

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
И СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ В XXI ВЕКЕ**

**Сборник научных трудов
VIII Международного форума по педагогическому образованию**

Часть I



КАЗАНЬ

2022

УДК 37
ББК 74
О-23

Ответственный редактор
доктор исторических наук, профессор **А.М. Калимуллин**

Научный редактор
доктор педагогических наук, профессор **Р.А. Валеева**

Редакционная коллегия:
кандидат педагогических наук, доцент **Т.А. Баклашова**;
кандидат педагогических наук, доцент **Э.Г. Галимова**;
научный сотрудник **А.Ю. Васенина**;
научный сотрудник **Л.Ф. Гойбова**;
научный сотрудник **П.А. Ахметзянова**;
научный сотрудник **В.В. Искру**;
научный сотрудник **Э.И. Фатхулова**

О-23 **Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке** [Электронный ресурс]: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. – Электронные текстовые данные (1 файл: 7,27 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – Ч. I. – 568 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <https://ifte.kpfu.ru>. . – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-00130-636-8 (Ч. I)
ISBN 978-5-00130-635-1

Сборник включает научные статьи участников VIII Международного форума по педагогическому образованию, который проходил в Казанском федеральном университете 25–27 мая 2022 года. В ходе форума были проведены международные научно-практические конференции «Психологическое благополучие и эффективность учителя», «Педагогическое образование и испытание пандемией Covid-19», «Исследовательски-ориентированное педагогическое образование как феномен педагогической антропологии».

Статьи, поступившие в редакцию, рецензированы. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00130-636-8 (Ч. I)
ISBN 978-5-00130-635-1

*Д.В. Авдеева, студент
Науч. рук. Э.Г. Сабирова, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия*

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ С ПОМОЩЬЮ КИБЕРСПОРТИВНЫХ ИГР

***Аннотация.** Формирование навыков функциональной грамотности у школьников в современном мире становится важным показателем качества образования и основным индикатором благополучия человека. В современных реалиях компьютерные и информационные технологии проникают во все сферы деятельности человека. Особое внимание уделяется внедрению киберспорта и киберспортивных элементов в образовательный процесс обучающихся. Авторы акцентируют внимание на возможности использования киберспортивных (компьютерных) игр для развития функциональной грамотности школьника. Целью данной публикации является описание киберспортивных игр в процессе развития навыков функциональной грамотности. Статья может представлять интерес для учителей общеобразовательных учреждений, администрации школ, а также для студентов педагогических направлений подготовки.*

***Ключевые слова:** функциональная грамотность; киберспортивные игры, развивающие компьютерные игры; младший школьник, образовательный процесс.*

*D.V. Avdeeva, student
Of the scientific hands of E.G. Sabirov, Ph.D., Associate Professor
Kazan (Volga Region) Federal University.
Kazan, Russia*

DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY THROUGH ESPORTS GAMES

***Abstract.** The formation of functional literacy skills among schoolchildren in the modern world is becoming an important indicator of the quality of education and the main indicator of human well-being. In modern realities, computer and information technologies penetrate into all spheres of human activity. Special attention is paid to the introduction of esports and esports elements into the educational process of students. The authors focus on the possibility of using esports (computer) games for the development of functional literacy of the student. The purpose of this publication is to describe esports games in the process of developing functional literacy skills. The article may be of interest to teachers of general education institutions, school administrators, as well as to students of pedagogical training areas.*

***Keywords:** functional literacy; esports games, developing computer games; junior high school student, educational process.*

Термин «Функциональная грамотность» изначально был введен ЮНЕСКО в 1957 году и трактовался как «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и удовлетворения житейских проблем» [1]. Советский и российский лингвист и психолог А.А. Леонтьев дал наиболее общеизвестное определение термина. Лингвист писал: «Функциональная грамотность – это способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отно-

шений» [2]. Согласно PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) понятие функциональной грамотности включает в себя несколько составляющих – это читательская, математическая, финансовая, естественно-научная грамотность, глобальные навыки и креативное мышление [3].

Рассмотрим, что представляет каждая из них:

1. Читательская грамотность – способность человека понимать письменные тексты, размышлять о прочитанном, заниматься чтением для достижения своих целей, расширять свои знания и возможности.

2. Математическая грамотность – способность интерпретировать и применять математические знания в различных контекстах: использовать математические понятия, инструменты, рассуждения.

3. Финансовая грамотность – понимание финансовых понятий, формирование навыков мотивации и умения применения полученных знаний для эффективного решения поставленных задач, направленных на улучшение финансового состояния человека и общества.

4. Естественно-научная грамотность – способность человека занимать активную гражданскую позицию, понимать особенности естественно-научных исследований, уметь научно объяснять явления, перерабатывать данные и использовать научные доказательства.

5. Креативное мышление – умение человека использовать свое воображение для создания новых идей, критически осмысливать свои идеи, разработки и умение, совершенствовать их.

6. Глобальные навыки – это сочетание умений, знаний, взглядов и ценностей, которые успешно применимы при личном или виртуальном взаимодействии с людьми, принадлежащих к культурной среде, а также при участии в решении глобальных проблем [3, 4].

Согласно приказу Министерства Просвещения Российской Федерации в рамках реализации национального проекта «Образование» Минпросвещения России реализуется комплекс мер, направленных на формирование функциональной грамотности обучающихся [5].

В рамках реализуемого проекта формируя функциональную грамотность у обучающихся Минпросвещение направлено на решение задач стратегического развития РФ, в них входят:

1. Усиление позиций РФ в глобальной конкуренции путем развития человеческого потенциала, как основного фактора экономического развития;

2. Вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;

3. Технологическое первенство на мировой арене, усиление роли инноваций в социально-экономическом развитии [5].

Издательство «Просвещение» рекомендует следующие эффективные педагогические практики для формирования функциональной грамотности у обучающихся:

1. Разработка и использование заданий поискового характера, учебные исследования и проекты;

2. Разработка и использование заданий, направленных на самооценку обучающегося: компьютерные игры, кейсы, ролевые игры, требующие разрешения проблем путем принятия решений;

3. Проведение обучения в учебном сотрудничестве и общении, использование на уроках и во внеурочной деятельности заданий на работу в парах или малых группах;

4. Создание учебных ситуаций, которые мотивируют на учебную деятельность и проясняют её смысл [5].

Для формирования функциональной грамотности у обучающихся разработан широкий спектр учебных пособий, как печатных, так и электронных.

Таблица 1

Учебные пособия по формированию функциональной грамотности

Печатные пособия	Электронный банк заданий
Серия «Функциональная грамотность. Учимся для жизни (5–9)»	Полнофункциональный цифровой тренажёр, который имитирует задания PISA для начальной и основной школы
Серия «Функциональная грамотность. Тренажеры (5–9)»	–
Серия «Задачник»	–
Серия пособий по финансовой грамотности (2–11)	–
Серия «ФГОС. Оценка образовательных достижений»	–

В таблице 1 вы можете увидеть перечень учебных печатных и электронных пособий по формированию функциональной грамотности, предлагаемых международным исследованием PISA и издательством «Просвещение» [5, 6, 7].

На современном этапе развития общества особый интерес уделяется развитию киберспортивных технологий. Киберспорт – это необычный вид спорта, который набирает свою популярность и не требует особой физической подготовки. Компьютерный спорт – это вид соревновательной деятельности на основе компьютерных видеоигр. Использование элементов киберспортивных игр хорошо тренируют у ребенка память, реакцию, внимание, а также учат логически мыслить и принимать быстрые решения в критических ситуациях. Используя киберспортивные игры, младший школьник развивает в себе огромное количество качеств и учится эффективной работе в команде [7].

Следует отметить, что киберспортивные (компьютерные) игры не смогут полностью заменить образовательный процесс, однако они выступают отличным дополнением в урочной и внеурочной деятельности, а также решают некоторые задачи по формированию функциональной грамотности у обучающихся общеобразовательных школ.

Обратимся к функционально-психологической классификации компьютерных игр, которую выдвинул российский психолог А.Г. Шмелёв [8].

Таблица 2

Функционально-психологическая классификация компьютерных игр
по А.Г. Шмелёву

Функция	Целевая формула
Социально-приспособительная функция	«Все играют, и я не хуже других»
Рекреативная функция	«Играю, чтобы отдохнуть, переключиться, развеяться, встряхнуться...»
Функция самоиспытания	«Играю, чтобы познать и испытать себя»
Функция психотренинга	«Играю, чтобы развить у себя...»
Функция соревнования	«Играю, чтобы быть первым в таблице рекордов»
Функция образования	«Играя, познаю свойства и связи предметов в мире»
Мотивационное управление учебной (производственной) деятельностью	«Выучишь урок – сможешь поиграть»
Функция объекта конструктивной деятельности	«Играю, чтобы понять как сделать игру лучше»
Имитационный тренинг	«Играю, чтобы проимитировать свои действия в реальности»

В этой таблице можно увидеть функционально-психологическую классификацию компьютерных игр по А.Г. Шмелёву. В таблице представлена функция и соответствующая данной функции целевая формула [8].

Таблица 3

Традиционно выделяемые жанры по Т.Х. Кутлалиеву

Жанр	Синонимы	Описание
Действие	Action, Эншн, Экшен	Требующие хорошей моторики, глазомера
Симулятор	Simulation, Симуляция	Имитирующее определённые направления деятельности
Стратегия	Strategy	С упором на управление ресурсами
Ролевая игра	Role-playing Games	С развитой системой изменения персонажей
Приключения	Adventure	Предполагающие преодоление различных препятствий на пути персонажа
Головоломка	Puzzle	Закрывающиеся в решение логических задач, построенных на общем наборе правил

В таблице 3 вы можете увидеть описание 6 жанров компьютерных игр, которые определил и выделил кандидат наук Т.Х. Кутлаев [9].

Исходя из представленных функционально-психологической классификации игр по А.Г. Шмелёву и жанровой типологии компьютерных игр по Т.Х. Кутлалиеву мы составили классификацию киберспортивных (компьютерных) развивающих игр, которые направлены на формирование навыков функциональной грамотности у обучающихся, которые представлены в табл. 4 [8, 9].

Киберспортивные (компьютерные) развивающиеся игры, направленные на формирование навыков функциональной грамотности

Составляющие функциональной грамотности	Киберспортивные (компьютерные) развивающие игры
Читательская грамотность	Dead State, Age of Decadance, Космические рейнджеры(все), Arcanum, Shadowrun(все), Academagia, Winter Voices, King Of Dragon Pass, Planescape Torment; Torment: Tides of Numenera, Inquisitor, Sunless Sea.
Математическая грамотность	Funexpected, Fiete math, Slice fraction и Slice fraction 2, Math game, Prodigy, Wuzzit trouble, HeartStone. Heroes of Warcraft.
Финансовая грамотность	Monopoly Plus 2015, Railway Empire, Tropico 6, Farming simulator, Rise of Industry, Game Dev Tycoon, Anno 1800, Sea Dogs/Корсары, Capitalism II, Stardew Valley.
Естественно-научная грамотность	Civilization, Spore, Thrive, Masterspace, Species: Artificial Life, Real Evolution, Impossible Creatures, Evolve, Crayon Physics Deluxe.
Креативное мышление	Chat Nore, Droodle, IQ Ball, 8 ферзей, Thomas Was Alone, Monument Valley.
Глобальные навыки	Keep talking and nobody explodes, Roblox, Stardoll, World of Warcraft, Wooworld,IMVU.

В представленной таблице 4 вы можете увидеть соотношение составляющих функциональной грамотности с перечнем соответствующих киберспортивных (компьютерных) развивающих игр [10, 11, 12, 13].

Таким образом, мы можем прийти к выводу о том, что формирование навыков функциональной грамотности на сегодняшний день стало важнейшим индикатором благополучия человека, а функциональная грамотность школьников – важным показателем качества образования. В современной информационно-образовательной среде существует возможность для развития составляющих функциональной грамотности школьника через применение киберспортивных игр.

Литература

1. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике / П.И. Фролова // *Наука о человеке: гуманитарные исследования.* – 2016. – № 1 (23). – С. 179–185. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitii-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike> (дата обращения: 23.12.2021).

2. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла / А.А. Леонтьев. – М.: Издательство «Смысл». – 2016. – 33 с.

3. Функциональная грамотность школьников: что это такое и как ее развить. – URL: <https://news.rambler.ru/education/44384185-funktsionalnaya-gramotnost-shkolnikov-chto-eto-takoe-i-kak-ee-razvit/> (дата обращения: 23.12.2021).
4. Что такое функциональная грамотность и какая она бывает? – URL: <https://nikolevkabalakovo.edusite.ru/p161aa1.html> (дата обращения: 24.12.2021).
5. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации «Об организации работы по повышению функциональной грамотности». – URL: https://www.rcokob5.ru/sites/default/files/pdf/03-1510_ot_14.09.2021.pdf (дата обращения: 24.12.2021).
6. Функциональная грамотность школьников как актуальный результат образования. – URL: https://prosv.ru/_data/advertising/110/funktsionalnaya_gramotnost_kompleks_resheniy_2021.pdf (дата обращения: 24.12.2021).
7. Двигайся и играй – какие полезные качества и навыки развивает киберспорт у детей и подростков. – URL: <https://www.sovsport.ru/articles/2:970254> (дата обращения: 24.12.2021).
8. Шмелев А.Г. Мир поправимых ошибок (психология компьютерных игр) / И.В. Бурмистров, А.И. Зеличенко, А.Л. Пажитнов, А.Г. Шмелев // Компьютерные игры. – 1988. – С. 16–84.
9. Кутлалиев Т.Х. Жанровая типология компьютерных игр: проблема систематизации художественных средств: автореф. дис. ... канд. культурологии / Лиманская Л.Б. – М., 2014. – 25 с.
10. Топ-10 компьютерных игр про финансы и предпринимательство. – URL: <https://fintolk.pro/top-10-kompjuternyh-igr-pro-finansy-i-predprinimatelstvo/> (дата обращения: 24.12.2021).
11. 6 лучших приложений для развития математического мышления. – URL: https://mel.fm/ucheba/shkola/852163-math_app (дата обращения: 29.09.2021).
12. Коллекция игр похожих на Spore. – URL: <https://gameslikefinder.ru/igry-poxozhie-na-spore> (дата обращения: 24.12.2021).
13. Лучшие социальные онлайн игры. – URL: <https://cubiq.ru/luchshie-sotsialnie-onlajn-igri/#Roblox> (дата обращения: 24.12.2021).

УДК 378.091.33

З.Э. Азимова, д.п.н., доцент,
Андижанский государственный университет,
г. Андижан, Узбекистан

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ (на примере высших образовательных учреждений)

Аннотация. Проблема исследования. Модели высшего педагогического образования развитых стран мира, цели и задачи различаются с концептуальной точки зрения, что определяется историческими условиями и задачами на перспективу, особенностями национального и культурного образа жизни в каждом государстве [18]. На современном этапе развития человечества все более возрастает значение духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи [19]. В мире уделяется большое внимание эффективной организации научно-исследовательских работ по совершенствованию системы воспитания на интегрально-диагностической основе [4]. Особую актуальность приобретают формирование у студенческой молодежи жизненно важных социальных умений, разработка вспомогательной компьютерной системы и виртуальных образовательных технологий развития духовной культуры студентов [9]. На сегодняшний день существует необходимость совершенствования системы воспитания в высших образовательных учреждениях, укрепления её методического обеспечения [2]. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является

разработка методических и практических рекомендаций по совершенствованию системы воспитательной работы в высших образовательных учреждениях. **Методы исследования.** В процессе исследования применены методы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, интерпретации, педагогического наблюдения, беседы, интегральной диагностика, социометрии, педагогического эксперимента, социологического опроса, контент-анализа, интервью, математико-статистические методы. **Выводы и рекомендации.** При развитии духовно-моральных отношений студентов высших образовательных учреждений наличие конкретной системной педагогической цели, интегративно-диагностический подход, создание необходимыз организационно-педагогических условий, конкретных целей, принципов, критериев, оптимальных технологий совершенствования служит получению ожидаемых идентивных результатов. Получило своё подтверждение идея эффективности в развитии духовно-нравственных отношений студентов при использовании ресурсов педагогической системы, при этом осуществлены:

– систематическое объяснение студентам сути и содержания, значения и роли в педагогической деятельности духовно-нравственных отношений;

– ознакомление студентов с богатым духовно-нравственным наследием мыслителей Средневековья, устным народным творчеством, национальным воспитанием, духовно-нравственными ценностями;

– вооружение субъектов системы духовно-нравственного воспитания методами оздоровления нравственной среды академических групп, высшего образовательного учреждения; внедрение для них курсов «Совершенствование духовно-нравственных отношений в академгруппах», «Передовой опыт духовно-нравственного воспитания», «Духовность студента».

Ключевые слова: высшее образовательное учреждение, студент, духовно-нравственное воспитание, интегральная диагностика, духовно-моральное отношение

*Z.E. Azimova, DSc. Dr.PhD Associate, docent,
Andijan State University
Andijan, Uzbekistan*

IMPROVEMENT OF THE SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK ON THE BASIS OF INTEGRAL DIAGNOSIS (on the example of higher educational institutions)

Abstract. Research problem. Models of higher pedagogical education in the developed countries of the world, goals and objectives differ from a conceptual point of view, which is determined by the historical conditions and tasks for the future, the peculiarities of the national and cultural way of life in each state [18]. At the present stage of human development, the importance of the spiritual and moral education of student youth is increasing [19]. The world pays great attention to the effective organization of research work to improve the education system on an integral diagnostic basis [4]. Of particular relevance is the formation of vital social skills among students, the development of an auxiliary computer system and virtual educational technologies for the development of the spiritual culture of students [9]. Today, there is a need to improve the system of education in higher educational institutions, to strengthen its methodological support [2]. Based on the above, the purpose of the study is to develop methodological and practical recommendations for improving the system of educational work in higher educational institutions. **Research methods.** In the process of research, methods of analysis, synthesis, comparison, generalization, interpretation, pedagogical observation, conversation, integral diagnostics, sociometry, pedagogical experiment, sociological survey, content analysis, interviews, mathematical and statistical methods were applied. **Conclusions and recommendations.** With the development of spiritual and moral relations of students of higher educational institutions, the presence of a specific systemic pedagogical goal, an

integrative-diagnostic approach, the creation of the necessary organizational and pedagogical conditions, specific goals, principles, criteria, optimal improvement technologies serve to obtain the expected identical results. The idea of effectiveness in the development of spiritual and moral relations of students when using the resources of the pedagogical system was confirmed, while the following were implemented:

– a systematic explanation to students of the essence and content, meaning and role in the pedagogical activity of spiritual and moral relations;

– familiarization of students with the rich spiritual and moral heritage of the thinkers of the Middle Ages, oral folk art, national education, spiritual and moral values;

– equipping the subjects of the system of spiritual and moral education with methods of improving the moral environment of academic groups, higher educational institutions; introduction for them of the courses “Improvement of spiritual and moral relations in academic groups”, “Advanced experience in spiritual and moral education”, “Student spirituality”.

Keywords: *higher educational institution, student, spiritual and moral education, integral diagnostics, spiritual and moral attitude.*

Введение. На сегодняшний день существует необходимость совершенствования системы воспитания в высших образовательных учреждениях, укрепления её методического обеспечения. Проблемы, связанные с сознательной активностью молодежи, имеющие место в деятельности, направленной на повышение духовно-морального уровня молодежи, определяют необходимость совершенствования механизмов развития духовно-нравственных отношений студентов на основе международного опыта, уточнения перечня интегральных педагогических показателей, определяющих уровень духовной среды в студенческих коллективах, разработки социометрических шкал и интегрально-диагностических параметров, позволяющих оценить уровни проявления духовно-нравственных отношений. Данный подход способствует повышению на новый уровень качества и эффективности духовно-просветительской работы, чем и определяется актуальность темы настоящей статьи.

Исследования в области внедрения интегральной диагностики в воспитательную практику; теории, методики, технологий духовно-пропагандистской работы; совершенствования системы воспитательной работы в высших образовательных учреждениях; формирования необходимых для общества социальных качеств молодежи; развитию правовой культуры ведутся в ведущих высших образовательных учреждениях и научных центрах мира, в том числе в Canadian Centre for Policy Alternatives (Канада), Чунангском университете (Южная Корея), Университете Мияги (Япония), Chiefly Research Centre (США), Shalem Centre (Израиль), Ташкентском государственном педагогическом университете, Республиканском центре духовности и просветительства (Узбекистан).

Теоретический анализ литературы. Теоретические, общественно-политические, философские, идеологические и социологические аспекты воспитания студенческой молодежи исследованы такими учеными, как М. Lipman [9], А.С. Ачилдиев [2]. Н. Brown [3], S. Kagan [7], Ю.К. Александров [1],

С.Г. Кара-Мурза [8], А.А. Зиновьев [6], С.А. Зелинский [5], С.Л. Рубинштейн [14], А. Маслоу [11], А.А. Леонтьев [10], Э.Г. Гозиев [4], Р.И. Суннатова [16], Н.С. Сафаев [15], А.А. Реан, Я.Л. Коломинский [13], О.И. Петрич [12] и др. изучали вопросы диагностики воспитанности студенческой молодежи, межличностных отношений в молодежных группах, педагогические и психологические аспекты воспитания.

В XXI веке, в период оперативного обновления информации формирование духовно-нравственных качеств студентов высших образовательных учреждений Узбекистана – задача чрезвычайно важная и сложная. До настоящего времени вопросы эффективности воспитательной работы в высших образовательных учреждениях не были научно исследованы с точки зрения интегральной диагностики.

Цель исследования состоит в разработке методических и практических рекомендаций по совершенствованию системы воспитательной работы в высших образовательных учреждениях.

Методы исследования. В процессе исследования применены методы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, интерпретации, педагогического наблюдения, беседы, интегральной диагностики, социометрии, педагогического эксперимента, социологического опроса, контент-анализа, интервью, математико-статистические методы.

Результаты исследования. Воспитательная работа в высших образовательных учреждениях составляет систему духовной агитации и пропаганды, выражающую интересы общества на политическом уровне, ориентирующую общество на борьбу за эти интересы, реализующую соответствующие идеи. Совершенствование духовно-нравственных отношений студентов положительно проявляется в духовности, идеологическом иммунитете, идейных взглядах будущей интеллигенции, руководящих кадров страны, и через них окажет сильное воспитательное воздействие на духовное совершенствование всего общества, эффективность общественно-политических реформ.

Чувство самого себя личностью в обществе, дружность с другими, отношение к себе и окружающим, дисциплинированность, активный созидательный характер, готовность воздержаться от действий, противоречащих интересам национальной независимости, решительность, сознательность и составляют результат духовно-нравственной воспитательной работы в условиях глобализации общества. А для этого на основе научно-педагогического подхода необходимо разработать критерии оценки воспитательной работы в высших образовательных учреждениях. Ибо без этого невозможно определение, объективное изучение, а соответственно, и совершенствование духовно-нравственной, национально-идеологической работы.

Анализ воспитательной работы в высших образовательных учреждениях позволяет определить как положительные факторы, способствующие развитию системы духовно-нравственного воспитания студентов, так и причины педагогических проблем в ней. Причины снижения эффективности в данном направ-

лении работ в отдельных случаях связаны с некоторыми педагогическими противоречиями. В рамках исследования подвергнуты научному анализу отношения воспитательной системы с внешней (социальной) средой, педагогические проблемы процессуального и иного характера между компонентами и структурными элементами системы. Исходя из анализа, разработаны интегративные показатели, определяющие эффективность системы воспитательных работ в высшем образовательном учреждении.

Таблица 1

Интегративные показатели, определяющие эффективность духовно-нравственного воспитания студентов

Уровень	Качественные показатели	Оценка
Оптимальный	Осуществляется последовательное управление педагогической системой, интегрально диагностируются личные качества воспитуемых, регулируются имеющиеся духовно-нравственные отношения. На высоком уровне обеспечено выполнение своих функций элементами системы и их сотрудничество. Применяются оптимальные методики и технологии воспитания, все элементы системы эффективно выполняют свои воспитательные функции. Система обеспечивает оптимальное течение воспитательного процесса.	10–9
Удовлетворительный	Система управляется, налажена интегральная диагностика воспитательного процесса, регулируются возникающие духовно-нравственные отношения. Хороший уровень взаимного объединения элементов системы и результативность выполняемых ими функций. Применяемые воспитательные методики и технологии соответствуют поставленным задачам. Все элементы системы выполняют предусмотренные функции. Система обеспечивает духовно-нравственное воспитание студентов.	8–6
Неудовлетворительный	Система управляется с трудом. Результативность воспитательных процессов не регистрируется. Низок уровень объединения элементов системы, функции элементов системы не выполняются. Низок уровень эффективности воспитательной методики и технологий. Система с трудом обеспечивает духовно-нравственное воспитание студентов.	5–4

Уровень	Качественные показатели	Оценка
Отрицательный	Система не управляется. Результативность воспитания не изучается. Нарушена сплоченность элементов системы, связь между отдельными элементами системы. Большинство элементов системы не выполняют свои функции. Воспитательные методики и технологии устарели. В деятельности системы имеют место дезинтеграционные тенденции, во взаимоотношениях студентов наблюдается отчужденность, равнодушие.	3–0

На основе изучения деятельности субъектов воспитательной работы разработаны критерии оценки эффективности управления воспитательной работой (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценки управления воспитательной работой

Уровень	Характерные показатели
Образцовый	<ul style="list-style-type: none"> – высокая эффективность деятельности субъектов воспитательной работы в организации воспитательного процесса; – активное сотрудничество и единство в воспитательном процессе; – оперативное обновление и мобильное внедрение психолого-педагогических знаний; – творческая активность и педагогическая импровизация; – создание нравственной среды для проявления себя личностью.
Хороший	<ul style="list-style-type: none"> – формальное отношение к воспитательной работе; – готовность к решению практических задач; – ограничение репродуктивными формами (работы); – ограничение научно-творческой активности; – отсутствие системного подхода к решению педагогических проблем.
Неудовлетворительный	<ul style="list-style-type: none"> – решение педагогических проблем с опорой только на личный опыт; – слабая психолого-педагогическая подготовка; – отсутствие инициативы в воспитательном процессе; – работа только по принципу «проведено»; – отсутствие в ВОУ общего, единого педагогического системного подхода.

Для оценки эффективности воспитательных работ мы опирались на модель (авторский) развития духовно-нравственных отношений студентов посредством интегральной диагностики.

Модель развития духовно-нравственных отношений студентов
 посредством интегральной диагностики



В ходе эксперимента проведено исследование оптимальных методов оценки эффективности духовно-нравственных мероприятий и разработаны показатели, определяющие уровень формирования каждого духовно-нравственного качества студентов.

Таблица 4

Группа показателей, определяющих уровень сформированности определенных духовно-нравственных отношений

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Обладает совершенными духовно-нравственными знаниями	Имеет частично понятия в области негативных духовно-нравственных отношений	Не имеет представления о негативных духовно-нравственных отношениях
Знания усвоил, может творчески их применять на практике	Частично овладел духовно-нравственными знаниями, может их применять в отдельных ситуациях	Не может применять имеющиеся знания на практике или не имеет знаний
Может защитить свои позиции против негативных духовно-нравственных отношений	Может частично защитить свои духовно-нравственные позиции	Не может защитить свои духовно-нравственные позиции
Может активно противостоять негативным духовно-нравственным отношениям	Недостаточно активен в борьбе с негативными духовно-нравственными отношениями	Равнодушен к негативным духовно-нравственным поступкам

Оценка качеств характера с точки зрения «студента» и «куратора группы» при изучении духовно-нравственных отношений студентов позволила разработать и внедрить «шкалу самооценки» студента и куратора группы. На основе данной шкалы студенты оценивали характеристику предложенных качеств по пятибалльной системе (5-жидвал).

Таблица 5

Карта оценки духовно-нравственных качеств студентки Абдукаримовой Н.

№	Положительные личные качества	Самооценка	Оценка куратора	Разница
1	Порядочность	5	4	1
2	Активность	3	3	0
3	Вежливость	4	3	1

№	Положительные личные качества	Самооценка	Оценка куратора	Разница
4	Дисциплинированность	2	3	-1
5	Ответственность	4	4	0
6	Самостоятельность	4	2	2
7	Скромность	2	2	0
8	Рассудительность	3	2	1
9	Трудолюбие	5	3	2
10	Честность	2	4	-2

В группах, в которых проводилось исследование, количественный показатель ИДНО (индекс духовно-нравственных отношений) составляет величину от 1 до 4. Заметная разница в группах свидетельствует о наличии определенного запаса в улучшении межличностных отношений. Применение количественного показателя ИДНО позволяет удерживать данный коэффициент, имеющий тенденцию к понижению, если не предпринимать специальные воспитательные мероприятия, у студентов старших курсов.

Цель эксперимента состояла в изучении педагогической системы воспитательной работы в высших образовательных учреждениях, разработке и апробации содержания, путей, способов и методов её совершенствования.

В качестве экспериментального участка был выбран Андижанский государственный университет. Для студентов были внедрены ролевые педагогические игры, их содержание и технологии, направленные на развитие духовно-нравственных качеств. Рекомендованы цель ролевых игр, требования к подготовке их проведению, проведение игр и анализ их результатов.

Кураторы групп были обучены современным методам, теории и практике педагогического планирования; вооружены планами воспитательной работы ВОУ; презентациями педагогических систем; опорой на ранее достигнутые результаты; определения задач и обсуждения их со студентами; обучены индивидуальной и дифференцированной работе со студентами; учету национальной идеи, национальных ценностей, особенностей личности студентов; творчески-педагогическому подходу к работе. Также с ними были изучены пути применения бесед, обсуждений, докладов, дискуссий, диспутов. Разработаны и внедрены сценарии бесед, мероприятий на темы: «Культура общения», «Эстетика общения», «Духовно-нравственная культура студентов», «Речь современной молодежи», «Встречают по одежке, провожают по уму», «Как должен относиться студент к своим сверстникам».

К эксперименту было привлечено 106 студентов, из них 50 в контрольной и 56 в экспериментальной группах, 25 кураторов групп, по 12 в контрольной и 13 в экспериментальной группах. Экспериментальная работа основана на единстве контроля и эксперимента. При этом деятельность групп, привлечен-

ных к эксперименту, полученные результаты и выводы изучались и анализировались с помощью таблиц, рисунков и шкал.

Следовательно, статистический анализ подтверждает эффективность экспериментальной работы по определению уровня духовно-нравственных отношений студентов.

Заключение. В условиях глобализации на первый план выходят социально-коммуникативные способности человека. Эти качества формируются и развиваются в целостном педагогическом процессе, обеспечивающем развитие в единстве и целостности потребностей и возможностей личности студента, на их основе происходит социальная интеграция личности, и в группах, в которых проводится системная работа по сплочению студентов, повышаются показатели человеческих качеств.

1. При развитии духовно-моральных отношений студентов высших образовательных учреждений наличие конкретной системной педагогической цели, интегративно-диагностический подход, создание необходимых организационно-педагогических условий, конкретных целей, принципов, критериев, оптимальных технологий совершенствования служит получению ожидаемых идентивных результатов.

2. На основе авторского подхода по внедрению интегральной диагностики в систему воспитательных работ высших образовательных учреждений была разработана теоретическая модель интегрального педагогического контроля духовно-нравственных отношений студентов и её эффективность подтверждена в эксперименте.

3. В кураторской деятельности, системе «преподаватель-студент» целесообразно осуществление духовно-моральной воспитательной работы по принципу вертикальной и горизонтальной интеграции, и при этом следует уделять особое внимание мотивационному, формирующему, социализирующему этапу, а также этапам самосовершенствования и самооценки.

4. Получило своё подтверждение идея эффективности в развитии духовно-нравственных отношений студентов при использовании ресурсов педагогической системы, при этом осуществлены:

- систематическое объяснение студентам сути и содержания, значения и роли в педагогической деятельности духовно-нравственных отношений;

- ознакомление студентов с богатым духовно-нравственным наследием мыслителей Средневековья, устным народным творчеством, национальным воспитанием, духовно-нравственными ценностями;

- вооружение субъектов системы духовно-нравственного воспитания методами оздоровления нравственной среды академических групп, высшего образовательного учреждения; внедрение для них курсов «Совершенствование духовно-нравственных отношений в академгруппах», «Передовой опыт духовно-нравственного воспитания», «Духовность студента».

Литература

1. Александров Ю.К. *Очерки криминальной субкультуры*. – М.: Алгоритм, 1999. – 125 с.
2. Ачилдиев А.С. *Проблема взаимодействия национального самосознания и национальной культуры: автореф... канд. филос. наук*. – Т., 1994. – 22 с.
3. Brown, H., & Ciuffetelli, D.C. (Eds.). *Foundational methods: Understanding teaching and learning*, p. 507. Toronto: Pearson Education, 2009.
4. Гозиев Э.Г. *Психологические основы развитие самоуправления учебной деятельностью у школьников и студентов. Автореф. дис. ... док. псих. наук*. – Т., 1991. – 38 с.
5. Зелинский С.А. *Манипуляции массами и психоанализ: манипулирование массовыми психическими процессами посредством психоаналитических методик*. – Санкт-Петербург: Скифия, 2008. – 235 с.
6. Зиновьев А.А. *Глобализация есть новая мировая война*. – М.: Мысль, 2001. – 256 с.
7. Kagan, S. *Cooperative learning*. 2nd ed. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 1994.
8. Кара-Мурза С.Г. *Манипуляция сознанием-2*. – М.: Алгоритм, 2009. – 528 с.
9. Куранбоев К. *Педагогические основы развития духовной и социальной активности студентов (на примере молодежных организаций): автореф. дисс... к.п.н.* – Т., 2000. – 23 с.
10. Lipman Matyew. *Philosophy goes to school*. – Philadelphia: Temple University Press, 1998. – 140 p.
11. Леонтьев А.А. *Деятельностный ум (Деятельность. Знак. Личность)*. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
12. Маслоу А. *Психология бытия // пер. с англ. О.О. Чистякова*. – Рефл-бук: Ваклер, 1997. – 84 с.
13. Петрич О.И. *Воспитание гражданственности у подростков в современных детских общественных объединениях: дис. ... канд. пед. наук*. – Пятигорск: ПГПУ, 2011. – 182 с.
14. Реан А.А., Коломинский Я.Л. *Социальная педагогическая психология*. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 216 с.
15. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. – СПб.: Питер, 2013. – 713 с.
16. Сафаев Н.С. *Психологические особенности национального самосознания студенческой молодежи: автореф. дис. ... доктора псих. наук*. – Т., ТГПУ, 2006. – 38 с.
17. Суннатова Р.И. *Индивидуально-типологические особенности мыслительной деятельности. Автореф. дис. ... док.псих. наук*. – Т., 2001. – 41 с.
18. *Социально-педагогические основы воспитательных работ в высших учебных заведениях / Материалы республиканской научно-практической конференции*. – Ташкент, 2012. Сано Стандарт. – 154 бс
19. Creamer D.G. *College student development: Theory and practices for the 1990-s / D.G. Creamer*. – Alexandria, VA: American College Personnel Association, 1990. – 156 p.

УДК 371

Т.И. Анисимова, к.п.н., доцент
А.Р. Ганеева, к.п.н., доцент
Елабужский институт Казанского федерального университета
г. Елабуга, Россия
Т.В. Сайфуллина, учитель математики
ОШ «Университетская»
г. Елабуга, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОД РУКОВОДСТВОМ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛ

Аннотация. По новым требованиям федерального стандарта основного общего образования особое значение приобретает исследовательская деятельность школьников.

В нашей работе представим опыт подготовки обучающихся к активной исследовательской деятельности под руководством сразу двух педагогов – школьного учителя и преподавателя вуза. Такая эффективная интеграция высшего и среднего образования, предусматривает следующий вид взаимодействия: преподаватели вуза помогают детям выбрать актуальное направление исследовательской работы, определяют цель исследования, методы, а школьный учитель, постоянно контактируя с ребенком, направляет, подсказывает и регулирует его деятельность.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательская работа, обучающиеся, учителя, преподаватели вуза.

*T.I. Anisimova, PhD Associate professor,
A.R. Ganeeva, PhD Associate professor,
Yelabuga institute of Kazan Federal University,
Yelabuga, Russia*

*T.V. Sayfullina, mathematics teacher, OSH "Universitetskaya",
Yelabuga, Russia*

ORGANIZATION OF STUDENTS' RESEARCH UNDER THE GUIDANCE OF SECONDARY SCHOOL AND UNIVERSITY TEACHERS

Abstract. *According to the new requirements of the federal standard of basic general education the research activity of schoolchildren is a particular importance. In our work we will present the experience of preparing students for active research activities under the guidance of two teachers at once – a school teacher and a university teacher. Such an effective integration of higher and secondary education provides for the following type of interaction: university teachers help children choose the relevant direction of research, determine the purpose of research, methods, and the school teacher constantly contacting with the child, directs, prompts and regulates his activities.*

Keywords: *research activity, research work, students, secondary school teachers, university teachers.*

Согласно новым федеральным стандартам основного общего образования практически каждая предметная область должна обеспечить обучающемуся умение совместно с учителем планировать и самостоятельно проводить учебное исследование или проектную работу, в том числе формулировать задачи исследования, выбирать методы исследования, соответствующие поставленной цели, самостоятельно планировать собственную и совместную деятельность в группе, следить за выполнением плана действий и корректировать его [3].

Исследовательская деятельность обучающихся может рассматриваться как форма организации учебно-воспитательной работы, которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки. Исследовательская деятельность позволяет раскрыть интеллектуальные, творческие и организаторские способности детей. Мы рассмотрим особенности организации исследовательской деятельности обучающихся под совместным руководством преподавателей вуза и школы.

Елабужский институт Казанского федерального университета (ЕИ КФУ) имеет большой опыт по работе с детьми разного возраста. Преподаватели ЕИ КФУ работали и продолжают вести занятия со школьниками в Малом универси-

тете, в летних сменах ИнтелЛето, ЦифроЛето, в профильной Летней физико-математической школе и при реализации других образовательных проектов [1].

В 2020 году в состав ЕИ КФУ вошли Дом научной коллаборации имени Камиля Ахметовича Валиева (ДНК) – центр дополнительного образования и образовательное учреждение «Университетская школа» (ОШ «Университетская»). Центр ДНК объединяет вокруг себя обучающихся от 7 до 18 лет из различных школ города и района, в том числе и из ОШ «Университетская», реализует актуальные направления работы со школьниками по различным предметным областям.

Целью исследования является описание опыта подготовки обучающихся к активной исследовательской деятельности под руководством сразу двух педагогов – школьного учителя и преподавателя вуза.

В рамках нашей работы рассмотрим исследовательскую деятельность детей в предметной области «Математика и информатика». Математика неразрывно связана с информатикой, физикой, биологией и другими науками, поэтому обучающимся представляется большая возможность проводить свои исследования как междисциплинарные, фундаментальные, так и прикладного характера. Этому способствует и богатое материально-техническое обеспечение ДНК, ЕИ КФУ и ОШ «Университетская». Например, цифровые лаборатории, которые по сравнению с традиционными позволяют существенно сократить время на организацию и проведение работ, повышают точность и наглядность экспериментов, предоставляют практически неограниченные возможности по обработке и анализу полученных данных, расширяют исследовательскую составляющую в изучении естественных наук. Кроме того, они мобильны и предназначены для проведения лабораторных и практических работ, как в помещении, так и в походных условиях.

Методами исследования явились анкетирование и опрос обучающихся и педагогов, оценка продуктов творческой деятельности, анализ итогов участия в конкурсах и олимпиадах.

В результате было выявлено, что тесная интеграция высшего и среднего образования, предусматривающая следующий вид взаимодействия: преподаватели ЕИ КФУ помогают детям выбрать актуальное направление исследовательской работы, определяют цель исследования, методы, а школьный учитель, постоянно контактируя с ребенком, направляет, подсказывает и регулирует его деятельность.

Достойным итогом такой работы стало участие и победа в конкурсе краеведческих математических задач для школьников в номинации «История моего края» учениц ОШ «Университетская» Анны Шилиной и Юлии Потаниной, которые получили дипломы I и II степени соответственно. Инициатором и организатором проведения конкурса был институт математики и механики имени Н.И. Лобачевского, а всего в конкурсе приняло участие около 60 школьников с 5 по 11 классы с Казани, Набережных Челнов, Чистополя, Елабуги, Зеленодольска, Пензы, Сыктывкара, а также с сельских школ Республики Татарстан [2].

Обучающийся ОШ «Университетская» и ДНК Овчинников Артур успешно представил свои проекты в феврале-марте 2022 г. и занял призовые места на всероссийских конференциях.

Исследовательские навыки, полученные на занятиях по направлению «Математика и первые шаги в программирование», позволили ему совместно с руководителями подготовить к конкурсам несколько работ и успешно защитить их.

26 февраля 2022 года в г. Мамадыш прошел очный этап IV (IX) Всероссийской научно-исследовательской конференции имени академика К.А. Валиева, на которой Артур принял участие в работе секции «Математика» и занял первое место [5], представив на суд жюри решения математических задач в ЛогоМирах.

16 марта 2022 г. в городе Казань на базе Казанского государственного аграрного университета прошел очный этап научно-практической конференции «Наука и молодежь Татарстана – шаг в будущее». В секции «Цифровая экономика» Артур занял второе место [4]. В своей исследовательской работе он представил проект «Умная теплица», созданный в ЛогоМирах. Данный проект будет продолжен, и в качестве руководителей подключатся учителя математики, информатики, биологии, а также преподаватели ЕИ КФУ по соответствующим профилям. Успешной реализации проекта послужит и то, что на территории ОШ «Университетская» имеется теплица, выполненная по всем современным требованиям и на базе которой можно будет проверить эффективность разработки.

Таким образом, обучающиеся, пройдя через все этапы подготовки исследовательской работы под грамотным совместным руководством учителей и педагогов, совершенствуют свои предметные, метапредметные и личностные результаты обучения, развивают умения представлять свои результаты, приобретают уверенность в достижении поставленных целей.

Литература

1. Анисимова Т.И. Особенности и преимущества интеллектуального развития детей на базе организаций высшего образования / Т.И. Анисимова, А.Р. Ганеева // *Материалы IX Международная научно-практической конференции «Математическое образование в школе и вузе: опыт, проблемы, перспективы» (MATHEDU'2019), посвященной 215-летию Казанского университета (Казань, 23–27 октября 2019 г.)*. – Казань: Издательство Казанского университета, 2019. – С. 52–54.

2. Учащиеся «Университетской» школы стали победителями и призерами школы-конференции «Краеведческие математические задачи». – URL: <https://kpfu.ru/elabuga/struktura-instituta/osnovnye-podrazdeleniya/kafedry/kafedra-matematiki-i-prikladnoj-informatiki/uchaschiesya-39universitetskoj39-shkoly-stali.html>.

3. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#0>

4. Конференция школьников «Наука и молодежь Татарстана – шаг в будущее». – URL: <https://kpfu.ru/elabuga/struktura-instituta/osnovnye-podrazdeleniya/kafedry/kafedra-matematiki-i-prikladnoj-informatiki/obuchajuschij39-universitetskoj39-shkoly-416729.html>

5. *Всероссийская научно-исследовательская конференция имени академика К.А. Валиева*. – URL: <https://kpfu.ru/elabuga/struktura-instituta/osnovnye-podrazdeleniya/kafedry/kafedra-matematiki-i-prikladnoj-informatiki/obuchajuschij39-osh-universitetskaya-zanyal.html>

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования технологической грамотности младших школьников в процессе обучения. Автор подходит к решению поставленных вопросов, исходя из условий цифровизации начального общего образования. Технологическая грамотность рассматривается автором как важная составляющая функциональной грамотности школьников. В статье уделяется внимание современным подходам формирования личности в условиях непрерывно обновляющихся технологий. Автором выделены основные компоненты технологической грамотности, умения и навыки, формируемые у школьников на ее основе, а также описаны уровни сформированности технологической грамотности, приведены примеры форм работы с детьми младшего школьного возраста для формирования технологической грамотности. Автор показывает значимость конструкторских, технических видов деятельности, а также включения в образовательный процесс робототехники для успешного формирования технологической грамотности обучающихся.

Ключевые слова: младшие школьники, технологическая грамотность, робототехника, формы организации, умения, уровни.

*A.T. Aslanova, senior lecturer
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia*

FORMATION OF TECHNOLOGICAL LITERACY IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract. The article deals with the formation of technological literacy of younger students in the learning process. The author approaches the solution of the questions raised, based on the conditions of digitalization of primary general education. Technological literacy is considered by the author as an important component of the functional literacy of schoolchildren. The article focuses on modern approaches to personality formation in the context of continuously updated technologies. The author highlights the main components of technological literacy, the skills and abilities formed in schoolchildren on its basis, and also describes the levels of formation of technological literacy, gives examples of forms of work with children of primary school age for the formation of technological literacy. The author shows the importance of design, technical activities, as well as the inclusion of robotics in the educational process for the successful formation of students' technological literacy.

Keywords: junior schoolchildren, technological literacy, robotics, forms of organization, skills, levels.

Масштабность процессов цифровизации, затрагивающая начальное школьное образование, и возрастающая актуальность использования средств цифровых технологий в организации образовательного процесса младших школьников, диктуют на сегодняшний день необходимость расширения диапазона функциональной грамотности обучающихся. Эта необходимость, предписываемая в настоящее время новыми образовательными стандартами, опосре-

дована высокой востребованностью таких возможностей и способностей школьника к максимальной адаптации и продуктивному взаимодействию с внешней средой уже на начальной ступени школьного образования [4].

Требования новых образовательных стандартов, подразумевающих реализацию концептуальных подходов «от алгоритма к творчеству» [3], призваны моделировать условия образовательной среды таким образом, чтобы формировать личность, ориентированную и способную к выполнению нерутинных высокоинтеллектуальных и социализирующих видов деятельности в контексте непрерывно обновляющихся технологий. В связи с этим, выявление основных концептов стандартов нового поколения позволяет актуализировать такие признаки функциональной грамотности как: способность к познанию/самопознанию, самореализация посредством творческого опыта через изучение, сотрудничество, личностная творческая активность, непрерывный поиск и т. д. [6]

Содержательные компоненты функциональной грамотности в государственном стандарте начального общего образования сгруппированы в направлении овладения младшими школьниками «учебными знаково-символическими средствами» [5], которые включают развитие умений у каждого обучающегося младшего школьного возраста к использованию таких средств развития функционального мышления как: аналитико-синтетические операции; моделирование, замещение и сравнительно-обобщающие процессы; кодирование/декодирование различной информации; продуцирование умозаключений, а также классификационно-систематизационные операции и т. д. [2]

Эти аспекты конкретно отражены в следующих нормативных документах: Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» и предполагают разработку широкого спектра ресурсов оценивания уровня сформированности данного вида грамотности, среди которых на сегодняшний день известные такие как электронный банк заданий для оценки данного вида грамотности, Проект Института развития образования «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся», открытый банк заданий от ФИПИ и др.

Необходимо отметить, что в условиях цифровизации начального общего образования функциональная грамотность тесно связана с областью формирования глобальных компетенций, ориентированных на освоение обучающимися компьютерных, информационно-коммуникационных технологий, технологий, связанных с привлечением в образовательный процесс программируемых средств обучения. Все это в свою очередь актуализирует проблему формирования технологической грамотности как производной функциональной, определяемой как кумулятивная способность использования технологий, техники, робототехники и др. с целью практического применения приобретаемых в процессе обучения знаний [1].

Технологическую грамотность необходимо расценивать как многокомпонентную и многоуровневую структуру. Многокомпонентность технологической грамотности раскрывается в ее содержательности в зависимости от конкретной предметной/дисциплинарной области. Так, например, в контексте освоения математических знаний младшими школьниками технологическая грамотность будет раскрываться в таких составляющих как: технология оперирования математическими действиями, технология владения вычислительными операциями, технология владения математическими знаками и символами, технология использования математических знаний в жизни и практической деятельности и т. п.

Технологическая грамотность, развиваемая в процессе обучения школьников младшего школьного возраста, тесно связана с исследовательской деятельностью обучающихся, которая проецируется на буквально все изучаемые в начальной школе предметы. Так, естественнонаучные дисциплины апеллируют к таким содержательным компонентам технологической грамотности как технология процессов, технология проведения экспериментов, технология прогнозирования и пр. Область математики и, тесно связанной с ней, информатики неразрывно связана с такими компонентами как технология простейших операций программирования, технология владения компьютером и программным обеспечением, технология управления, технология проведения испытаний, технология создания составных частей (например, в робототехнике, робототехническом конструировании).

Многоуровневость технологической грамотности отражается в совокупности умений и навыков, позволяющим обучающимся осуществлять определенную степень творческой самореализации в процессе образовательной деятельности, что особенно касается прикладных технических, технологических, конструкторских аспектов в обучении и т. д. Конструкторские, робототехнические технологические направления в образовательном пространстве начальной школы способствуют совершенствованию личности младшего школьника в процессе творческой самореализации в условиях цифровой и программируемой среды.

В младшем школьном возрасте технологическая грамотность формируется в широком уровне диапазоне, от, например, от способности обучающегося осуществлять сборку простой плоской или объемной модели (по инструкции; по схеме; вслед за учителем; по рисунку; поэтапно; по заданному образцу или по собственному замыслу) до способности младшего школьника создавать простейших роботов на основе использования в процессе обучения конструкторов, например, LEGO Mindstorms, который включает в себя набор сопрягаемых деталей, электронных блоков и пр., а вслед за этим и простейших операций программирования в робототехнических системах. Разноуровневый диапазон заданий отражает и имеющийся у младшего школьника уровень творческого применения на практике собственной технологической грамотности

Например, *начальный уровень сформированности технологической грамотности* (на примере включения в процесс образовательной робототехники) отражает концепт «знаю», что говорит об умениях школьника использовать

технологические знания в конкретной ситуации, опосредующей достижение элементарных основ технологической грамотности. Для школьников, находящихся на данном уровне, в процессе образовательной деятельности требуются образовательные маршруты адаптивного типа, в рамках которых школьники интегрируются в позицию познания и приобретения собственных знаний. Так, например, способность обучающегося к различению и применению простых механизмов при сборке какой-либо модели в процессе повторения за учителем или по образцу будет являться основой приобретения элементарных основ технологической грамотности при проектировании механизмов. При этом целесообразно включать школьника в такие *виды урочной и внеурочной деятельности* как имитационные игры, моделирующие ситуации, интерактивные виды деятельности с использованием информационных объектов, а также технологические практикумы, кружки, творческие школьные лаборатории и пр.

Средний уровень сформированности технологической грамотности отражает концепт «умею», что выражается у младшего школьника в способности применять технологические знания к любым ситуациям междисциплинарного характера и привлекать для решения задачи смежное знание (например, знания математики, информатики, конструирования, логики и др.). Для школьников, имеющих данный уровень, в процессе образовательной деятельности следует использовать уже маршруты развивающей направленности, среди которых применение технической, конструкторской деятельности и робототехники оказывает значимое положительное влияние. Младшие школьники, имеющие средний уровень сформированности технологической грамотности, уже владеют такими умениями как, например, выполнение простейших преобразований какой-либо модели на основе собственной творческой идеи/замысла. Это существенно влияет на приобретение навыков технологии проведения эксперимента, испытаний модели и т. д. Маршруты развивающей направленности для таких школьников лучше реализовать с помощью следующих *видов деятельности*: урок-исследование, эксперимент, телепередача и т. д.

Высокий уровень сформированности технологической грамотности у обучающихся младшего школьного возраста отражает концепт «создаю», что характеризует личность школьника как способную использовать собственный творческий технологический опыт для самореализации. Такие школьники стремятся не только, например, собрать или преобразовать какую-либо модель, но и ищут ей применение на практике, в жизни, игре, учебе и т. д. На данном уровне становится необходимым использование маршрута созидательной направленности. *Виды деятельности*: мини-проекты, совместные творческие проекты и т. д.

Необходимо отметить, что важнейшей основой формирования технологической грамотности обучающихся является деятельностный прикладной характер обучения, уровневая дифференциация обучения, неразрывно связанная с использованием цифровых технологий. В связи с этим, технические виды деятельности, такие как конструкторская, исследовательская инженерная, робототехника представляют особую ценность и значимость для формирования указанного вида грамотности обучающихся уже на начальном этапе обучения.

Является особенно важным привлечение современных средств обучения, среди которых следует отметить средства робототехники, программируемых конструкторов для начального обучения и пр. Такие виды деятельности и формы работы, связанные с выполнением прикладных задач технической, компьютерной, конструкторской направленности, позволяют сделать процесс формирования технологической грамотности творческим, ориентированным на различные уровни развития младших школьников. Помимо этого, благодаря использованию вышеуказанных современных средств, процесс формирования технологической грамотности позволяет реализовать такие аспекты как:

- индивидуальная творческая и созидательная маршрутизация обучения;
- развитие способности детей к созданию творческих авторских продуктов;
- соответствие возможностям и навыкам младших школьников;
- взаимодействие с педагогом на основе консультационной, экспертной и сотрудничающей деятельности;
- практическая полезная направленность деятельности школьников;
- ранняя профессиональная ориентация.

Литература

1. Зайцева Е.Ю., Иванова О.А. Формирование технологической грамотности у обучающихся средствами 3D-моделирования // *Мир науки, культуры, образования*. – 2020. – № 3 (82). – С. 207–211. doi:10.24411/1991-5497-2020-00516

2. Обновление ФГОС и функциональная грамотность [Электронный ресурс]. – 2022. – Режим доступа: <https://bor.obraz-tmr.ru/edu/funktsionalnaya-gramotnost>

3. Пичугин С.С., Громова Л.А. Модернизация учебных заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников: от алгоритма к творчеству // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2021. – № 3 (156). – С. 38-46.

4. Пичугин С.С., Громова Л.А., Самкова В.А., Красноперова В.Ф. Формирование функциональной грамотности в начальной школе // *Инновационные проекты и программы в образовании*. – 2021. – № 3 (75). – С. 49–56.

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>

6. Стрельникова Л.Н., Журавлева В.В. Модель формирования функциональной грамотности младших школьников // *Мир науки, культуры, образования*. – 2021. – № 2 (87). – С. 79–81. doi:10.24412/1991-5497-2021-287-79-81

*Н.Н. Асхадуллина, к.п.н., доцент,
Л.Р. Халиуллина, ст. преподаватель
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Елабуга, Россия*

(RE)ГУМАНИЗАЦИЯ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭКОСИСТЕМ В XXI ВЕКЕ

***Аннотация.** Прогрессивность образования, ее активная технологизация и цифровизация не всегда оказываются лучшим сценарием для ее развития. Гуманитарные и социальные науки, и, в частности, науки об образовании, сталкиваются с серьезными проблемами в связи с текущими социально-политическими, экономическими и внешнеполитическими потрясениями. Наиболее значимыми в этой связи становятся вопросы, связанные с «возвратом» к человеку. Преподавание и обучение – это сугубо личный опыт. Однако системы образования часто ставят во главу угла программы, технологии, которые отталкивают людей, а не вовлекают их. **Цель исследования:** выявление ведущих образовательных тенденций, ориентированных на (Re)гуманизацию в развитии образовательных экосистем в XXI веке, нацеленных на «возврат» к человеку, его духовно-нравственному потенциалу. **Методы исследования:** в рамках гуманистической образовательной парадигмы в качестве методов исследования были использованы общие теоретические (абстрагирование, анализ и синтез, идеализация) и специальный – метод демоскопического анализа, что позволило изучить феномен (Re)гуманизации как призыв не забывать о «человеческом в человеке», основанного на взаимопомощи и творческом самовыражении личности, признании полной человечности каждого, и определении его ключевых принципов в развитии образовательных экосистем в XXI веке. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что, если мы хотим добиться повторной гуманизации, нам необходимо приручить технико-экономический комплекс и подавить его разделяющие силы. Одним из аспектов повторной гуманизации является преодоление разногласий путем упора на культивирование хороших сообществ, стремление когда-либо расширять и связывать их, пока мы не построим подлинное глобальное сообщество. «Хорошие сообщества» – это сообщества заботы, сформированные на основе прочных уз доверия и дружбы, и служащие примером истинной справедливости. Основной идеей становится превращение конкурента в союзника, друга, и единомышленника. Технологии по-прежнему играют важную роль в современном мире, мы используем технологии для решения человеческих приоритетов. Их применение не должно становиться использованием технологии ради технологии. Ведущей идеей разработки и внедрения любой педагогической технологии должна выступать ее обращенность к человеку, в создании условий для развития творческой индивидуальности. В информационном обществе не менее злободневной проблемой, связанной с развитием технологий, оказывается и проблема эмоциональной и когнитивной эмпатии педагогов и обучающихся. Процесс переоочеловечивания ((Re)гуманизация) требует от обеих групп признавать и понимать, что они разделяют ту же человечность, что они способны ставить себя в положение другого человека с намерением лучше понять свой опыт. Проведенный анализ зарубежных и отечественных исследований показал, что «возвращение к человеку» является проводником в развитии образовательных экосистем в XXI веке. Педагогическому сообществу следует признать достоинство (Re)гуманизации как направления на восстановление гуманистических принципов в образовании как приоритетной сферы общественной жизни. (Re)гуманизация не преследует мнения о том, что технологии вредны. На самом деле она призывает не забывать о «человеческом в человеке» и дает основание считать, что технологии развиваются в результате интеллектуального труда, основанного на взаимопомощи и творческом самовыражении личности, которая признает полную человечность каждого.*

***Ключевые слова:** (Re)гуманизация, гуманизм, персонализация, технологизация, информатизация, образование, образовательная экосистема*

*N.N. Askhadullina, Dr. PhD, Associate professor,
L.R. Khaliullina, Senior lecturer
Yelabuga Institute (branch) of Kazan (Volga region) Federal University,
Yelabuga, Russia*

(RE)HUMANIZATION IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ECOSYSTEMS IN THE XXI CENTURY

Abstract. *The progressiveness of education, its active technologization and digitalization are not always the best scenario for its development. The humanities and social sciences, and in particular the sciences of education, are facing serious challenges due to the current socio-political, economic and foreign policy upheavals. The most significant in this regard are the issues related to the “return” to a person. Teaching and learning is a purely personal experience. However, education systems often focus on programs, technologies that repel people rather than engage them. **The purpose of the study** is to identify the leading educational trends focused on (Re)humanization in the development of educational ecosystems in the 21st century, aimed at “returning” to a person, his spiritual and moral potential. **Research methods:** within the framework of the humanistic educational paradigm, both general theoretical (abstraction, analysis and synthesis, idealization) and a special method of demoscopic analysis were used as research methods, which made it possible to study the phenomenon of (Re)humanization as a call not to forget about “the human in a person”, based on mutual assistance and creative self-expression of the individual, recognition of the full humanity of each, and the definition of its key principles in the development of educational ecosystems in the 21st century. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to conclude that if we want to achieve re-humanization, we need to tame the techno-economic complex and suppress its separating forces. One aspect of re-humanization is to overcome divisions by focusing on cultivating good communities, ever expanding and connecting them until we build a true global community. “Good communities” are communities of caring, built on strong bonds of trust and friendship, and exemplifying true justice. The main idea is to turn a competitor into an ally, friend, and like-minded person. Technology continues to play an important role in such a world as long as we use technology to address human priorities. Their application should not become the use of technology for the sake of technology. The leading idea for the development and implementation of any pedagogical technology should be its appeal to a person, in creating conditions for the development of creative individuality.*

In the information society, an equally topical problem associated with the development of technology is the problem of emotional and cognitive empathy of teachers and students. The process of re-humanization ((Re)humanization) requires both groups to recognize and understand that they share the same humanity, that they are able to put themselves in the position of another person with the intent to better understand their experience.

The analysis of foreign and domestic studies has shown that “return to a man” is a guide in the development of educational ecosystems in the 21st century. The pedagogical community should recognize the dignity of (Re)humanization as a direction for the restoration of humanistic principles in education as a priority area of public life. (Re)humanization does not pursue the notion that technology is harmful. In fact, it calls not to forget about the “human in a person” and gives reason to believe that technologies develop as a result of intellectual work based on mutual assistance and creative self-expression of an individual who recognizes the full humanity of everyone.

Keywords: *(Re)humanization, humanism, personalization, technologization, informatization, education, educational ecosystem*

Введение. Прогрессивность образования, ее активная технологизация и цифровизация не всегда оказываются лучшим сценарием для развития этой социальной сферы. Однажды в одном из своих последних интервью о будущем Г.П. Щедровицкий отметил, что базовой проблемой будущего будет борьба че-

ловека с большими оргтехническими системами, либо способными к его поглощению, либо же человек станет мощнее в своем интеллекте благодаря этим системам [3, с. 66].

Гуманитарные и социальные науки, и, в частности, науки об образовании, сталкиваются с серьезными проблемами в связи с технологизацией и цифровизацией, текущими социально-политическими, экономическими и внешнеполитическими потрясениями. Наиболее значимыми в этой связи становятся вопросы, связанные с «возвратом» к человеку.

Преподавание и обучение – это сугубо личный опыт. Однако системы образования часто ставят во главу угла программы, технологии, которые отталкивают людей, а не вовлекают их. В силу отмеченного выявляется *противоречие* между тем, что внимание в современном образовании, как и в других сферах жизнедеятельности человека, сосредоточено на программах и технологиях, а не на отношениях, что влечет за собой отторжение, а не вовлечение подрастающего поколения в образование.

Указанное противоречие определило формулировку *гипотезы* данного исследования: решение возникших проблем видится на путях гуманистического поворота, предполагающего восстановление гуманистических принципов в образовании как приоритетной сферы общественной жизни, что станет интеллектуальным инструментом преодоления возникших вызовов в современном мире. В этом русле весьма весомым является принцип «укрепления позиций образования как общественного и общего блага», составляющего основу идеологии Московского международного рейтинга «Три миссии университета», как социальной сущности гуманизма в отечественном образовании [4].

Теоретический анализ литературы. Гуманизация педагогического образования на современном этапе приобрела первостепенную важность, так как способствует формированию индивидуальных качеств личности через субъект-субъектное взаимодействие партнеров «учитель-ученик» (т.н. «*со-партнеров*», в основе отношений которых действует *принцип персонализации*). Ключевыми подходами в обеспечении персонализации, направленной на (Re)гуманизацию педагогического образования, по мнению В.В. Грачева можно выделить личностный подход, который выступает этической основой персонализации образовательного процесса; культурологический подход, обеспечивающий пространственно-средовой план персонализации образовательного процесса; аксиологический подход представляющий ценностный вектор персонализации образовательного процесса; синергетический подход открывающий организационный механизм обеспечения персонализации образовательного процесса; герменевтический подход, раскрывающий содержательную сторону персонализации образовательного процесса [2].

Рассматривая персонализацию как субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса, отметим, что включение персонализации в совокупность принципов педагогической деятельности учителя обеспечивает эффективность функционирования ее мотивационно-ценностного компонента, направленного на формирование у педагога устойчивых ценностных ориента-

ций на личность ребенка и гуманизацию педагогического взаимодействия, достижение успеха в решении поставленных педагогических задач [1, с. 12–13].

Безусловно, приоритетным направлением в совершенствовании образовательных экосистем XXI века будет выступать организация процесса обучения и воспитания детей в современных условиях как создание условий для развития личности обучающегося как активного субъекта его совершенствования. Одной из образовательных тенденций является изменение отношений в диаде «педагог-обучающийся», в которой каждый уважает достоинства со-партнера и придерживается его целей, потребностей и интересов.

Важным, по мнению И.Д. Михайловой, является и то, что развитие гуманистической образовательной и научной парадигмы предусматривает включение в нее «современной молодежи как резерва и ресурса науки будущего» [5, с. 222]. Имеется в виду то, что в рамках гуманистической парадигмы обучающиеся должны доверять своим педагогам-наставникам. Наставничество и поддержка педагогами своих учеников с возможностью признания субъектами образования ошибок и рефлексии, в том числе коллективной, укажет на дееспособность гуманистической парадигмы, что позволит создавать экологию науки и образования.

В связи с обозначенной проблемой необходимо определить причины, обусловившие определение (Re)гуманизации как ведущего тренда в развитии образовательных экосистем XXI столетия.

Технологии будут играть важную роль в нашем мире, до тех пор, пока мы используем эти технологии для решения человеческих приоритетов. Их применение не должно становиться использованием технологии ради технологии. Ведущей идеей разработки и внедрения любой педагогической технологии должна выступать ее обращенность к человеку, в создании условий для развития творческой индивидуальности [6]. В информационном обществе не менее злободневной проблемой, связанной с развитием технологий, оказывается и проблема эмоциональной и когнитивной эмпатии педагогов и обучающихся [9].

Цель исследования. Целью настоящего исследования является исследование ведущих образовательных тенденций, ориентированных на (Re)гуманизацию в развитии образовательных экосистем XXI века, нацеленных на «возврат» к человеку, его духовно-нравственному потенциалу.

База исследования. В качестве базы исследования рассматриваются структуры образовательной экосистемы Елабужского института КФУ – Университетская школа и Дом научной коллаборации имени К.А. Валеева. На текущем этапе осуществляется изучение и анализ научно-теоретической литературы и нормативной документации, что позволит на перспективу сформировать методологический инструментарий для педагога в использовании искусственного интеллекта (ИИ) как возможности сохранения памяти человека, которая, по мнению А. Смолякова, является основой гуманизма человека, «ибо память человека прежде всего не набор информации, как у ИИ, а система прожитых переживаний, на которых и строится коммуникация, как основа осмысленной человеческой среды» [3, с. 66].

Методы и методики исследования. В рамках гуманистической образовательной парадигмы в качестве методов исследования были использованы общие теоретические методы (абстрагирование, анализ и синтез, идеализация) и специальный – метод демоскопического анализа, который позволил изучить феномен (Re)гуманизации как призыв не забывать о «человеческом в человеке», основанный на взаимопомощи и творческом самовыражении личности, признании полной человечности каждого, и определении его ключевых принципов в развитии образовательных экосистем в XXI веке.

Результаты исследования. (Re)гуманизация – это восстановление человеческого достоинства и подтверждение приоритета людей над системами, изначально предназначенными для служения человечеству [7]. Если мы хотим добиться повторной гуманизации, нам необходимо приручить технико-экономический комплекс и подавить его разделяющие силы.

Процесс переочеловечивания ((Re)гуманизация) требует от субъектов образования признавать и понимать, что они разделяют ту же человечность, что они способны ставить себя в положение другого человека с намерением лучше понять свой опыт [8].

Таким образом, одним из аспектов повторной гуманизации ((Re)гуманизации) является преодоление разногласий путем упора на культивирование «хороших сообществ», стремление расширять и связывать их, пока мы не построим подлинное глобальное сообщество. «Хорошие сообщества» – это сообщества заботы, сформированные на основе прочных уз доверия и дружбы, служащие примером истинной справедливости. Основной идеей успешного функционирования образовательных экосистем, принципом которых выступает (Re)гуманизация, становится идея превращения конкурента в союзника, друга, и единомышленника.

Проведенный анализ зарубежных и отечественных исследований показал, что «возвращение к человеку» является одним из ведущих трендов в развитии образовательных экосистем XXI века. Педагогическому сообществу следует признать достоинство (Re)гуманизации как направления на восстановление гуманистических принципов в образовании и приоритетной сферы общественной жизни. (Re)гуманизация не преследует мнения о том, что технологии вредны. На самом деле она призывает не забывать о «человеческом в человеке» и дает основание считать, что технологии развиваются в результате интеллектуального труда, основанного на взаимопомощи и творческом самовыражении личности, которая признает полную человечность каждого. В этом смысле особо значимой задачей нового содержания гуманитарного образования будет возврат к Человеку, а также наполнение образования (в особенности высшего) «практиками сохранения и восстановления Человечности» [5, с. 210].

Литература

1. Асхадуллина Н.Н. *Сущностная характеристика рискологической компетенции будущего учителя // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Сб. статей. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 3. – С. 8–15.*
2. Грачёв В.В. *Персонализация образования: монография. – М.: Изд-во СГИ, 2005. – 200 с.*

3. Гуманизация образования: принципиальные позиции и положения / среди авт.: Е.Ю. Алексейчева, А.Е. Левинтов, И.Д. Михайлова [и др.]; сост. А.Е. Левинтов; ред. И.Д. Михайлова. Серия «Библиотека Мастерской ордеятельностных технологий МГПУ». Вып. 4. – Ярославль: Изд-во Ремдер, 2021. – 100 с.

4. Как студенты видят будущее университетов. Доклад ЮНЕСКО о перспективах высшего образования. [Электронный ресурс]. – URL: https://raex-rr.com/education/universities/UNESCO_future_education?utm_source=mail (дата обращения: 28.02.2022).

5. Методология научных исследований: материалы научного семинара. Часть II. Гуманизация исследований и образования. Парадигматика образования / сост. А.Е. Левинтов. Ред. И.Д. Михайлова. Серия «Библиотека Мастерской ордеятельностных технологий МГПУ». Вып. 3. – Ярославль: Изд-во Ремдер. – 2021. – 252 с.

6. Степанян А.Ж. Регулирование цифровых технологий: цифровизация или гуманизация? // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. – 2020. – № 4 (68). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regulirovanie-tsifrovyyh-tehnologiy-tsifrovizatsiya-ili-gumanizatsiya> (дата обращения: 29.11.2021).

7. Gill, Scherto & Niens, Ulrike. Education as humanisation: A theoretical review on the role of dialogic pedagogy in peacebuilding education. Compare. 44. 10.1080/03057925.2013.859879.

8. Meghan L. Healey and Murray Grossman. “Cognitive and affective perspective-taking: Evidence for shared and dissociable anatomical substrates”, Front Neurol 9, June 2018, pp. 491, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29988515/>.

9. Ntigurirwa, Hyppolite. The Dilemma of Affirmative Rehumanization: Words Are Just the Beginning. Yale Journal of International Affairs (YJIA). Volume 16. Spring 2021. Pp. 103–118. <https://www.yalejournal.org/publications/the-dilemma-of-affirmative-rehumanization-words-are-just-the-beginning>.

УДК 378.1

Д.З. Ахметова, д.п.н., профессор
Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова,
г. Казань, Россия
А.В. Тимирязова, к.э.н., доцент
Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова,
г. Казань, Россия
И.Г. Морозова, к.п.н.
Казанский инновационный университет
им. В.Г. Тимирязова,
г. Казань, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО РАЗНООБРАЗНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА

Аннотация. Система образования так же, как и вся система общественных отношений, претерпевает кардинальные изменения. Организаторам образования необходимо учитывать поликультурность нашего социума, наличие в нем людей разнообразных культурных различий, конфессий, людей с разными физическими и интеллектуальными способностями. Эта реальность требует изменения и системы управления современной образовательной организацией. Система управления инновационным вузом реорганизуется с учетом поликультурного и инклюзивного подходов. В данной статье представлено видение педагогической системы управления современным инновационным вузом в условиях поликультур-

турного региона Российской Федерации – Республики Татарстан. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является проектирование педагогической системы управления развитием инновационного вуза в условиях культурно разнообразной среды региона (Республики Татарстан). Система должна быть построена на принципах поликультурности, полиэтничности, доступности образования, гуманизации, культуросообразности, диалога культур.

Ключевые слова: педагогическая система, проектирование, управление, культурно разнообразная среда, инклюзивное образование, этнокультурная специфика

*D.Z. Akhmetova, Doctor of Pedagogics, Professor
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov,
Kazan, Russia*

*A.V. Timiryasova, PhD in Economics, Associate professor,
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov,
Kazan, Russia*

*I.G. Morozova, PhD in Pedagogics,
Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov,
Kazan, Russia*

PEDAGOGICAL SYSTEM OF EDUCATIONAL ORGANIZATION MANAGEMENT IN THE CULTURALLY DIVERSE ENVIRONMENT OF THE REGION

Abstract. *The education system like the entire social relations system goes through essential changes. Organizers of education need to take into account the multicultural nature of our society, where people of various cultural differences, confessions, people with different physical and intellectual abilities live together. This reality requires a change in the modern educational organization management. The management system of an innovative university is being reorganized taking into account multicultural and inclusive approaches. This article presents the vision of the pedagogical system of a modern innovative university management in a multicultural region of the Russian Federation – the Republic of Tatarstan. The research aim: designing a pedagogical system of innovative university management in a culturally diverse environment of the region (Republic of Tatarstan). This system should be based on the principles of multiculturalism, multiethnicity, accessibility in education, humanization, cultural conformity, and dialogue of cultures.*

Keywords: *pedagogical system, designing, management, culturally diverse environment, inclusive education, ethno-cultural specifics*

Понятие «педагогическая система» имеет множество интерпретаций, однако все дефиниции объединяет словосочетание «совокупность взаимосвязанных элементов». Педагогические системы дошкольной образовательной организации, общеобразовательной школы, профессиональной образовательной организации, высшей школы и дополнительного образования имеют два ключевых субъекта: педагог и обучающийся. В современных педагогических системах отношения между этими субъектами выстраиваются на основе взаимодействия и педагогики сотрудничества [4]. Инвариантными элементами педагогической системы являются такие, как:

- цели обучения и воспитания;
- содержание обучения и воспитания;
- процесс обучения и воспитания;
- информационно-образовательная среда образовательной организации.

Педагогическая система вуза – сложная организационная структура, которая аккумулирует в себе три миссии: образовательную, научно-исследовательскую и социально-ориентированную.

Основной целью высшей школы является подготовка кадров для страны, обеспечение высокого качества выпускаемого «человеческого капитала». Весь воспитательно-образовательный процесс вуза строится на основе взаимодействия множества субъектов: студентов, преподавателей, руководителей разных иерархических структур (ректора, проректоров, деканов факультетов, заведующих кафедрами и лабораториями, руководителей научно-исследовательских центров, департаментов, методических служб и др.). Следовательно, качество и скорость коммуникаций играет колоссальную роль во взаимодействии субъектов воспитательно-образовательной деятельности вуза.

Содержание обучения в педагогической системе вуза определяется стандартами образования, которые перманентно обновляются и модернизируются. Вузы имеют возможность включать свои вариативные компоненты, которые определяют специфику педагогической системы образовательной организации. Например, в Казанском инновационном университете им. В.Г. Тимирязова (КИУ) в учебные планы включены такие сквозные курсы как «Инклюзивная педагогика», «Адаптационные программы для сопровождения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья», «Социальное проектирование».

Дидактические процессы в вузе совершенствуются благодаря перманентному обучению профессорско-преподавательского коллектива по актуальным проблемам современного образования. Таковыми в нашем вузе признаны: цифровая образовательная среда вуза, технологии инклюзивного образования, педагогическое мастерство преподавателя профессионального образования. Все преподаватели прошли курсы повышения квалификации по этим дидактически значимым проблемам.

Педагогическая система каждого вуза имеет свою структурно-функциональную специфику. Особенно это характерно вузам, развивающимся в культурно разнообразной среде региона.

Что такое культура и культурное разнообразие? П.С. Гуревич в своих исследованиях отмечает, что культура – набор разделяемых обществом ценностей; в свою очередь, ценность – это представление о том, что свято для группы, общества, отдельного человека [2: 18]. Культурное разнообразие – сосуществование различных культур, верований, обычаев, религий, языков, национальностей и рас в определенной среде. Во Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии, принятой 2 ноября 2001 года Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры, обозначено, что культурное разнообразие проявляется в неповторимости и многообразии особенностей, присущих группам и сообществам, составляющим человечество [7].

Сегодня культурно разнообразная среда характерна многим регионам Российской Федерации, и Республика Татарстан – не исключение. По офици-

альным данным, Татарстан является одной из самых многонациональных территорий России. В республике проживают народы с разным историческим прошлым и культурными традициями. Сочетание трёх типов культурных взаимовлияний (тюркского, славяно-русского и финно-угорского) определяет уникальность региона, своеобразие культурных и исторических ценностей. В Республике соблюдается баланс интересов двух крупных конфессий – ислама и православия – и равенства всех религий перед законом [3]. В университетах Республики обучаются студенты из стран Средней Азии (Кыргызстана, Казахстана, Таджикистана, Туркменистана), Латинской Америки (Венесуэлы, Колумбии, Бразилии, Перу, Мексики), Африки (Ганы, Туниса, Нигерии) и других.

Обучение студентов в культурно разнообразной среде – актуальное направление развития инклюзивного образования, ведь инклюзия в международных документах ЮНЕСКО рассматривается как процесс учета разнообразия потребностей всех обучающихся за счет их участия в образовательной и культурной жизни [5]. Согласно терминологии Организации экономического сотрудничества и развития, «исключенными» являются «дети и подростки из группы риска»: это дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), маргинализированные и особо уязвимые группы (мигранты, этнические, языковые, культурные или религиозные меньшинства, беспризорные дети, работающие дети, беженцы, сироты, жертвы насилия и т. д.) [6]. Следовательно, проблема социокультурной инклюзии является особенно актуальной [1].

Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова можно по праву назвать «поликультурным», так как в нем обучаются студенты из разных стран ближнего и дальнего зарубежья: Колумбии, Боливии, Шри-Ланки, Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана, Азербайджана, Казахстана и других стран. Опрос, проведенный среди студентов Университета, показал следующие результаты: 71 % студентов отметили, что в вузе созданы условия для научно-исследовательской и творческой самореализации для студентов разных этносов, 64 % студентов подчеркнули, что в вузе регулярно проводятся мероприятия на сплочение всех студентов. Такие мероприятия, по их мнению, направлены на развитие дружественных взаимоотношений, воспитание уважения друг к другу, на всестороннее культурное развитие личности и преодоление этнических стереотипов. Студенты оказывают поддержку своим сверстникам – представителям разных этносов – в языковой и культурной адаптации, в учебе при выполнении сложных заданий, в быту.

В связи с актуальностью проблемы обучения и воспитания в поликультурной среде, нами была спроектирована педагогическая система в условиях культурно разнообразной среды региона (Республики Татарстан) (схема 1).



Схема 1 – Педагогическая система образовательной организации в условиях культурно разнообразной среды региона

Данная педагогическая система построена на принципах поликультурности, полиэтничности, доступности образования, гуманизации, культуросообразности, диалога культур. Критериями для оценки эффективности спроектированной педагогической системы выступают: доступность образования для студентов разной этнокультурной принадлежности и студентов с ОВЗ, межкультурная коммуникативная компетентность всех субъектов образовательного процесса (преподавателей, управленческой команды, студентов), вовлеченность студентов разной этнокультурной принадлежности в учебную, научно-исследовательскую и внеучебную деятельность, сформированность гражданской идентичности и патриотизма.

В чем заключается особенность педагогической системы управления вузом в культурно разнообразной среде?

1. Учебный и воспитательный процесс построены с учетом этнокультурных особенностей учащихся и культурной специфики Республики Татарстан.

2. Преподаватели и администрация вуза стремятся к укреплению межнациональных связей на основе гуманных ценностей и усиления внимания к общечеловеческим ценностям.

3. Преподаватели в своей работе опираются на этнопедагогические принципы обучения и воспитания, что является главным фактором формирования гражданской идентичности молодежи.

4. Руководство вуза определяет меры по обогащению духовной культуры обучающихся (воспитательная работа, научные и творческие мероприятия).

Данная педагогическая система призвана гармонизировать отношения между субъектами разной культуры в образовательном процессе, способствовать установлению гуманных дружественных отношений и в то же время способствовать развитию чувства патриотизма и гражданской идентичности студентов. Управление вузом в условиях культурно разнообразной среды направлено на решение задач по подготовке будущего дипломированного специалиста – культурно образованного человека, способного к успешной профессиональной деятельности в условиях поликультурного общества, обладающего гражданской идентичностью и чувством уважения к разным народам и культурам.

Литература

1. Ахметова, Д.З. *Инклюзивное образование как педагогическая инновация /под научной редакцией Д.З. Ахметовой. Казанский инновационный университет (ИЭУИ). – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2021. – 220 с.*

2. Гуревич, П.С. *Культурология: учебник / П.С. Гуревич. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: КНОРУС, 2011. – 448 с.*

3. *О Республике Татарстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tatturk.tatarstan.ru/abouttr>*

4. Сухомлинский В.А. *Избранные педагогические сочинения. Т. 1. / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 355 с.*

5. *Inclusion UNESCO [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=449>*

6. *Social exclusion and children – creating identity capital: some conceptual issues and practical solutions. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/school/1856627.pdf>*

7. *UNESCO Universal Declaration of Cultural Diversity [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/UNESCO%20Universal%20Declaration%20on%20Cultural%20Diversity.pdf>*

*Е.Н. Бажукова
старший методист учебно-методической лаборатории
«Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия*

ЦИФРОВОЙ КЛАВИШНЫЙ ИНСТРУМЕНТ КАК СРЕДСТВО ПОЛУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ

***Аннотация.** В работе рассмотрена необходимость приобретения знаний в области музыкальной информатики у преподавателей музыкальных дисциплин. Цифровизация дополнительного музыкального образования и современные цифровые инструменты в педагогической практике педагога-музыканта. Определены возможности цифрового клавишного инструмента с точки зрения средства для вхождения и освоения музыкальной информатики. Доказана необходимость введения курса «Музыкальная информатика» в систему профессиональной подготовки преподавателей-музыкантов.*

***Ключевые слова:** музыкальная информатика, музыкально-компьютерные технологии, повышение квалификации, цифровые инструменты, электронные клавишные синтезаторы.*

*E.N. Bazhukova
Senior Methodist of the Education and Methods Laboratory
“Music Computer Technologies”
of the Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia*

DIGITAL KEYBOARD INSTRUMENTS AS A MEANS OF OBTAINING KNOWLEDGE IN THE FIELD OF MUSIC INFORMATICS

***Abstract.** The paper considers the need to acquire knowledge in the field of music informatics from teachers of musical disciplines. Digitalization of additional music education and modern digital instruments in the pedagogical practice of a teacher-musician. The possibilities of a digital keyboard instrument from the point of view of a means for entering and mastering music informatics are determined. The necessity of introducing the course “Music Informatics” into the system of professional training of teachers-musicians is proved.*

***Keywords:** musical informatics, music computer technologies, professional development, digital instruments, electronic keyboard synthesizers*

Современный человек находится в информационном пространстве, которое охватывает: технологический, социальный, экономический, политический, культурный, образовательный и другие аспекты его жизнедеятельности. Цифровизация вошла в музыкальное образование и творчество педагогов-музыкантов, что стало стимулом для получения знаний в области информационных технологий. Ввиду чего возник ряд проблем, а именно повышение операционности знаний в области музыкальной информатики у педагогов-музыкантов [5: 445].

Цифровые клавишные инструменты, которые появились в конце предыдущего века, достаточно основательно вошли в инструментарий музыкантов, композиторов, педагогов-новаторов, и тех, кто не «побоялся» нового звучания и трудностей, которые возникли при их освоении. Если при игре на акустиче-

ских инструментах музыканты не задумываются в полной мере о свойствах звука и определённых физических параметрах звукообразования и акустики, то при игре на электронных инструментах эти знания необходимы. Исполнитель на цифровом инструменте является не только аранжировщиком, но и программистом, так как инструмент оснащен возможностью программирования будущего звучания произведения, что включает: создание стиля, собственного звука, моделирование акустического пространства и другие возможности [17: 3285]. Работая на цифровом инструменте педагогу-музыканту необходимо знать значение таких понятий, как: операционная система, формат файла, информационный процесс, так же понимать принцип и единицы измерения цифровой информации, функциональное назначение различного программного обеспечения и многое другое [2: 327].

В процессе владения новыми музыкальными инструментами и введения их в практику профессиональной деятельности у педагогов-музыкантов был выявлен формализм знаний в области музыкальной информатики. Нами была разработана программа дисциплины «Музыкальная информатика», которая прошла апробацию на курсах повышения квалификации преподавателей-музыкантов в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена [7; 8; 14; 15].

На начальном этапе эксперимента, нами были разработаны тестовые задания для определения уровня входного контроля знаний по информатике и готовности к изучению музыкальной информатики, которые содержали 20 вопросов.

В данной статье представим некоторые из них:

Вопросы на однозначный выбор ответа

1. *Последовательность действий, записанная специальным языком и предназначенная для выполнения компьютером:*

- а) инструкция;
- б) программа;
- с) файл.

2. *Операционная система:*

- а) комплекс взаимодействия программ, предназначенных для управления ресурсами компьютера и организации взаимодействия с пользователем.
- б) программа для утилизации компьютерных вирусов.
- с) совокупность программного обеспечения для работы с документами.

3. *Программное обеспечение, относящееся к системному программному обеспечению:*

- а) операционная система;
- б) графический редактор;
- с) архиватор;
- д) антивирусная программа.

4. *Группа компьютеров, связанных каналами передачи информации и находящихся в пределах территории, ограниченной небольшими размерами (класс, здание)*

- а) глобальная компьютерная сеть;

- b) локальная компьютерная сеть;
- c) электронная почта.

5. *Драйвер – это:*

- a) устройство компьютера;
- b) программа, обеспечивающая работу устройств компьютера;
- c) вирус;
- d) антивирусная программа.

6. *Куда помещается фрагмент текста или рисунок при копировании*

- a) буфер обмена;
- b) папка на компьютере;
- c) в специальную папку.

7. *Чем отличается сжатый файл от исходного?*

- a) доступ к нему занимает меньше времени;
- b) легче защищается от вирусов;
- c) занимает меньше места.

8. *Компьютер, подключённый к сети Интернет, обязательно имеет:*

- a) IP-адрес;
- b) Web-страницу;
- c) Доменное имя;
- d) URL-адрес.

9. *Что такое информационный процесс?*

- a) хранение информации;
- b) обработка информации;
- c) передача информации;
- d) действия, выполняемые с информацией.

10. *Что такое информация?*

- a) сведения, сообщения об окружающем нас мире и процессах, протекающих в нем;
- b) сведения, разъяснения;
- c) содержание какой-либо новости;
- d) сведения о каких-либо событиях.

11. *Чему равен один байт*

- a) 8 битов;
- b) 1024 бита;
- c) 1 бит.

12. *В какой последовательности единицы измерения указаны в порядке возрастания*

- a) гигабайт, килобайт, мегабайт, байт;
- b) мегабайт, килобайт, байт, гигабайт;
- c) байт, килобайт, мегабайт, гигабайт.

Для оценки результатов теста были разработаны критерии, которые отражали три уровня знаний в области информатики: низкий, средний и высокий. На заключительном этапе эксперимента мы произвели сравнение входного контроля знаний и результатов, которые получились на конечном этапе нашего исследования после освоения дисциплины «Музыкальная информатика», где циф-

ровой клавишный инструмент был средством получения знаний в области музыкальной информатики, а так-же произвели опрос обучающихся.

Представляем результаты опроса обучающихся – (до начала / по окончании) в процентах: желание использовать цифровые технологии в педагогической практике – 12 / 63 %; выявили желание пополнять знания в области цифровых технологий – 16 / 45 %; желание расширить свои познания в области электронного музыкального инструмента – 16 / 44 %; музыкальной информатике – 34 / 61 %; создание творческих работы с применением цифровых инструментов – 8 / 22 %.

Проанализировав всё вышесказанное, было выяснено, что преподаватели-музыканты осознают необходимость грамотной работы с музыкальной информацией; внедрять в методику обучения цифровые инструменты.

Литература

1. Ананьев А.Н. Музыкальная информатика: учебная программа дисциплины. – М.: МГК, 2020.

2. Бажукова Е.Н. Музыкальная информатика: преодоление формализма в знаниях преподавателя-музыканта в процессе освоения электронного музыкального инструмента // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 262–266.

3. Бажукова Е.Н. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний педагога-музыканта по музыкальной информатике // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 326–330.

4. Бажукова Е.Н. Обучение музыкальной информатике: к проблеме повышения операционности знаний музыкантов в области информационных технологий // Ж. Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1 (30). – С. 6–12.

5. Бажукова Е.Н. Обучение музыкальной информатике: преодоление формализма в знаниях преподавателей музыкальных дисциплин и возможности современных музыкально-компьютерных технологий // Современное музыкальное образование – 2019: материалы XVIII Международной научно-практической конференции / под. общ. ред. И.Б. Горбуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С. 444–447.

6. Бажукова Е.Н. Формирование предметных знаний в области музыкальной информатики в системе повышения квалификации преподавателей-музыкантов // Региональная информатика (РИ-2020). XVII Санкт-Петербургская международная конференция. Материалы конференции, 2020. – С. 26–27.

7. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б. Музыкальная информатика как инструмент для преодоления формализма знаний преподавателей музыкальных дисциплин в области информационных технологий // Музыкально-компьютерные технологии. Вып. VII. Электронные музыкальные инструменты. Сборник статей / сост.: И.Б. Горбунова, Л.П. Новикова, К.Б. Давлетова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С. 150–160.

8. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Чибирёв С.В. Музыкальная информатика: учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021.

9. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. Т. 1–2. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009–2010.

10. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. Т. 3: Музыкальный компьютер: учеб. пособие. – СПб., 2011. – 412 с.

11. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства // Теория и практика общественного развития, 2015. – № 22. – С. 233–240.

12. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Музыкальная информатика как инструмент для преодоления формализма знаний преподавателей музыкальных дисциплин в области информационных технологий // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С. 5–8.

13. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний музыкантов-педагогов в области информационных технологий // Теория и практика общественного развития, 2014. – № 19. – С. 186–190.

14. Горбунова И.Б., Бажукова Е.Н. Преодоление формализма в знаниях педагогов-музыкантов в области информационных технологий с использованием музыкально-компьютерных технологий в условиях функционирования высокотехнологичной образовательной среды // Теория и практика общественного развития, 2014. – № 21. – С. 283–288.

15. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования // Теория и практика общественного развития, 2015. – № 12. – С. 411–415.

16. Gorbunova I., Govorova A. Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. Proceedings. Lecture Notes in Computer Science. Springer. 2018. – Pp. 381–389.

17. Gorbunova I.B., Bazhukova E.N. Misconceptions in Teaching Musical Informatics and the Methods of Their Overcoming. Journal of Critical Reviews, 2020. – V. 7. – No. 19. – Pp. 3285–3293.

УДК 373.1

Г.Б. Бейсембаев, PhD, МОН РК
Нур-Султан, Казахстан

Г.Ж. Фахрутдинова, д.п.н., профессор,
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия

А.К. Мухамедханова, к.и.н., доцент
НАО им. И. Алтынсарина
Нур-Султан, Казахстан

Ж.Г. Жакиянова, PhD, НАО им. И. Алтынсарина
Нур-Султан, Казахстан

ПОВЫШЕНИЕ УСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Проблема исследования. В рамках обновления содержания казахстанского среднего образования в старшей школе сделан акцент на профилизацию процесса обучения для выбора будущей профессии. Так, программы соответствующие 3 уровню Международной стандартной классификации образования или «второму этапу среднего образования», рассчитаны на завершение среднего образования, дающего подготовку к третичному образованию или обучению навыкам, позволяющим быть готовым к будущей профессии. Учебные программы данного уровня предлагают обучающимся более разнообразное, специализированное и углубленное изучение учебных предметов, дифференциацию и широкий выбор возможностей и направлений обучения. Кроме того, 3 уровень, согласно МСКО, также включает программы «второго шанса» второго этапа среднего образования или программы реинтеграции. **Цель работы:** выявить особенности процесса профилизации в казахстанской школе и экспериментально проверить его эффективность на примере 10–11 классов. На сегодняшний день в казахстанских учебных планах 10–11 классов закреплено 2 направления обучения: общественно-гуманитарное и естественно-математическое, в рамках которых предусмотрен выбор конкретных предметных областей и предметов. Возможность расширения выбора предметов, их вариативность и направленность на профилизацию обучения является ответом на новые вызовы общества, рынка труда. Исследо-

вание качества образовательных услуг при углубленном изучении предметов по выбору в 10–11 классах, уровня удовлетворённости обучающихся процессом профилизации проведено с участием более 2 000 респондентов. В работе использовались количественные **методы исследования**, выборка респондентов осуществлялась с учётом региональных особенностей, видов организаций образования. **Выводы и рекомендации:** был выявлен ряд проблем, связанных с недостаточным системным подходом к процессу профилизации в старшей школе, игнорированию потребностей обучающихся, недостаточным кадровым потенциалом. Планируется продолжение исследования и поставлена задача разработки механизма реализации Концепции профильного обучения в старшей школе и обеспечение соответствия казахстанской системы среднего образования уровню 4 МСКО. Одним из важных условий является повышение профессиональной грамотности учителей. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке типовых учебных планов, календарных планов урока педагогами школ, педагогами-психологами, руководителями организаций образования.

Ключевые слова: уровень успеваемости, профилизация обучения, компетенции, профессиональная грамотность учителя.

**G.B. Beisembayev, PhD, MES of RK,
Nur-Sultan, Kazakhstan**

**G.Zh. Fakhрутdinova, Doctor of Pedagogics, professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia**

**A.K. Mukhamedkhanova, PhD, NEA,
Nur-Sultan, Kazakhstan**

**Zh.G. Zhakiyanova, PhD, NEA,
Nur-Sultan, Kazakhstan**

IMPROVING STUDENT ACHIEVEMENT AS A RESULT OF TEACHERS' PROFESSIONAL LITERACY

Abstract. The problem of research. The renewal of the content of Kazakhstani secondary education in high school emphasizes the profiling of the learning process to choose a future profession. Thus, the programs corresponding to Level 3 of the International Standard Classification of Education or “upper secondary education” are designed to complete secondary education providing preparation for tertiary education or training in skills allowing one to be ready for the future profession. Curricula at this level offer students a more varied, specialized and in-depth study of subjects, differentiation, and a wide range of learning opportunities and direction. In addition, Level 3 according to International Standard Classification of Education also includes “second chance” programs of the second stage of secondary education or reintegration programs. **Purpose of work:** to reveal features of the profiling process in Kazakhstani school and experimentally test its efficiency on the example of 10th–11th grades. For today in the Kazakhstan curricula of 10–11 classes 2 directions of training are fixed: social-humanitarian and natural-mathematical, within which the choice of concrete subject areas and subjects are provided. The possibility of expanding the choice of subjects, their variability and focus on the profiling of education is a response to the new challenges of society and the labor market. The study of the quality of educational services in in-depth study of subjects of choice in grades 10–11, the level of student satisfaction with the process of profiling was conducted with the participation of more than 2,000 respondents. **Quantitative research methods** were used in the work, the sample of respondents were selected taking into account regional peculiarities and types of educational organizations. **Conclusions and recommendations:** the results of the study revealed a number of problems associated with the lack of a systematic approach to the process of profiling in high school, ignoring the needs of students, and insufficient human resources. It is planned to continue the research and set a task to develop a mechanism for implementing the Concept of profile training in high school and ensuring compliance of Kazakh-

stan's secondary education system with International Standard Classification of Education level 4. One of the important conditions is the improvement of teachers' professional literacy. **The results of the study can be used** in the development of model curricula, lesson plans by school teachers, teacher-psychologists, heads of educational organizations.

Keywords: achievement level, learning profile, competencies, professional literacy of a teacher.

This article was prepared as part of the implementation of the scientific and technical program "Scientific foundations of modernization of the education and science system" (OR11465474), implemented by the National Academy of Education named after

Актуальной проблемой современного образования является снижение качества знаний, ставшее для большинства казахстанских и зарубежных ученых проблемой исследования [1–20]. Проводимая в Казахстане модернизация образования и обновление содержания среднего образования направлены на создание благоприятных условий для развития личности ребенка, а также на поддержку педагога, профессионализм которого непосредственно влияет на процесс повышения качества знаний учеников.

В рамках обновления содержания казахстанского среднего образования, которое внедрено в казахстанской школе, на всех уровнях образования сделан акцент на формирование функциональной грамотности обучающихся, а на уровне старшей школы сделан акцент на профилизацию процесса обучения для выбора будущей профессии. Так, содержание программ, соответствующих 3 уровню Международной стандартной классификации образования или «второму этапу среднего образования», рассчитаны на завершение среднего образования, дающего подготовку к третичному образованию или обучению навыкам, позволяющим быть готовым к будущей профессии. Учебные программы данного уровня предлагают обучающимся более разнообразное, специализированное и углубленное изучение учебных предметов, дифференциацию и широкий выбор возможностей и направлений обучения. Кроме того, 3 уровень, согласно МСКО, также включает программы «второго шанса» второго этапа среднего образования или программы реинтеграции.

Для оценки качества образования в целом нужно четко представлять ожидаемые результаты обучения. Но, кроме того, важно учитывать и влиять на факторы, способствующие достижению данных результатов обучения.

В рамках исследования, проведенного в организациях образования страны были выявлены особенности процесса обучения, направленные на повышение успеваемости обучающихся, а также влияние профессионализма педагога на качество обучения. Исследование качества образовательных услуг при углубленном изучении предметов по выбору в 10–11 классах проведено с участием более 2 000 респондентов. В работе использовались количественные методы исследования, выборка респондентов осуществлялась с учётом региональных особенностей, видов организаций образования.

Инструментарий исследования составили разработанные опросники для учеников и педагогов, вопросы для фокус-групп, листы анализа урока (наблюдение урока).

Фокус-группы включались в неформальные, структурированные и опосредованные беседы. Неформальные беседы были проведены с более 700 обучающимися, диалог с которыми строился естественно, их ответы были более открытыми и откровенными. Диалог с обучающимися был проведен в неформальной обстановке после уроков в более чем 30 школах страны.

Структурированные беседы были проведены с 700 педагогами с четким фокусом на определение профессиональных качеств педагога, влияющих на повышение качества знаний обучающихся. Беседы с фокус-группами педагогов разных уровней среднего образования предоставили возможность обсудить данные с профессионалами, которые заинтересованы в повышении качества образования. Дополнительным материалом стал анализ опросников для педагогов по проблеме повышения качества обучения и причин низкой успеваемости обучающихся. Так, по итогам опроса респондентов – педагогов были выявлены следующие качества и компетенции педагога, влияющие на повышение успеваемости учеников (табл. 1).

Таблица 1

Компетенции педагога, влияющие на качество знаний

	Компетенции и качества	Ответы респондентов
1	Ценностно-смысловая компетенция	70 %
2	Коммуникативная компетенция	40 %
3	Предметная компетенция	96 %
4	Компетенция личностного самосовершенствования	47 %

Таким образом, в своей педагогической деятельности учителя видят себя в качестве источника информации (в предметной области), выделяя предметную компетенцию в качестве основной (96 %), а меньше половины респондентов указали коммуникативную компетенцию (40 %) и компетенция личностного самосовершенствования (47 %).

В качестве важных характеристик педагога, также влияющих на повышение успеваемости обучающихся, респондентами были выделены следующие характеристики:

- личностно-ориентированный подход в процессе обучения – 67 %
- формирование мыслительной деятельности обучающегося – 71 %
- обучение через диалог – 31 %
- мотивация познавательной деятельности – 61 %
- разнообразие форм организации учебного процесса – 56 %
- постановка конкретных целей и задач перед обучающимися – 79 %

Минимальное количество респондентов указали влияние активной личностной позиции учителя (26 %), создание ситуации успеха в процессе обучения (31 %), создание условий для дальнейшего развития ученика (41 %).

В этом случае возникает вопрос об единстве процесса обучения и воспитания. Во многих концепциях воспитание и обучение – единый комплекс, спо-

собствующий психическому развитию ребенка, становлению полноценной личности. Так называемая комплексная система обучения отражалась в работах Ж.Ж. Руссо (связь с реальной жизнью), П. Робена (одновременное развитие «мыслящего ума и работающей руки»), И. Гербарта и других ученых [21–23].

В 20 веке прагматическая педагогика, объединяя содержание обучения, опиралась на концентрацию и корреляцию учебного материала.

Дальнейшие исследования ученых подтвердили, что обучение не может быть качественным, если оно не личностно ориентировано, если не созданы условия для развития личности ребенка, в том числе, потерявшего интерес к обучению [24–26].

В ходе исследования был выявлен ряд проблем, связанных с недостаточным системным подходом в процессе обучения, игнорированием потребностей обучающихся, недостаточным ресурсным обеспечением.

Данная статья подготовлена в рамках реализации научно-технической программы «Научные основы модернизации системы образования и науки» (OR11465474), реализуемой национальной академией образования имени Ы. Алтынсарина (Казахстан).

Литература

1. Гуверджин С. *Формирование навыков составления математических задач у учащихся 8 классов, влияющих на их академическую успеваемость и отношение к математическому образованию и математической уверенности* // Дисс. на соиск. степ. докт. философ. (PhD) по пед. наук., 2012 // <https://www.nauka.kz>

2. Смагулова Н.К., Калиева М.А. *Влияние на успеваемость уровня адаптированности организма студентов к образовательному процессу* // <https://www.nauka.kz>

3. *Влияние употребления Nicotiana Tabacum на успеваемость студентов Южно-Казахстанской государственной фармацевтической академии* // <https://www.nauka.kz>

4. Есенова А.М., Ибрева А.М. *Саралап оқыту арқылы академиялық үлгерімді дамыту* // <http://edunews.kz/articiles/1463-saralap-oytu-aryly-akademiyaly-lgerim-damytu.html>

5. Куняпьянова Р.Н. *К проблеме совершенствования педагогического контроля и оценки успеваемости обучаемых* // Альманах современной науки и образования. – № 5. – 2007. – С. 123.

6. Bruce K. Shapiro *Academic underachievement: a neurodevelopmental perspective* // [REV. MED. CLIN. CONDES – 2011; 22(2) 211-217].

7. Thorndike, Robert L. *The concepts of over- and underachievement* / Robert L. Thorndike. – New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1963.

8. Simon Cassidy (2004) *Learning Styles: An overview of theories, models, and measures*, *Educational Psychology*, 24:4, 419-444, DOI: 10.1080/0144341042000228834

9. Phillip J. Moore (2019) *Academic achievement*, *Educational Psychology*, 39:8, 981-983, DOI: 10.1080/01443410.2019.1643971

10. Samer M. Al-Zoubi, Mohammad A. Bani Younes. *Low Academic Achievement: Causes and Results* // *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5, No. 11, pp. 2262–2268, November 2015 DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0511.09>

11. Alami M. *Causes of academic poor performance among omani students* // *International Journal of English Language Teaching* Vol. 5, No. 1, pp. 28–36, January 2017

12. Yousef Mathkal Abd ALGANI, Jmal ESHAN. *Reasons and Suggested Solutions for Low-Level Academic Achievement in Mathematics* // *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*. 2019 Volume 3 Issue 6, 181–190

13. Asikhia O.A. *Students and Teachers' Perception of the Causes of Poor Academic Performance in Ogun State Secondary Schools [Nigeria]: Implications for Counselling for National Development // European Journal of Social Sciences – Volume 13, Number 2 (2010), p. 229.*
14. *The psychology of underachievement: differential diagnosis and differential treatment / Harvey P. Mandel, Sander I. Marcus., HathiTrust Digital Library*
15. "Could do better": *why children underachieve and what to do about it / Harvey Mandel and Sander I. Marcus with Loral Dean. – New York: J. Wiley, c1995.*
16. Chakrabarti D., Arora M., Sharma P. *Evaluating Knowledge Quality in Knowledge Management Systems // Journal of Statistics Applications & Probability. 7, No. 1, 75–83 (2018)*
17. Ristevska M., Sivakova D. *The Quality of Students' Knowledge -Aim of the Subjects in the Effective School // <https://www.researchgate.net/publication/287198437>*
18. Borkowski, J.G., & Thorpe, P.K. (1994). *Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 45–73). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*
19. Menayo J.M.T, Ringach E.R. *A Guided Approach to Quality Improvement on Knowledge Management Practices // <https://www.researchgate.net/publication/228404989>*
20. Leask M. *Improving the Professional Knowledge Base for Education: using knowledge management and Web 2.0 tools // Policy Futures in Education Volume 9 Number 5 2011 www.worlds.co.uk/PFIE*
21. Дворцов А.Т. *Жан Жак Руссо. – М.: Наука, 1980, 112 с.*
22. Фрумов С.А. *Педагогические взгляды П. Робэна // Фрумов С.А. Французская школа и борьба за её демократизацию: 1850–1870. М., 1960.*
23. Fritsch Th. J. F. *Herbarts Leben und Lehre. Lpz., 1921; Weiß G. Herbart und seine Schule. Münch., 1928; Brückmann A. Pädagogik und philosophisches Denken bei J. Fr. Herbart. Z., 1961.*
24. Алексеев Н.А. *Личностно-ориентированное обучение в школе – Ростов н / Д: Феникс, 2006. – 332 с.*
25. Асмолов А.Г. *Личность как предмет психологического исследования. М.: Изд-во МГУ, 2006. – 107 с.*
26. Жук Н. *Личностно-ориентированный урок: технология проведения и оценки// Директор школы. № 2. 2006. – С. 53–57.*

УДК 378

**Н.В. Белинова, к.п.н., доцент,
Т.Г. Ханова, к.п.н., доцент,
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы
Минина (Мининский университет)
г. Нижний Новгород, Россия**

АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. Одной из ключевых проблем современного образования становится создание эффективного контекста для профессионального развития педагога. Анализ состояния проблемы в международной и отечественной практике показывает, что существует достаточное количество интерактивных онлайн курсов, сервисов, профессиональных курсов, где педагог может развивать и транслировать свои индивидуальные достижения, а также принимать участие в дискуссиях по обсуждению актуальных трендов мирового образования. Но анализ также показывает, что наиболее эффективным является профессиональное развитие в условиях педагогического сообщества, поскольку оно обеспечивает

поступательное формирование индивидуальной траектории педагога в русле системно-деятельностного и компетентностного подходов. Таким образом, объектом исследования становится профессиональная педагогическая ассоциация: ее роль и потенциальный функционал в развитии практики управления современным образованием. В рамках научного проекта «Показатели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций», осуществляемого при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, авторы статьи разработали и апробировали интегральную модель эффективности деятельности профессиональной педагогической ассоциации.

Исходя из вышесказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ результатов апробации отдельных элементов (готовность педагогов участвовать в деятельности профессиональных ассоциаций, выявление функций ассоциаций) интегральной модели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций.

Методы исследования: в рамках апробации отдельных элементов интегральной модели эффективности деятельности профессиональных педагогических был проведен интерактивный опрос представителей профессионального педагогического сообщества из образовательных организаций разных ступеней образования (детские сады, школы, колледжи, вузы и организации дополнительного образования).

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о роли и функциях современных профессиональных ассоциаций. На основе полученных данных могут быть определены и оценены ведущие функции ассоциаций. Это служит предпосылками для разработки институционального облика эффективной профессиональной педагогической ассоциации, создания системы стратегического планирования ее деятельности, а также включения профессионально-педагогических ассоциаций в систему государственно-общественного управления образованием на основе принципов функциональной полноты, комплиментарности общего и частного, дифференциации и интеграции системных процессов в образовании.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая ассоциация, эффективность деятельности, профессиональное развитие педагога, модель оценки, функции ассоциации.

*N.V. Belinova, PhD Associate professor,
T.G. Khanova, PhD Associate professor,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russia*

APPROBATION OF AN ASSESSMENT MODEL OF THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ASSOCIATIONS IN THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. The key problem of modern education is the design of an effective context for teachers' professional development (Anif, 2019; Garbuzova, 2008). The analysis of the problem in the international and Russian context revealed sufficient interactive online courses, services, and professional contests for a teacher to develop and broadcast individual achievements and discuss current trends in world education (Zapalatskaya, 2014). But the data obtained also speaks to the fact that professional development in the pedagogical community is the most effective thus ensuring teachers' progressive lining up of the individual route according to the system-activity and competence-based approaches (Antonova, 2015; Vangrieken, 2017). From this prospect, the professional-pedagogical association is considered as the object of research: its role and potential functions in the development of modern education management. Carrying out the scientific project "Indicators of the effectiveness of the professional-pedagogical association's activities", the authors of the article developed and tested an integral assessment model of the effectiveness of the professional-pedagogical association activities (with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation).

Based on the foregoing, **the aim of the study** is: to analyze the approbation results of elements (readiness of teachers to participate in the professional associations' activities, defining associations' functions of) of the integrated assessment model of the activities of professional-pedagogical associations.

Research methods: as part of testing separate elements of the integral assessment model of professional-pedagogical activities, an interactive survey was conducted among the professional-pedagogical community – educational organizations at education different levels (kindergartens, schools, colleges, universities, and organizations of optional education). In total, 600 teachers from 12 regions of the Russian Federation took part in the survey (Arkhangelsk Region, Far Eastern Federal Region, Jewish Autonomous Region, Kaliningrad Region, Novosibirsk Region, Pskov Region, Republic of Sakha (Yakutia), St. Petersburg, Sverdlovsk Region, Tambov Region, Ulyanovsk region, Yaroslavl region).

Conclusions and recommendations. The research allows representing the role and functions of modern professional associations. Based on the data obtained, the prior associations' functions can be drawn out and assessed. This may be a prerequisite for the institutional image development of an effective professional-pedagogical association, the design of a strategic planning system for activities, as well as the introduction of professional-pedagogical associations in public education management based on the principles of functional completeness, the complementarity of general and particular, differentiation and integration of systemic processes in education.

Keywords: professional-pedagogical association, performance efficiency, teacher professional development, assessment model, association functions.

Введение. Согласно статье 10 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в структуру системы образования включены, наряду с другими субъектами, «общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования», что стало отправной точкой в создании и распространении разного рода и уровня педагогических сообществ, формирующих так называемую профессиональную среду. Этот процесс рассматривается сегодня как один из важных путей модернизации современной образовательной системы, совершенствования качества образования, приращения образовательного потенциала и повышения престижа педагогической профессии, что обусловило рост интереса научно-педагогического сообщества к вопросу о специфике деятельности профессиональных педагогических ассоциаций (ППА), процедуре и критериях оценки эффективности их деятельности [1, 3].

Наблюдаемая сегодня активизация деятельности профессионально-педагогических ассоциаций обусловлена рядом объективных причин.

– необходимость в практическом приложении современной нормативной документации, правильном понимании ее концептуальных основ и особенностях внедрения в образовательный процесс;

– растущая потребность педагогов в личностном и профессиональном совершенствовании, повышении педагогической компетентности в контексте непрерывного образования;

– стремлением к профессиональному общению, сотрудничеству, поддержке, обсуждению актуальных для всех регионов проблем, обмену инновационными проектами и опытом;

– понимание, что ассоциации как добровольные объединения педагогов составляют часть фундамента гражданского общества и могут формировать повестку по принятию управленческих решений в субъектах федерации, реализуя

практику государственно-общественного управления образованием, решая задачи повышения качества образования, защиты интересов педагогических работников, содействия развитию кадрового потенциала и другие [4].

Теоретический анализ источников. Согласно программным направлениям федеральных проектов «Учитель будущего», «Современная школа», в соответствии с концепцией Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, актуализируется проблема «перезагрузки» профессиональных педагогических ассоциаций.

Также в соответствии с реализацией Государственной программы развития образования на 2018–2025 гг. поставлена задача совершенствования модели поддержки и развития общественно-профессиональных сообществ (предметных ассоциаций) учителей и преподавателей учебных предметов в системе общего образования как механизма государственно-общественного управления содержанием общего образования.

В этой связи профессиональные педагогические ассоциации должны играть важную роль в системе государственно-общественного управления образованием. Благодаря своему организационному и экспертному потенциалу ППА могут выступать в роли профессионального помощника Министерства просвещения РФ и региональных органов управления образованием в таких сферах как разработка нормативно-правовых актов; участие в общественных советах органов государственной и муниципальной власти; оценка качества образования, общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ, аттестация педагогических кадров и многое другое [2, 5].

Большинство исследователей обозначают педагогическую ассоциацию как объединение лиц (физических или юридических) с целью сотрудничества, совместной профессиональной деятельности и взаимопомощи.

Педагогические ассоциации можно разделить на две большие группы в зависимости от их участников – объединения образовательных организаций и профессиональные ассоциации как сообщества педагогов.

Заметной тенденцией является создание различных видов сообществ педагогов, наличие разнообразия профессиональных педагогических ассоциаций в Российской Федерации. Нами выделены профессиональные ассоциации в соответствии со спецификой их основной профессиональной деятельности – функциональная интеграция и объединения педагогов с учетом их профессиональных интересов, отдельных направлений деятельности или решаемых проблем – проблемная интеграция.

Так, к первым можно отнести ассоциации дошкольных работников, учителей начальных классов, учителей-предметников, социальных педагогов и т. п. Эта группа, как правило, имеет достаточно широкий функционал, в то же время обусловленный содержанием профессиональной деятельности педагогов определенной специальности и выполняемыми ими функциями.

Ко второй группе относятся ассоциации молодых педагогов, педагогов-экспериментаторов, классных руководителей и т. п. Данная группа педагогических ассоциаций имеет более узкую направленность своей деятельности, обу-

словленную целью объединения, связанной с решением конкретной педагогической проблемы или с реализацией профессиональных интересов.

Цель исследования. С целью апробации модели оценки эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций нами проведено исследование по выявлению значимости профессиональных педагогических ассоциаций в профессиональной среде. Исследование проводилось с опорой на виды деятельности, представленные в современной мировой практике в педагогическом сообществе и способствовало отбору индикаторов и показателей эффективности ППА.

Методы и методики исследования. В рамках апробации отдельных элементов интегральной модели эффективности деятельности профессиональных педагогических был проведен интерактивный опрос представителей профессионального педагогического сообщества из образовательных организаций разных ступеней образования (детские сады, школы, колледжи, вузы и организации дополнительного образования).

База исследования. Всего в опросе приняли участие 600 педагогических работников из 12 регионах Российской Федерации (Архангельская область, Дальневосточный федеральный регион, Еврейская автономная область, Калининградская область, Новосибирская область, Псковская область, Республика Саха (Якутия), Санкт-Петербург, Свердловская область, Тамбовская область, Ульяновская область, Ярославская область).

Результаты исследования. В результате опроса было проведено ранжирование приоритетных задач профессиональных педагогических ассоциаций.

Таблица 1

Приоритетные задачи ППА

№	Приоритетные задачи ППА	Количество человек	(%)
1.	Предоставлять возможности для профессионального общения педагогов	300	50
2.	Способствовать объединению людей одной профессии	284	48
3.	Распространять передовой педагогический опыт	280	47
4.	Содействовать профессиональному развитию педагогов	260	43
5.	Представлять и защищать интересы педагогического сообщества	236	39
6.	Осуществлять разработку и реализацию программ профессиональной подготовки педагогов и повышения их квалификации	228	38
7.	Способствовать популяризации педагогической профессии в глазах общественности	225	37
8.	Проводить мероприятия для педагогов: научно-практические конференции, вебинары, семинары, мастер-классы, круглые столы, конкурсы	225	37

№	Приоритетные задачи ППА	Количество человек	(%)
9.	Способствовать удовлетворению информационных и учебно-методических потребностей педагогов, осуществлять консультативную помощь педагогам	156	26
10.	Инициировать и проводить актуальные исследования в области образования	135	23
11.	Представлять и защищать интересы отдельных педагогов	120	20
12.	Проводить мероприятия для воспитанников, обучающихся (школьников, студентов): конкурсы, олимпиады и др.	93	16
13.	Осуществлять управление профессиональным педагогическим сообществом	70	12
14.	Осуществлять общественную экспертизу проектов, концепций или документов в области образования	70	12
15.	Проводить опросы для выявления общественного мнения по вопросам образования	65	11
16.	Осуществлять контроль за деятельностью образовательных организаций	61	10
17.	Осуществлять контроль за деятельностью отдельных педагогических работников	30	5

Заключение. Таким образом, исходя из представлений педагогических работников, основная функция ППА – информационно-коммуникативная. Ассоциация рассматривается как механизм организации возможностей для профессионального общения, трансляции и диссеминации педагогического опыта и передовых практик. Наряду с этим, популярными оказываются задачи, коррелирующие с лидирующими, и направленные на осуществление таких функций как, учебно-методическая и координационно-развивающая. Далее представлены функции – научно-исследовательская и ценностно-нормативная (способствовать популяризации педагогической профессии в глазах общественности; представлять и защищать интересы педагогического сообщества).

Литература

1. Anif S., Utama, Prayitno H, Idrus N. B. M. *Effectiveness of pedagogical competence: A development model through association of biology teachers' forum// Jurnal Pendidikan IPA Indonesia. (2019). 8(1). 22–31.*
2. Антонова Л.Н. *Развитие педагогических ассоциаций в Московской области: региональная модель // Academia Педагогический журнал Подмосковья. – 2017. – № 3. – С. 3–7.*
3. Гарбузова А.С. *Ассоциация социальных педагогов в контексте стратегических задач развития муниципального образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 55. – С. 365–369.*
4. Запалацкая В.С. *Ассоциация педагогов, работающих с одаренными детьми, как фактор развития региональной системы выявления и поддержки молодых талантов // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 13–18.*

5. *Teacher communities as a context for professional development: A systematic review / K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer [et al.]. – doi: 10.1016/j.tate.2016.10.001 // Teaching and Teacher Education. – 2017. – № 61. – P. 47–59.*

УДК 371

*А.Ш. Бикташева, ассистент
А.А. Сафин, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В условиях изменяющихся требований общества и государства к уровню профессиональной компетентности учителя, необходимости его непрерывного совершенствования становится актуальной проблема выбора эффективных технологий повышения квалификации педагогов. В статье отражены существующие проблемы и профессиональные дефициты учителя английского языка на основе проведенной диагностики профессиональных компетенций педагогов Республики Татарстан, предложена система работы Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Института психологии и образования Казанского федерального университета по их преодолению и устранению. В качестве эффективного решения предложена технология разработки индивидуального образовательного маршрута учителя английского языка до 2024 года, реализация которого предполагает качественные изменения уровня его профессиональной компетентности. В статье также представлены промежуточные результаты работы по итогам текущего 2021–2022 учебного года. **Проблема исследования:** соответствие уровня профессиональной компетентности учителя английского языка изменяющимся требованиям государства и общества к современному образованию, его непрерывного профессионального развития и повышения квалификации. **Цель:** разработать комплекс мероприятий индивидуального профессионального развития педагога. **Ведущими методами** к исследованию данной проблемы является теоретический анализ предмета и объекта исследования; системный подход; системный анализ методической литературы по направлениям исследования; диагностика; анкетирование. Результаты анкетирования подтверждают эффективность разработанного комплекса мероприятий индивидуального профессионального развития педагога, в том числе индивидуального образовательного маршрута профессионального развития педагога. Материалы статьи представляют практическую ценность для учителей общеобразовательных организаций, преподавателей и специалистов центров повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, индивидуальный образовательный маршрут, повышение квалификации, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт педагога, функциональная грамотность.

*A.Sh. Biktasheva, assistant
A.A. Safin, Ph.D., Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

ACTIVITIES TO IMPROVE PROFESSIONAL COMPETENCE OF ENGLISH TEACHER

Abstract. In the context of the changing requirements of society and the state to the level of professional competence of a teacher, the need for its continuous improvement, the problem of

*choosing effective technologies for improving the qualifications of teachers becomes an urgent problem. The article reflects the existing problems and professional deficiencies of an English teacher based on the diagnostics of the professional competencies of teachers of the Republic of Tatarstan, the system of work of the Volga Region Center for Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers of the Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University to overcome and eliminate them is proposed. As an effective solution, a technology is proposed for developing an individual educational route for an English teacher until 2024, the implementation of which involves qualitative changes in the level of his professional competence. The article also presents the interim results of the work following the results of the current 2021–2022 academic year. **Research problem:** compliance of the level of professional competence of an English teacher with the changing requirements of the state and society for modern education, its continuous professional development and advanced training. **Purpose:** to develop a set of measures for the individual professional development of a teacher. **The leading methods** for the study of this problem is the theoretical analysis of the subject and object of study; systems approach; systematic analysis of methodological literature in the areas of research; diagnostics; questioning. The results of the survey confirm the effectiveness of the developed set of measures for the individual professional development of the teacher, including the individual educational route for the professional development of the teacher. The materials of the article are of practical value for teachers of general educational organizations, teachers and specialists of centers for advanced training of teachers.*

Keywords: professional competencies, individual educational route, advanced training, federal state educational standard, teacher's professional standard, functional literacy.

Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» были обозначены задачи по обеспечению глобальной конкурентоспособности российского образования, а также вхождения Российской Федерации в число 10-ти ведущих стран мира по качеству общего образования [4].

В соответствии с поставленными национальными целями и стратегическими задачами Министерством просвещения Российской Федерации разработан и утвержден обновленный федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – Стандарт), который вступает в силу 1 сентября 2022 года [2]. Отметим, что федеральный государственный образовательный стандарт является основным документом, в котором сформулированы обязательные требования общества и государства к общему образованию, такому его содержанию и качеству, которое должно обеспечить конкурентоспособность российского школьника в современном, стремительно изменяющемся мире.

Важным условием реализации требований обновленного образовательного Стандарта является высокий уровень профессиональных компетенций современного учителя, которые описаны в профессиональных стандартах педагога [3].

Обобщив требования федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта педагога, применительно к учителю английского языка, мы сформулировали основные направления его педагогической деятельности и соответствующие профессиональные компетенции следующим образом.

Во-первых, учитель английского языка должен знать основы нормативно-правового обеспечения образования, создания условий для организации эффективного образовательного процесса по предмету, основные положения и концепции преподавания иностранного языка в современной школе.

Во-вторых, важнейшей составляющей профессионализма учителя английского языка являются его предметные компетенции по языку преподавания, знание английского языка в совершенстве является обязательным условием его успешной педагогической деятельности.

В-третьих, учитель английского языка должен владеть методикой преподавания своего предмета, различными способами планирования, проектирования и оценки образовательного процесса по предмету, компетенциями по индивидуализации образования в зависимости от особенностей обучающихся, созданию мотивирующей образовательной среды, формированию функциональной грамотности учащихся по применению английского языка в повседневной жизни.

В-четвертых, современный учитель должен в достаточной мере владеть психолого-педагогическими приемами общения с учащимися всех социальных групп с учетом их возрастных, психологических, физических особенностей, устанавливать коммуникации со всеми участниками образовательного процесса с применением современных образовательных технологий. В дополнение к профессиональным характеристикам учителя английского языка отметим, что указанные нами компетенции предполагают владение и применение в образовательном процессе на достаточном уровне информационных и информационно-коммуникационных технологий [6].

В связи с этим, одними из важнейших и первостепенных вопросов современного образования являются проблемы соответствия уровня профессиональной компетентности учителя изменяющимся требованиям государства и общества к современному образованию, его непрерывного профессионального развития и повышения квалификации.

В решении указанных проблем совершенствования педагогических работников Республики Татарстан (а также образовательных организаций Российской Федерации) активное участие принимает Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (далее – Центр). Одним из направлений деятельности Центра является диагностика профессиональных компетенций учителей, выявление различных профессиональных затруднений педагогов по различным направлениям педагогической деятельности, разработка и реализация мероприятий по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов.

В начале 2021–2022-го учебного года Приволжским межрегиональным центром повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования КФУ совместно с республиканским Центром оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов проведена диагностика уровня профессиональных компетенций учителей английского языка.

Проведение исследования осуществлялось в государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан» [1].

В диагностике приняли участие 803 учителя иностранного (английского) языка городских и сельских школ Республики Татарстан. Диагностические материалы включали в себя 4 блока заданий:

- 1) нормативно-правовые основы образования (4 задания)
- 2) предметные компетенции (4 задания)
- 3) методические компетенции (13 заданий)
- 4) психолого-педагогические и коммуникативные компетенции (4 задания).

Задания нормативно-правового блока предназначены для определения уровня знаний учителем современно-правовых основ образования, законодательных актов, регулирующих образовательную деятельность, федеральных государственных образовательных стандартов, требований к условиям организации образовательного процесса.

В рамках диагностики предметных компетенций оценивалось знание преподаваемого предмета в пределах требований ФГОС и основной общеобразовательной программы, его история и место в мировой культуре и науке, иноязычной коммуникативной компетенции тестируемых. Использовались задания на контроль таких видов речевой деятельности как чтение и письмо, владение лингвистической компетенцией, включающей в себя знание о системе языка на всех языковых уровнях: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом, стилистическом. Также проверялись навыки оперирования лексическими единицами и грамматическими структурами в коммуникативно-значимом контексте. Формат заданий был приближен к содержанию заданий итоговой государственной аттестации выпускников общеобразовательных организаций. Таким образом, задания диагностической работы в части предметных компетенций, охватывают основное содержание учебного предмета «Английский язык» в единстве содержательного и деятельностного компонентов и опираются на теорию языка и методику обучения иностранным языкам.

Задания в блоке «Методические аспекты профессиональной деятельности» направлены на владение способами организации работы на уроке со школьниками разных уровней языковой подготовки; знание современных методик формирования и развития речевой деятельности обучающихся, навыков говорения, аудирования, письма, читательской грамотности; способность к оценочной деятельностью образовательных результатов школьников (предметных, метапредметных, личностных). В целях изучения возможности формирования технологической цепочки от реализации ФГОС к формированию готовности учителей к реализации новой задачи – формированию функциональной грамотности школьников в контексте международных исследований PISA, в оценочный инструментарий был включен блок заданий по вопросам теории и методики развития функциональной грамотности школьников [5].

В рамках диагностики психолого-педагогических и коммуникативных компетенций оцениваются знания основных закономерностей полновозрастного развития и/или установление контактов с обучающимися разного возраста и их родителями (законными представителями), другими педагогическими

и иными работниками. В рамках диагностики коммуникативных компетенций оцениваются способность к реализации воспитательных аспектов учебной деятельности и способность к обеспечению мотивации учебной деятельности. Умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей.

В структуру комплекта оценочных средств включались несколько типов заданий: с выбором ответа, на установление соответствия, на установление последовательности или решения кейса заданий.

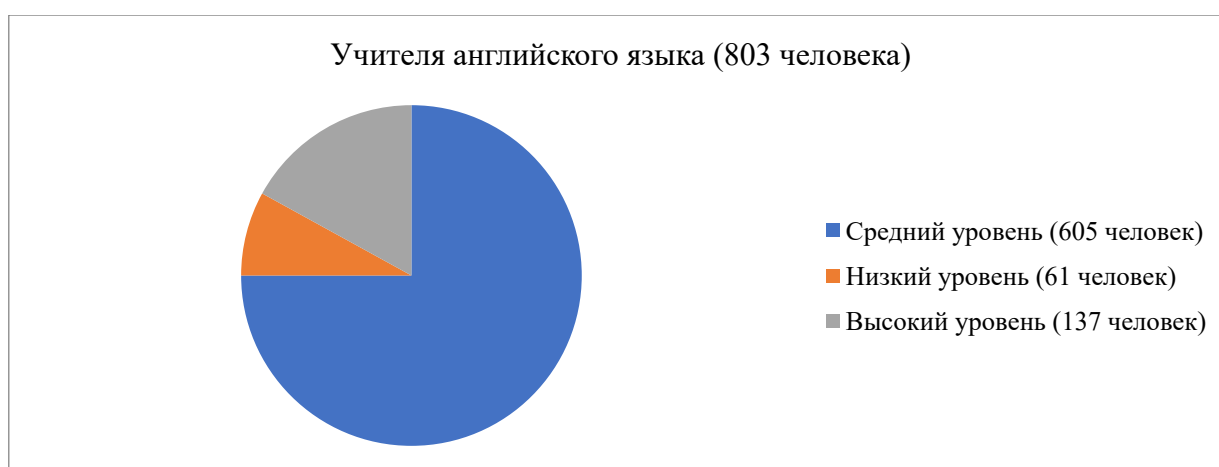
Согласно результатам, представленным в таблице 1, средний процент выполнения учителями английского языка заданий составил 65,14 %.

Таблица 1

Результаты диагностики профессиональных (педагогических) компетенций учителей

Предмет	Общее кол-во, чел.	Современные нормативно-правовые основы образования (общий %)	Предметный блок (общий %)	Методический блок (общий %)	Психолого-педагогический блок (общий %)	Итоговый результат %
Иностранный (английский) язык	803	67,19	81,53	61,87	58,60	65,14

По итогам диагностики из 803 учителей английского языка, низкий уровень показал 61 педагог (8 %), средний – 605 (75 %), высокий уровень продемонстрировали – 137 (17 %) человек.



По продемонстрированным результатам, педагоги были разбиты на три группы по уровню результатов: высокий (выполнение 70 % задания и выше), средний (50–70 %) и низкий (50 % и ниже).

Отмечается, что у учителей английского языка, показавших низкие результаты, западали вопросы в области нормативно-правового обеспечения образовательного процесса; проектирования образовательных результатов обучающихся и их оценки, формирование универсальных учебных действий, в том числе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, а также обеспечение индивидуализации обучения.

Для педагогов, показавших средний результат, характерны затруднения в вопросах обеспечения условий реализации образовательного процесса, по проектированию и развитию самостоятельной деятельности учащихся в условиях развития метапредметных результатов по английскому языку, знанию половозрастных и педагогических условий развития детей в образовательном процессе по английскому языку.

У учителей высокого уровня отмечались отдельные затруднения в вопросах нормативно-правового обеспечения образовательного процесса, обеспечения индивидуализации обучения школьников в условиях развития современных информационных технологий, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Полученные результаты диагностики профессиональных затруднений учителей английского языка легли в основу программы деятельности по совершенствованию профессиональной деятельности учителей английского языка, устранению выявленных профессиональных дефицитов.

На основе результатов диагностики профессиональных компетенций и анализа выявленных профессиональных дефицитов для педагогов, показавших низкий и средний уровень профессиональной компетенции (всего 666 человек), Центром разработаны индивидуальные образовательные маршруты (далее ИОМ), в соответствии с их образовательными затруднениями, обеспечивающие повышение профессионального мастерства педагогических работников Республики Татарстан.

ИОМ разрабатывается индивидуально для каждого педагогического работника на период 2021–2024 гг. и определяет комплекс мероприятий, способствующих устранению его профессиональных дефицитов знаний, умений, практических навыков и опыта практического применения. Основной задачей реализации ИОМ стало совершенствование профессиональных компетенций учителя английского языка с учетом современных требований.

Реализация ИОМ предусматривала несколько этапов.

I этап: диагностика профессиональной компетентности учителя и прогнозирование образовательных результатов;

II этап: разработка комплекса психолого-педагогических, информационно-методических, организационно-педагогических мер, направленных на устранение профессиональных дефицитов педагога.

III этап: реализация комплекса психолого-педагогических, информационно-методических, организационно-педагогических мер, направленных на устранение профессиональных дефицитов педагога (график прохождения ИОМ);

IV этап: итоговая диагностика динамики развития профессиональных компетенций учителя, сопоставление фактических результатов с прогнозными значениями.

Комплекс мероприятий индивидуального профессионального развития педагога включает:

- специально разработанные программы дополнительного профессионального образования, в том числе включенные в региональный реестр дополнительных профессиональных программ Республики Татарстан,
- вебинары, семинары, коворкинги, стратегические сессии, конференции, групповые и индивидуальные консультации,
- мастер-классы с привлечением учителей-практиков и научно-педагогических работников организаций высшего образования и т. д.

Индивидуальный образовательный маршрут профессионального развития педагога включает в себя мероприятия, направленные на устранение дефицитов в области: нормативно-правовых основ образования; предметных компетенций; методических компетенций, в том числе в части планирования и проведения учебного занятия, развития универсальных учебных действий, развития функциональной грамотности школьников; психолого-педагогических и коммуникативных компетенций.

Основными формами по совершенствованию профессиональных компетенций должны стать активное участие педагогов в практической деятельности по западающим направлениям, выявленным в ходе диагностики. Индивидуальный образовательный маршрут предполагает разработку различных методических материалов (памяток, методических рекомендаций, технологических карт и т. д.), создание педагогических проектов, контрольно-измерительных материалов; подготовку докладов на методических объединениях различного уровня и педагогических советах (по выбору учителя); участие в круглых столах по обобщению опыта преподавания предметной области «Иностранный язык» в Республике Татарстан, а также обучение на курсах повышения квалификации в Приволжском межрегиональном центре повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников. Реализация проекта рассчитана на 3 года (с 2022 по 2024 год).

Разработка обновленных программ повышения квалификации в рамках персонифицированной программы повышения квалификации педагогов Республики Татарстан в 2021–2022 гг. осуществлялась с учетом результатов проведенной диагностики профессиональных компетенций. Республиканским экспертным советом по оценке программ дополнительного профессионального образования работников образования рекомендованы к дальнейшей реализации следующие программы:

- «Английский язык: совершенствование предметной и методической компетентности учителей в условиях реализации обновленного ФГОС»;
- «Коммуникативная методика обучения школьников английскому языку в условиях реализации обновленного ФГОС»;
- «Межпредметная интеграция на уроках английского языка как условие обеспечения практикоориентированности образования» (интегрированная программа);
- «Формирование и оценивание читательской грамотности школьников в контексте международных сопоставительных исследований» и другие.

В содержание образовательных программ включены актуальные вопросы общего образования, в числе которых: обновленные нормативно-правовые документы в области образования, основные подходы к оценке функциональной грамотности; диагностика образовательных результатов учащихся, вопросы организации работы с детьми с ОВЗ; анализ оценки читательской компетентности на основе российских и международных критериев PISA; основы психодидактики и педагогической диагностики.

По промежуточным результатам первого года реализации индивидуальных образовательных маршрутов (2021–2022 учебный год) можно констатировать, что из 206 учителей английского языка, прошедших обучение на курсах повышения квалификации в этом учебном году у 110 педагогов (55 %) отмечаются положительные изменения в профессиональной сфере, у 20 педагогов (10 %) констатируется устранение выявленных профессиональных дефицитов и 76 учителей английского языка (35 %) нуждаются в дальнейшем совершенствовании профессиональных компетенций.

Таким образом, разработка индивидуальных образовательных маршрутов является эффективной формой профессионального совершенствования, повышения уровня профессиональной компетентности учителя иностранного (английского) языка.

Литература

1. Аналитический отчет по результатам апробации диагностики профессиональных компетенций педагогических работников с 6–24 сентября 2021 года в государственной информационной системе (ГАУ «Центр оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов») / «Электронное образование Республики Татарстан [Электронный ресурс]. – URL: https://ca-tatar.ru/media/Otchet_2021.pdf (дата обращения: 03.02.2022).

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2021. – Федеральный вып. 64101 – Режим доступа: <https://cdnimg.rg.ru/pril/212/71/14/64101.pdf> (дата сохранения: 06.06.21).

3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2013. – Федеральный вып. 6261 (285). – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 10.02.2022).

4. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 [Электронный ресурс] // Министерство энергетики Российской Федерации: [официальный сайт]. URL: <https://minenergo.gov.ru/view-pdf/11246/84473> (дата обращения: 12.01.2022).

5. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 218–235.

6. Alexey A. Safin, Natalya A. Ozhmekova, Alla Sh.Biktasheva «Teachers' Professional Difficulties in the Course of Implementation of Distance learning in General Education Organizations», published in ARPHA Proceedings, DOI: 10.3897/ap.2.e2163. Published: 25 Nov 2020.

*С.У. Бичурина, к.д.н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия
Р.М. Кадырова, к.п.н., профессор
Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами
Ташкент, Узбекистан*

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

***Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена совершенствованием системы подготовки научно-педагогических кадров. **Цель** статьи – выявление мотивации у студентов к проведению научно-исследовательской работы; определение поэтапности формирования исследовательской компетентности у студентов в процессе их обучения в вузе. **Методы:** теоретические (теоретический анализ педагогической, психологической, научно-методической литературы по проблеме исследования), эмпирические (анализ, сравнение, обобщение, выбор содержания, наблюдение, анкетирование), педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы эксперимента), метод экспертных оценок, статистической обработки результатов исследования. Статья предназначена для преподавателей вуза, студентов, магистрантов, сотрудников образовательных учреждений, занимающихся вопросами научно-исследовательской работы.*

***Ключевые слова:** компетенция, интеграция, интерактивность, самоактивизация, мотивация, исследовательские способности, исследовательская деятельность.*

*S.U. Bichurina, Ph.D., Associate Professor,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia
R.M. Kadyrova, Ph.D., Professor
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami
Tashkent, Uzbekistan*

RESEARCH COMPETENCE AS A RESOURCE FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER

***Annotation.** The relevance of the article is due to the improvement of the system of training scientific and pedagogical personnel. The purpose of the article is to identify the motivation of students to conduct research work; determination of the stage-by-stage formation of research competence among students in the process of their education at the university. Methods: theoretical (theoretical analysis of pedagogical, psychological, scientific and methodological literature on the research problem), empirical (analysis, comparison, generalization, choice of content, observation, questioning), pedagogical experiment (stating, forming, control stages of the experiment), method of expert assessments, statistical processing of research results. The article is intended for university teachers, students, undergraduates, employees of educational institutions involved in research work.*

***Keywords:** competence, integration, interactivity, self-activation, motivation, research abilities, research activities.*

Введение. Социально-экономические преобразования в жизни общества определили ряд новых требований к качеству подготовки высококвалифицированных специалистов в области образования. Данные преобразования ставят современного педагога перед необходимостью освоения новых функций, ново-

го содержания деятельности, поиска и внедрения прогрессивных технологий и организационных форм, владения исследовательской компетентностью. Результаты: в академических группах второго курса обучаются студенты разноразрядной интеллектуальной, знаниевой и профессионально-ориентированной подготовки. В результате проведенного эксперимента (2019–2020 учебный год) нами была разработана полифункциональная, структурно-содержательная парадигма развития исследовательской компетенции будущих учителей. Применялись следующие методы профессионально-исследовательской подготовки: сравнительно-сопоставительный, проблемно-поисковый, метод вдумчивого отношения ко всем видам профессиональной деятельности в контексте поисково-исследовательского подхода, метод активизации, самоактивизации и самоанализа, метод интеграционной интерактивности, дискурсивный метод, мотивационный, герменевтический, интерпретационный, метод стимулирования, метод дилемм, проблемно-поискового выбора, метод стимулированного применения исследовательских компонентов и принципов.

Теоретический анализ литературы. Актуальность проблемы развития исследовательской компетенции обусловлена возросшей потребностью общества в высококвалифицированных специалистах. В настоящее время предпочтение отдается исследовательской функции профессиональной деятельности, с которой связано развитие исследовательской компетенции учителя, обеспечивающее качественную подготовку учащихся. Проблеме развития исследовательской компетенции посвящены исследования Д.М. Маллаева [Маллаев, 2014], М.В. Моор [Моор, 2012]. [Богоявленская Д.Б. 2013]. Теоретические основы указанной проблемы рассмотрены в работах В.И. Андреева [Андреев, 2012], Г.М. Коджаспировой [Коджаспирова, 2016]. В контексте профессионально-педагогического и социологического преломления исследовательская деятельность рассматривается в работах Н.В. Авдеевой, В.М. Лузовской, О.В. Никулиной [Авдеева, Лузовская, Никулина, 2014]. Специфику развития исследовательских способностей изучают зарубежные учёные. В их работах анализируются развитие индивидуальных способностей студентов в процессе онлайн-академических курсов на основе саморегулируемого изучения [Anat Cohen., Orit Baruth., 2013], обращается внимание на активизацию исследовательских способностей студентов [Einav Aizikovitsh-Udi., Jon Star., 2008], [Mare Tuisk, 2008]. Ann Mutvei, Jan-Eric Mattsson в своих трудах исследуют критериальную значимость знаний студентов через их участие в процессе изучения конкретных явлений окружающей действительности [Ann Mutvei, Jan-Eric Mattsson 2014]. Проблема мотивационного обеспечения развития исследовательской компетенции изучается в работах Е.Л. Макаровой [Макарова, 2010], Н.М. Полетаевой, Е.А. Родиной [Полетаева, Родина, 2016]. Н.Н. Ставринова определяет исследовательскую деятельность как базирующуюся на научной методологии по получению нового научно-обоснованного знания, предназначенного для целенаправленного изменения существующей реальности [Н.Н. Ставринова, 2008]. Роль интеграционных факторов в исследовании исследовательской компетенции анализируются в работах А.Г. Дианова, И.В. Денисовой [Дианов, Денисова, 2015], В.А. Горского [Горский, 2013]. Проблему

проектирования видов профессиональной деятельности в аспекте реализации творческих способностей студентов и развитие их исследовательской самостоятельности находят отражение в работах Л. Бострем, Г. Томас, [Bostrom, 2009], [Thomas, 2012]. Mc. Kenzu [Mc.Kenzu, 2001]. Развитие исследовательской деятельности когнитивно-интеграционной направленности рассматриваются Н.Д. Колетвиновой и С.У. Бичуриной [Колетвинова, Бичурина 2016]. Исследовательская парадигма рассматривается как неотъемлемая составляющая многообразной жизнедеятельности человека на основе выработки новых знаний и их практической реализации [Андреев, 2012], [Киселёва, 2016], [Ларин, 2013]. [Бондырева, 2013]. В научных исследованиях последнего времени разработаны определённые теоретические и эмпирические подходы к изучению проблемы развития исследовательской компетенции студентов. Первоначальные основы разработки проблемы исследовательских способностей нашли отражение в работах И.П. Павлова, посвященных изучению ориентировочно-исследовательских рефлексов. В них выявлена сущность и значение ориентировочно-исследовательского рефлекса в жизни человека и животного. Анализ особенностей рефлексивного этапа посвятили свои работы И.А. Коровина, С.Г. Заболотная, Т.С. Хабарова. Они отмечают, что рефлексивный этап развития исследовательских умений студентов предполагает осознание выполненных действий, выявление рисков и ошибок, соотнесение полученных результатов с запланированным итогом [Коровина, Заболотная, Хабарова, 2018]. Л.А. Нефёдова отмечает, что формирование исследовательских компетенций требует систематического и направленного внедрения методики формирования исследовательских качеств студентов, повышение уровня интеллектуально-творческих и логически-эвристических функций познания. [Нефёдова, 2006]. Исследовательская деятельность, по Н.Л. Коршуновой, – это абсолютно независимое изучение учебного материала, решение студентами отдельных проблем, творческих и исследовательских задач различными средствами в условиях совместной деятельности преподавателя и студента [Коршунова, 2017]. В работе А. Спирина исследовательская деятельность рассматривается в аспекте применения компетентностного подхода в проектировании профессиональной подготовки учителя на основе овладения исследовательскими умениями, которые необходимы им в профессиональной деятельности [Спирин, 2008]. В последнее время получили развитие исследования зарубежных и отечественных учёных об активизации использования научных знаний, развития исследовательских навыков на основе диалогизированного общения с учётом персонализированных качеств студентов: Emanuele Isidori [Emanuele Isidori, 2004], Alina Felicia Roman, Regis Mafteiu Roman [Alina Felicia Roman, Regis Mafteiu Roman, 2014, Xavi Canaleta, David Vernet, Lluís Vicent, Jose Antonio Montero [Xavi Canaleta, David Vernet, Lluís Vicent, Jose Antonio Montero, 2014], А.М. Митяевой, С.Н. Фоминой [Митяева, Фомина, 2016]. Многие учёные рассматривают исследовательскую деятельность как мегадеятельность, которая создает условия для реализации личности во всех ее проявлениях. На основе вышеизложенного, исследовательская компетенция может быть определена как совокупность теоретических знаний, позволяющих вывести новое знание о предме-

те исследования на основе самостоятельного изучения научно-учебного материала и владения необходимыми и достаточными компетенционными компонентами исследовательской деятельности в аспекте требований современного образования. В настоящее время проблема развития исследовательских способностей и навыков в процессе профессиональной подготовки студентов занимает одно из главных мест. Современные научные сообщества рассматривают ее в контексте переосмысления общей структуры организации образования с подготовкой студентов к овладению компетенцией исследования учебного материала как целостной системы творческого познания и самоосмысления научно-педагогического мира в единстве, взаимодействии и взаимозависимости. Проблематика полифункциональности исследовательского процесса рассматривается разносторонне и многогранно. Т.С. Широбокова особенности организации и проведения исследовательской деятельности обучающихся рассматривает в контексте их полиаспектности, акцентируя внимание на значимости исследовательской деятельности для процесса обучения [Широбокова, 2011]. В исследовании Е.В. Бережной, В.В. Краевского представлены основы учебно-исследовательской деятельности, их значение в процессе обучения [Бережная, Краевский, 2010]. В исследовании В.В. Лебедева представлен детализированный анализ исследовательской компетентности педагога. Обращается внимание на специфику исследовательской деятельности педагога, рассматриваются специализированные средства формирования компетенции [Лебедев, 2010]. Глубокий, многогранный анализ исследовательской деятельности представлен в работе В.В. Загвязинского [Загвязинский, 2010]. Особенности научно-исследовательской работы в образовательных учреждениях посвящена работа А.А. Платонова. Автор рассматривает принципы ведения научно-исследовательской работы в учреждениях, приведены рекомендации по опубликованию результатов научного исследования, приведены элементы математической модели по выявлению научного потенциала преподавателей [Платонов, 2016]. Зарубежные ученые рассматривают исследовательскую парадигму образования в разнообразных научно-исследовательских аспектах в контексте получения нового знания, способного преобразовать окружающую действительность. Приоритетная роль в развитии исследовательской компетенции отводится процессам творчества и самообразования. Взаимосвязи и взаимозависимости разнонаправленных знаний, выведению на этой основе новых знаний посвятили свои работы I. Cunningham, J. Hsu, K. Hamilton, J. Wang, S. Virtanen [Cunningham, 2010; Hsu, Hamilton, Wang, 2015; Virtanen, 2008]. Исследовательская деятельность в контексте мотивационной обусловленности и соответствующей целевой направленности нашла отражение в работах V. Meyer, N. Haywood, D. Sachdev, S. Faraday [Meyer, Haywood, Sachdev, Faraday, 2008]. Интерактивность как возможность развития исследовательских способностей на основе ситуативной интеграции, потенциал интегрирования учебного процесса исследуется в работах В.М. Букатова [Букатов, 2017]. Однако всестороннего решения проблемы развития полифункциональной исследовательской компетенции в культурно-образовательном пространстве не отмечается. Не рассмотрена классификация исследовательских компонентов профессиональной направленности, не проана-

лизирован исследовательский потенциал образовательных ресурсов профессиональной подготовки студентов в контексте получения новых знаний и нового опыта. Специфика профессионально-речевого обеспечения видов разноуровневой исследовательской деятельности не представлена.

Цель исследования – разработка полифункциональной теоретически обоснованной и практико-ориентированной парадигмы развития профессиональной исследовательской компетенции студентов и её апробация. Одной из основных целей подготовки современного учителя-исследователя является развитие соответствующих компетенций, позволяющих свободно ориентироваться в кардинальных изменениях педагогической системы обучения на основе современных достижений науки. Задачи исследования: изучение необходимой научно-теоретической, научно-педагогической, философско-образовательной, научно-психологической литературы по проблеме исследования; теоретически обосновать проблему создания соответствующего аппарата развития исследовательских способностей студентов в многомерном культурно-образовательном пространстве; разработать технологии, методические приемы, подходы развития исследовательских способностей и навыков полифункциональной направленности на основе реализации профессионального исследовательского потенциала образовательных ресурсов профессиональной подготовки студентов; экспериментально проверить эффективность профессионально-ориентированного обучения исследовательским способностям по разработанной методике, обобщить результаты эксперимента.

База исследования. Исследование проводилось среди студентов второго курса Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета и Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами. В эксперименте приняли участие 80 человек.

Методы и методики исследования. Для проверки гипотезы был использован системообразующий комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих содержательно-процессуальных средств обеспечения эффективности развития профессиональной полифункциональной исследовательской компетенции: теоретические – анализ разнонаправленной научной литературы по психолого-педагогическим, социологическим, культурологическим проблемам; анализ учебно-методической литературы; теоретический анализ основных положений предлагаемой методики, на основе которых выдвинута гипотеза исследования; теоретическое обоснование системы профессионально-ориентированной работы со студентами по развитию исследовательской компетенции; эмпирические – включенное наблюдение, констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Результаты исследования. Исследование проводилось в два этапа: на первом этапе проводилось наблюдение за процессом развития профессиональной исследовательской компетенции на основе развития исследовательских способностей у студентов; анкетирование студентов; установление уровня сформированности профессиональных исследовательских компонентов; проводилась апробация темы исследования на первоначальной стадии констатирую-

шего эксперимента. На втором этапе уточнялась и корректировалась теоретическая концепция исследования; проводился массовый обучающий эксперимент; анализ, обобщение и систематизация полученных данных; оформление исследования; осуществлялась апробация темы исследования в публикациях и выступлениях авторов на научных конференциях. В исследовании были разработаны специальные оценочные критерии определения уровня овладения основными компонентами профессиональной исследовательской компетенции. Шкала предварительной компетенционно-исследовательской ориентации; методика типологии образовательного исследования; методика исследования осознания целостности взаимодействия и взаимосвязи развития исследовательских способностей и исследовательского потенциала образовательных ресурсов; методика исследовательской интегративности в профессиональной деятельности. Констатирующий этап эксперимента проведен со студентами второго курса (80 человека) в сентябре 2019 года. Цель этапа – провести диагностику предварительной интеграционной ориентации. Студенты контрольной группы – 20 человек. Студенты экспериментальной группы – 60 человек. Студентам обеих групп были даны вопросы из теста исследовательской ориентации с целью определения степени интереса к проблеме исследования, уровня знаний по теме и умений применять исследовательские способности в профессиональной деятельности. Диагностика предложенных ответов оценивала в баллах: 1. Использование исследовательских компонентов в предложенных текстах дается мне с трудом. 2. Я испытываю трудности при нахождении принципов исследования в тексте, проведении дифференциации исследовательских умений в тексте. 3. Получение новых знаний на основе исследовательской компетенции вызывает затруднения. 4. Мне трудно подобрать учебный материал исследовательской направленности. 5. Я испытываю неуверенность в правильности определения исследовательских видов деятельности и их роли в систематизации знаний. 6. Компетенционно-исследовательское построение занятий вызывает серьезные затруднения.

Уровень общей исследовательской подготовки в выбранных группах на этапе констатирующего эксперимента

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	3	5	1	10
Средний	27	45	9	40
Низкий	30	50	10	50

Формирующий этап эксперимента проведен в экспериментальной группе (60 человек) в течение сентября 2020 – апреля 2021.

Цель формирующего этапа эксперимента – развитие исследовательской компетенции у студентов второго курса и разработка методических приемов и средств развития полифункционально-исследовательской компетенции в профессионально-образовательной среде.

Для развития исследовательской компетенции студентов использовались следующие методические установки: 1. Практико-ориентированная систематическая полиаспектная познавательная деятельность со студентами, направленная на овладение необходимыми и достаточными компонентами исследовательской профессиональной деятельности. 2. Исследовательская технология профессионально-личностной направленности. 3. Педагогика и психология в контексте интеграционного взаимодействия выведения потенциала развития полифункциональной исследовательской компетенции. 4. Педагогика профессионально-исследовательского сопровождения студентов, ориентированная на творческую, интеллектуальную продуктивную деятельность. 5. Метод самоактивизации и исследовательской самореализации на основе когнитивно-интеграционной интенсификации и систематизации получаемых знаний. 6. Метод мотивационной ориентации и индивидуальной заинтересованности. 7. Метод ситуативной обусловленности и коммуникативного события. 8. Проведение специализированных видов исследовательской деятельности на основе интеграционно-интерактивного взаимодействия.

Контрольный этап эксперимента проведен в мае 2021 года. Цель данного этапа – провести диагностику владения типами исследовательской деятельности у студентов первого курса.

Методика исследования профессиональной исследовательской ориентации Уровень исследовательской ориентации

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	30	50	2	10
Средний	27	49,5	12	60
Низкий	3	0,5	6	30

Методика исследования образовательной исследовательской типологии Уровень образовательной исследовательской типологии

Исследовательская типология	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Уровни						Уровни					
	высокий		средний		низкий		высокий		средний		низкий	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Проблемные исследования	30	50	29	48,3	1	1,7	3	15	12	60	5	25
Концептуальные исследования	26	43,3	32	53,3	2	3,3	2	10	6	30	12	60
Теоретические исследования	30	50	29	48,3	1	1,7	3	15	11	55	6	30
Профессиональные исследования	28	46,6	31	51,7	1	1,7	1	5	15	75	4	20
Тематические исследования	36	60	24	40	0	0	4	20	12	60	4	20

В целом студенты экспериментальной группы по всем показателям представили более высокий уровень владения образовательной исследовательской типологией, чем студенты контрольной группы. В экспериментальной группе высокий и средний уровень имеют 49,98 % и 48,32 % исследуемых. В контрольной группе результаты отличаются: по всем показателям был представлен более низкий уровень.

3. Методика исследования уровня осознания студентами целесообразности использования исследовательской компетенции в разнообразных видах профессиональной деятельности

Уровень осознания целесообразности применения исследовательской компетенции

Осознанность	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Уровни						Уровни					
	высокий		средний		низкий		высокий		средний		низкий	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Обоснованная	30	50	29	48,3	1	1,7	3	15	12	60	5	25
Творческо-продуктивная	40	66,7	19	31,6	1	1,7	4	20	10	50	6	30
Профессионально-личностная	28	46,6	31	51,6	1	1,7	1	5	17	85	2	10
Индивидуальная	8	13,3	12	20	40	66,7	6	30	8	40	6	30

Исследование уровня осознания целесообразности применения исследовательской компетенции показало значительные различия между группами. В экспериментальной группе низкий и средний уровень по всем показателям имеют более низкие значения, чем в контрольной группе.

4. Методика исследования профессиональной исследовательской компетенционно-интеграционной интерактивности

Уровень исследовательской компетенционно-интеграционной интерактивности

Уровни	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	25	41,7	3	15
Средний	35	58,3	10	50
Низкий	0	0	7	35

Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе высокий и средний уровень профессиональной исследовательской компетенции интеграционной интерактивной направленности имеют 41,7% и 58,3%, в в кон-

трольной группе 15 % и 50 % исследовательских интегративно-творческих ситуаций показало аналогичные результаты.

Интеграционно-творческие ситуации показали аналогичные результаты.

5. Методика исследования разработки компетенционно-исследовательских компонентов разноуровневого характера

Уровень исследовательской компетенции в группах

Осознанность	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Уровни						Уровни					
	высокий		средний		низкий		высокий		средний		низкий	
	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%	чел	%
Исследовательские компоненты интеграционной направленности	30	50	29	48,3	1	1,7	3	15	14	70	3	15
Исследовательские компоненты интерактивной направленности	28	46,6	31	51,7	1	1,7	1	5	17	85	2	10
Исследовательские компоненты когнитивной направленности	38	63,3	22	36,7	0	0	2	10	13	65	5	25

Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе высокий и средний уровень исследовательской компетенции имеют 53,9 % и 46,7 %. В контрольной группе высокий уровень имеют 10 %, средний – 73,3 %, а 16,6 показали низкий уровень, что может быть обусловлено различной методикой преподавания дисциплин.

Это свидетельствует об эффективности разработанных средств развития исследовательской компетенции разноуровневой направленности, способствующих расширению научно-теоретического кругозора, самостоятельности мышления и повышению уровня профессиональной подготовки студентов в аспекте нахождения нестандартных решений задач научно-учебной проблематики.

Согласно результатам исследования, экспериментальная группа показала более высокий уровень исследовательской компетенции по сравнению со студентами контрольной группы. В контексте компетенционно-исследовательской направленности профессиональной подготовки студентов экспериментальная группа показала лучшие результаты, поскольку были включены стимулы мотивационного обоснования и личностной заинтересованности развития исследовательской компетенции в контексте прогнозирования эффективной результативности в предстоящей профессиональной деятельности.

Заключение. Исследование показало, что развитие исследовательской компетенции студентов зависит от многих факторов: разработки профессионально-ориентированных видов деятельности, выбора методов мотивационной и интеллектуальной активизации, разработки специальной модели ее развития с комплексом заданий исследовательской направленности и систематическая, поэтапная работа с ними в процессе практико-ориентированного обучения. Таким образом, в ходе исследования выявлены наиболее эффективные способы развития исследовательской компетенции студентов – выбор оптимальной парадигмы профессиональной подготовки в контексте самосовершенствования интеллектуальных способностей и познавательной активности. К эффективным способам развития исследовательской компетенции относится также создание полиаспектного исследовательского образовательного пространства с выведением необходимых и достаточных ресурсов и компонентов, обеспечивающих потребности современного образования. Было установлено, что такой уровень профессиональной подготовки способствует развитию специалиста инновационной формации с креативным типом мышления, умеющего самостоятельно принимать решения на основе прогнозирования их последствий, активно участвующий в позитивном преобразовании жизнедеятельности общества. В ходе работы была подтверждена эффективность выбора подходов, методов, способствующих профессиональной исследовательской подготовке студентов, отмечается достаточно высокий уровень овладения исследовательскими компетенционно значимыми компонентами, обеспечивающими успешность их применения в практической профессиональной деятельности. Материалы данной статьи могут быть использованы преподавателями высших учебных заведений в процессе развития исследовательской компетенции студентов.

Литература

1. Авдеева Н.В., Андрианова А.А., Никулина О.В. XIII Международная научно-практическая конференция «Электронный век культуры». Библиоковедение. 2014.
2. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности. Учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 128 с.
3. Загвязинский В.И. О роли педагогической науки в гармонизации социальной стратегии, образовательной политики и практики реформирования российского образования // Вестник Московского университета. Серия «Педагогическое образование». – 2010. – № 4. – С. 3–10.
4. Иванов А., Чистякова С., Третьякова С. Сборник программ. Исследовательская и проектная деятельность Социальная деятельность... ФГОС. Просвещение, 2014 г.
5. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Компоненты и критерии готовности студента педагогического вуза к исследовательской деятельности / Вестник Сургутского Государственного Педагогического Университета. – 2008, № 1 (3). – С. 5–15.
6. Лебедев В.В. Исследовательская компетентность педагога: технология мыследеятельности. – МПГУ. – № 1: 2010. – С. 30–5.
7. Макарова, Е.Л. Ключевые исследовательские компетенции современного учителя и их формирование в процессе обучения в вузе [Текст] / Е.Л. Макарова // Образование и саморазвитие: научный журнал. – Казань, 2010. – № 4. – С. 80–86.

8. Моор, М.В. Проектная методика обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов [Текст] / М.В. Моор // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 4. – С. 92.

9. Платонов А.А. Научно-исследовательская работа в образовательных учреждениях // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/09/16410> (дата обращения: 07.02.2019).

10. Полетаева Н.М., Родина Е.А. Системно-деятельностный подход к управлению инновационной работой педагогов (Санкт-Петербург). / Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7–8 июня 2016 года). – М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. – 816 с.

11. Ширококова Т.С. Организация и проведение исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях системы. Научные исследования в образовании. 2011.

12. Mare Tuisk (2008). *Subjectivity begins with in Dependent thinking / Problems of Education In The 21st Century Volume 6*

13. McKenzie, J. (2001) *How Teachers Learn Technology Best. The Educational Technology Journal, Vol.10, 6* <http://fno.org/mar01/howlearn.html>.

14. Meyer, V., Haywood, N., Sachdev, D., Faraday, S. (2008). *What is independent learning and what are the benefits for students? Department for Children, Schools and Families Research Report 51 London. Available at: <http://docplayer.net/12844512-What-is-independent-learning-and-what-are-the-benefitsfor-students.html> (accessed 12.12.2016).*

15. Thomas, G.P. (2012). *Metacognition in Science Education: Past, present and future considerations. In: Second International Handbook of Science Education, Fraser, B.J., Tobin, K.G. and McRobbie, C.J. (Eds.), Springer, Dordrecht: 131–144.*

16. Xavi Canaleta, David Vernet, Lluís Vicent, José Antonio Montero. (2014) *Master in Teacher Training: A real implementation of Active Learning. Computers in Human Behavior.*

УДК 37.013

**Н.А. Бобкина, аспирант,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия**

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ И ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ СТАБИЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Аннотация. Культура как социальное явление обладает способностью прямого и косвенного воздействия на человеческую жизнь. Современное понимание культуры невозможно без представлений о духовности, нравственности, морали и справедливости. Поэтому важнейшей ее составляющей является правовая культура.

Интерес к правовой культуре обусловлен стремлением большинства государств к наличию не только правового статуса, но и инструментария по борьбе с кризисными социальными явлениями в обществе. Процесс формирования должного уровня правовой культуры предполагает трансформацию правовых знаний в систему личных правовых убеждений, которые в совокупности будут отражаться в гражданском правосознании, поведении общества в целом и молодого поколения в частности. Эти явления имеют специфические особенности, но при этом в статье подчеркивается их особая взаимосвязь.

На основе интеграции положений и выводов, полученных педагогической наукой, в работе показана актуальность формирования гражданского правосознания и правовой культуры современной молодежи. Выявлены основные цели и задачи гражданского образования, его непосредственное влияние на обеспечение стабильного развития общества. Так-

же в статье проанализированы современные формы, методы и подходы к организации правового воспитания учащихся.

Ключевые слова: гражданское правосознание, правовая культура, правовая компетентность, гражданское образование, практико-ориентированный метод обучения, интерактивный метод обучения.

*N.A. Bobkina, graduate student,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia*

FORMATION OF CIVIL LEGAL AWARENESS AND LEGAL CULTURE OF STUDENTS AS A FACTOR OF ENSURING STABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY

Abstract. *Culture as a social phenomenon has the ability to directly and indirectly influence human life. The modern understanding of culture is impossible without ideas about spirituality, morality and justice. Therefore, its most important component is the legal culture.*

The interest in legal culture is due to the desire of most states to have not only a legal status, but also tools to combat crisis social phenomena in society. The process of forming a proper level of legal culture involves the transformation of legal knowledge into a system of personal legal beliefs, which together will be reflected in the civil legal consciousness, the behavior of society in general and the younger generation in particular. These phenomena have specific features, but at the same time the article emphasizes their special relationship.

Based on the integration of the provisions and conclusions obtained by pedagogical science, the paper shows the relevance of the formation of civil legal awareness and legal culture of modern youth. The main goals and objectives of civic education, its direct impact on ensuring the stable development of society are identified. The article also analyzes modern forms, methods and approaches to the organization of legal education of students.

Keywords: *civil legal awareness, legal culture, legal competence, civic education, practice-oriented teaching method, interactive teaching method.*

В реалиях современного мира мы замечаем тенденцию увеличения роли знаний основ гражданского правосознания и формирования должного уровня правовой культуры в различных сферах, начиная с политических систем и заканчивая системой образования.

Так, под гражданским правосознанием понимается система взглядов, идей, оценок и суждений представителей определённого общества о существующем и желаемом праве, правовых явлениях и поведении людей в сфере права [10]. С этим понятием тесно связано понятие правовой культуры. Она представляет собой часть общей культуры общества и отражает знание и понимание всех ценностей, созданных человеком в правовой сфере, передавая их из поколения в поколение [11].

Большинство образовательных учреждений по всему миру вводит новые образовательные программы и интегрированные курсы, которые направлены на формирование гражданского правосознания и правовой культуры будущих выпускников. Одной из основополагающих задач данных учреждений является формирование правовых компетенций у подрастающего поколения.

С позиции различных подходов «правовую компетентность» раскрывают в своих трудах такие выдающиеся ученые, как А.С. Коротун, Е.В. Аграновская,

Н.П. Вербицкий, Е.А. Певцова. Они сходятся во мнении о том, что правовая компетентность представляет собой совокупность личностных характеристик, к которым большинство авторов относят знания, умения и опыт в области права [5].

В Российской Федерации нормативно-правовой базой в сфере развития правовой культуры и формирования основ гражданского правосознания является документ «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан», утвержденный Президентом РФ 28 апреля 2011 года. В данном документе прописаны принципы государственной политики, которые направлены на повышение уровня правовой культуры населения; понимание и уважение закона; формирование новой модели социального поведения, основанного на добропорядочности и добросовестности; формирование правопорядка; гласности и честности судейства; преодоление правового нигилизма. Отдельно отмечается, что качественный уровень правового воспитания и обучения в образовательных учреждениях различного типа и вида является крепким фундаментом для стабильно развивающегося правового государства. В связи с этим, в основах государственной политики в области образования и воспитания молодежи особое внимание уделяется гражданско-правовому образованию и различным сферам и методам его осуществления [9]. Здесь можно сделать вывод о том, что внедрение основ гражданского образования напрямую связано с формированием правовых компетенций у подрастающего поколения.

По причине того, что в рамках нашего государства гражданское общество находится на этапе формирования, в научном сообществе отсутствует единая трактовка понятия «гражданское образование». Несмотря на это, возможно определить, что под гражданским образованием понимается общественная, социально ориентированная система непрерывного образования и воспитания. Гражданское образование направлено на формирование гражданско-правовой компетентности, стабильности развития гражданского общества в рамках развития культуры социального поведения. При этом основной целью гражданского образования и воспитания можно считать формирование гражданских качеств на основе новых знаний, умений и ценностей, которые помогают личности решать возникающие проблемы, адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и политическим условиям, представлять и защищать свои права и интересы, уважая интересы и права других людей [10].

Практическая деятельность многих образовательных учреждений показала, что реализация гражданского образования через одну обособленную дисциплину не дает должного результата. Поэтому было принято решение о создании целостной системы, которая интегрировала бы научные (образовательные) области деятельности всего образовательного учреждения. В современных условиях данная система может реализоваться посредством применения практико-ориентированных и интерактивных методов обучения [7].

Практико-ориентированный метод обучения предполагает освоение и усвоение учащимися образовательной программы и формирование практических умений, посредством выполнения реальных практических заданий

и упражнений [1]. В то время как интерактивные методы обучения предполагают взаимодействие обучающихся между собой, с педагогом или с представленным контентом [13].

Данные методы работы, по своей структуре и содержанию очень похожи и в совокупности могут быть направлены на комплексное развитие гражданско-правовых компетенций учащихся. Такие компетенции имеют ряд особенностей, которые могут проследиваться в рамках учебно-воспитательной деятельности:

1. Знакомство с новой информацией в контексте решения проблемы;
2. Индивидуализация в проектировании образовательной среды;
3. Нацеленность на получение практического результата работы с обучающимися;
4. Проведение занятий в формате диалога, основанного на принципах демократического общения [3].

Рассматривая условия применения практико-ориентированного и интерактивного методов обучения, важно отметить смену объектной роли обучающегося на субъектную. Такая трансформация предполагает наделение учеников функцией непосредственного «маяка» образовательного процесса.

Таким образом, основой данных методов обучения является работа педагога по созданию образовательной траектории, в рамках которой важным звеном является реализация познавательных потребностей обучающихся. Педагог разрабатывает новые формы самостоятельной работы с учетом сложности материала и уровня образовательных способностей обучающихся [8].

Внедрение этих методов обучения в контексте гражданского образования значительно изменяет роль педагога в сравнении с традиционными формами работы. Здесь учитель не излагает учебный материал, а лишь направляет и создает условия, необходимые для получения учениками новых знаний. При этом образовательная функция неразрывно связана с применением полученных знаний на практике. Положительный результат образовательной функции может проследиваться в:

1. Повышенном образовательном интересе обучающихся к пониманию и уважения верховенства закона;
2. Сознательном и целенаправленном оперировании знаниями;
3. Правильном понимании и применении в жизни основ демократии;
4. Ведении диалога, который основан на принципах плюрализма и уважения к собеседнику;
5. Критическом оценивании любой информации и ее источников;
6. Проявлении активной гражданской позиции [4].

Подводя итог, важно отметить, что без полноценного гражданского образования невозможно построение гражданского общества и правового государства. Общество нуждается в образованных, нравственных, предприимчивых людях, способных самостоятельно принимать правильные решения в различных ситуациях, обладать чувством ответственности за судьбу. Формирование гражданского правосознания и правовой культуры учащейся молодежи – это многогранный и сложный процесс, который требует тщательной проработки методов и способов его осуществления. В настоящее время ко всем методам

обучения предъявляются два обязательных требования: они должны способствовать активности учащихся в учебном процессе и обеспечивать глубокое понимание ими изучаемого материала. Применение практико-ориентированного и интерактивного методов обучения доказывают свою эффективность в работе современного педагога и могут способствовать реализации государственной политики в области формирования основ гражданского правосознания и правовой культуры, поддерживая стабильное и современное развитие общества.

Литература

1. *Гражданское образование – педагогический, социальный и культурный феномен: монография.* – СПб.: Изд-во «Союз», 2006. – 167 с.
2. *Гражданское образование: значение, важность, компоненты (2021)* – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.legit.ng/1147087-what-civic-education-importance.html> (дата обращения 22.03.2022)
3. *Джуринский А.Н., Харитонов Е.Н. История патриотического и гражданского образования в России и США (сравнительный контекст) / А.Н. Джуринский, Е.Н. Харитонов // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 3. – С. 40–51.*
4. *Жуляева Е.И. Проблема гражданского образования в социальной философии С.И. Гессена / Е.И. Жуляева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012 – № 1 (09). – С. 8.*
5. *Кропанева Е.М. Теория и методика обучения праву: учеб. пособие.* – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2010. – 166 с.
6. *Курдюмова И.М. Гражданское образование: новый учебный предмет (на примере Англии) / И.М. Курдюмова // Проблемы современного образования. – 2011. – № 1. – С. 74–81.*
7. *Меморандум «Актуальные задачи гражданского образования России». Итоговый документ Всероссийской научно-практической конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un-museum.ru/news/Мето1.html> (дата обращения 27.03.2022).*
8. *Организационно-методические основы гражданского образования школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moysosh10n.narod.ru/voenosnovigrobr.html> (дата обращения 29.03.2022).*
9. *Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан [Электронный ресурс]: Российская национальная библиотека / Центр правовой информации. – Режим доступа: http://nlr.ru/lawcenter_rnb/RA1031/osnovyi-gosudarstvennoy-politiki (дата обращения 15.03.2022).*
10. *Педагогика / В. Сластенин, И. Исаев, Е. Шиянов.* – 6-е изд. – М.: 2007. – 576 с.
11. *Правосознание [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Правосознание> (дата обращения 27.03.2022).*
12. *Правосознание и правовая культура [Электронный ресурс]: Энциклопедия экономиста – Режим доступа: <https://www.grandars.ru/college/pravovedenie/pravosoznanie-i-pravovaya-kultura.html> (дата обращения 20.03.2022).*
13. *Понятие и задачи интерактивного метода обучения [Электронный ресурс]: Научный словарь-справочник / Педагогика. – Режим доступа: https://spravochnik.ru/pedagogika/teoriya_obucheniya/interaktivnye_metody_obucheniya/ (дата обращения 29.03.2022).*

АУТЕНТИЧНАЯ ОЦЕНКА В СИСТЕМЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблематика подготовки учителей иностранного языка к реализации исследовательской деятельности. Одним из условий повышения мотивации обучающихся к решению исследовательских проблем становится внедрение системы аутентичной оценки, которая позволяет придать исследовательской деятельности практико-ориентированный характер.

Ключевые слова: аутентичная оценка, исследовательская деятельность, педагогическое образование.

M.A. Bodony, PhD Associate professor,
Kuban State University,
Krasnodar, Russia

AUTHENTIC ASSESSMENT IN THE SYSTEM OF RESEARCH-ORIENTED PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article deals with the problems of preparing foreign language teachers for the implementation of research activities. One of the conditions for increasing the motivation of students to solve research problems is the introduction of an authentic assessment system, which makes it possible to give research activities a practice-oriented character.

Keywords: authentic assessment, research activities, teacher education.

Подготовка учителей иностранного языка направлена на формирование профессиональных компетенций, ориентированных не только на способности проектировать и организовывать учебный процесс и развивать иноязычные навыки и умения учащихся, но и на развитие готовности студентов, будущих педагогов, к реализации исследовательской деятельности. Вместе с тем, сложности достижения указанной цели часто обусловлены относительно низкой мотивацией обучающихся к решению исследовательских проблем, реализации собственной научной деятельности, недостаточным пониманием ими существенной роли рассматриваемой составляющей профессиональной деятельности для повышения эффективности учебного процесса.

Для решения поставленной проблемы особую роль приобретает практико-ориентированный характер научно-исследовательской деятельности, что обеспечивается внедрением системы аутентичной оценки в практику подготовки будущих учителей. Одной из базовых характеристик аутентичной оценки является то, что она побуждает обучающихся к рефлексии и, таким образом, способствует поддержке учебного процесса, а нашем контексте – исследовательской деятельности студентов; учитывает разные виды деятельности и опирается на разные источники информации; способствует повышению мотивации [5]. Анализируя специфику аутентичной оценки, мы обратили внимание на мнение Т.Т. Ву и Дж. Дал Алба о ее широких возможностях для поощрения и поддерж-

ки обучающихся – оценка не является самоцелью, скорее, это «возможность для студентов учиться и размышлять над своим обучением для своего личного и карьерного роста таким образом, который воспитывает дух стремления к подлинности» [6].

Цель исследования заключается в обосновании преимуществ аутентичной оценки научно-исследовательской работы студентов педагогических направлений подготовки и разработки системы аутентичной оценки, ориентированной на организацию исследовательской деятельности студентов – будущих учителей иностранных языков.

Аутентичная оценка [4] ориентирована на работу с реальными проблемами и поиск решений на основе создания условий, максимально приближенных к реальному педагогическому контексту. В своем исследовании Б.Б. Фрей, В.Л. Шмитт и Дж.П. Аллен, изучая характеристики аутентичной оценки, предлагают три категории признаков:

- 1) контекст оценки, предполагающий выполнение деятельности, которая отражает реальный контекст и характеризуется когнитивной сложностью;
- 2) продукт деятельности, что требует представления ответа или продукта;
- 3) критерии оценки, которые создают условия для прозрачной и надежной оценки [5].

При организации исследовательской деятельности аутентичный подход к оценке обеспечивается опорой на проблемы, которые реальны и касаются процесса обучения иностранному языку. Таким образом, контекст аутентичной оценки становится одним из признаков для исследовательской деятельности студентов – будущих педагогов.

Кроме того, продукт, который реализуется в ходе разработки исследовательской проблематики, ориентирован на конкретную аудиторию обучающихся, а результаты исследований обеспечивают как теоретизацию рассматриваемой проблемы, так и поиск практических решений, например, для повышения эффективности учебного процесса, для решения определенных противоречий и т. п. Таким образом, разработанные критерии оценки исследовательской деятельности ориентированы как на процесс ее реализации, так и на сам продукт, который должен соответствовать установленным требованиям, которые отражают реальные условия реализации научной деятельности.

Следует отметить, что организация исследовательской деятельности на основе аутентичной оценки позволяет обучающимся погрузиться в академическую атмосферу и попробовать себя в качестве исследователей, ищущих ответы и решения на сложные вопросы обучения иностранному языку. Молодые исследователи сталкиваются с проблемами в ходе практики и в реальных условиях могут выявить противоречия на разных уровнях, которые замедляют учебный процесс, снижают его эффективность. Опора на собственный опыт способствует мотивации к исследовательской деятельности и определяет заинтересованность студентов к научному поиску.

В рамках реализации аутентичного подхода к организации исследовательской деятельности студентов и ее оцениванию, был использован метод теоретического моделирования исследовательской деятельности в условиях подго-

товки учителей иностранных языков с последующей апробацией в условиях реального учебного процесса подготовки магистрантов по направлению «Филология», готовящихся к реализации педагогического вида профессиональной деятельности.

Как известно, в соответствии с требованиями ФГОС к магистерским образовательным программам «научно-исследовательская деятельность выделяется как отдельная составляющая подготовки в магистратуре, и от студентов требуется не только способность к использованию знания современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач, но и целый ряд компетенций, характерных именно для научно-исследовательской деятельности» [3].

Использование аутентичного подхода к оценке позволяет проводить мониторинг уровня сформированности исследовательских компетенций непосредственно в ходе реализации исследовательской деятельности и анализировать эффективность организации работы над исследованием в процессе деятельности, а не только на основе полученных результатов.

Обратим внимание, что аутентичная – оценка направлена на мониторинг и анализ уровня сформированности способностей обучающихся к реализации научной деятельности. В качестве элементов целеполагания выступают:

- готовность обучающихся проводить анализ и рефлекссию научного материала;
- готовность к актуализации междисциплинарных связей и интеграции разных научных областей;
- способность выявлять и формулировать исследовательскую проблему;
- умения отбирать методы исследования, обосновывать их целесообразность;
- умения планировать научную деятельность, учитывать временные параметры и т.п., корректировать план;
- способность моделировать научное исследование;
- умения применять эмпирические методы для исследования;
- умения обрабатывать результаты исследования;
- умения представлять результаты исследовательской деятельности;
- умения проводить анализ собственной научной деятельности.

Таким образом, на основе выделения элементов целеполагания нами были определены критерии оценки исследовательской деятельности в рамках аутентичного подхода, которые представлены как уровневые дескрипторы.

Моделирование позволило выявить принципы организации исследовательской деятельности с учетом особенностей преподавания иностранных языков. Вслед за В.А. Анисимовой и А.А. Найн, мы считаем важным в процессе организации исследовательской деятельности студентов опираться на следующие принципы:

- «принцип перевода студентов из созерцательной и исполнительской позиции в позицию активного субъекта деятельности;
- принцип опоры на стимулирование исследовательских процессов;
- принцип педагогической рефлексии» [1].

Кроме того, мы считаем важным критический характер научной рефлексии, которая обеспечивает научный поиск и появление эвристического результата – продукта исследуемой деятельности.

Кроме того, использование аутентичной оценки для мониторинга и анализа исследовательской деятельности обучающихся обуславливает следующие принципы:

– принцип логики научного поиска, что в условиях реализации аутентичного подхода придает исследовательской деятельности студентов самостоятельный характер. «Логика поисковой деятельности проявляет себя многопланово, поскольку научный поиск может быть представлен через разные аспекты. Если иметь в виду этапы научного поиска, то есть своя логика в выдвижении и обосновании проблемы, последовательном переходе от одного этапа к другому, в детерминирующей роли проблемы по отношению к найденному решению и обратном влиянии результата на постановку проблемы и т. д.» [2];

– принцип аутентичной временной организации научной деятельности, касающийся строго распределения времени и последовательности этапов научной деятельности;

– принцип актуализации этических основ научной деятельности.

Опора на аутентичный подход стала фактором придания исследовательской деятельности прагматического характера: исследовательская проблематика, связанная с реальными условиями организации учебного процесса, направлена на активизацию профессиональных компетенций обучающихся.

Также представляется возможным использование исследовательских разработок студентов в реальных условиях организации учебного процесса, что обеспечивает аутентичную оценку формирования способности к реализации профессиональной деятельности.

Аутентичная оценка может быть представлена, как уже было отмечено, на уровне оценивания готового продукта (исследования) и на процессуальном уровне. В таком случае оценка может приобретать характеристики суммирующего оценивания (для анализа полученного продукта) или формирующего оценивания (для анализа процесса реализации исследовательской деятельности).

Исследование показало, что аутентичный подход к оценке способностей обучающихся к исследовательской деятельности в условиях педагогического образования позволяет проводить мониторинг готовности обучающихся к решению возникающих дидактических проблем на научной основе посредством их анализа, рефлексии, разработки способов их решения. Кроме того, аутентичная оценка влияет на повышение мотивации к профессиональной подготовке и к исследовательской деятельности. Результаты исследования могут быть использованы не только в программах подготовки учителей иностранного языка, а при реализации исследовательски-ориентированного образования в целом.

Публикация подготовлена в рамках проекта, реализуемого победителем Конкурса на предоставление грантов преподавателям магистратуры благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» Благотворительного фонда Владимира Потанина.

Литература

1. Анисимова, В.А., Найн, А.А. Формирование исследовательских умений студентов вуза / В.А. Анисимова, А.А. Найн. – Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Серия: Образование. Педагогические науки, – 2012. – № 14 (273). – С. 40–44.
2. Едророва, В.Н., Овчаров, А.О. Методы, методология и логика научных исследований / Едророва В.Н., Овчаров А.О. – Текст: непосредственный // Экономический анализ: теория и практика. – 2013. – № 9 (312). – С. 14–23.
3. Пискунова, Е.В. Проблемы организации исследовательской деятельности обучающихся в системе уровневого образования / Е.В. Пискунова – Текст: непосредственный // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2009. – <http://www.emissia.org/offline/2009/1342.htm>
4. Gulikers, J. T. M. A five-dimensional framework for authentic assessment / J. T. M. Gulikers, T.J. Bastiaens, P.A. Kirschner. – Текст: непосредственный // Educational Technology Research and Development. – 2004. – № 52 (3). – P. 67–86. – DOI:10.1007/bf02504676.
5. Frey, B.B., Schmitt, V.L., Allen, J.P. Defining Authentic Classroom Assessment / B.B. Frey, V.L. Schmitt, J.P. Allen. – Текст: непосредственный // Practical Assessment, Research, and Evaluation. – 2012. – Vol. 17. – Article 2. – DOI: <https://doi.org/10.7275/sxbs-0829>.
6. Vu, T.T., Dall’Alba, G. Authentic Assessment for Student Learning: An ontological conceptualization / T.T. Vu, G. Dall’Alba – Текст: непосредственный // Educational Philosophy and Theory. – 2013 – № 46 (7). – Pp. 778–791. – DOI: [doi:10.1080/00131857.2013.795110](https://doi.org/10.1080/00131857.2013.795110).

УДК 159.923

**Е.В. Бондарева, ст. преподаватель,
Национальный Университет Узбекистана,
г. Ташкент, Узбекистан**

АНАЛИЗИРУЯ ИСТОРИИ ЖИЗНИ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования жизненных перспектив студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, на основе метода кейс-стади. Рассматриваются количественные и качественные особенности жизненных перспектив, а также их взаимосвязь с различными компонентами структуры личности. В статье даётся ответ на вопрос о том, насколько отчётливо студенты представляют себе своё будущее, какие чувства оно вызывает у них, видят ли они связь этого будущего с тем, что происходит сейчас и происходило в прошлом.

Ключевые слова: кейс-стади, жизненная перспектива, исследовательское кейс-стади, множественное кейс-стади, мотивация, самоосуществление, психологическая разумность.

**E.V. Bondareva, Senior lecturer,
Uzbekistan State University,
Tashkent, Uzbekistan**

ANALYZING LIFE STORIES: THE EXPERIENCE OF RESEARCHING THE LIFE PROSPECTS OF STUDENTS

Abstract. This article presents the research results on the life perspectives of higher educational institutions' students, based on the case study method. The quantitative and qualitative peculiarities of life perspectives, as well as their relationship to various components of the personality structure are considered. The article provides an answer to the question of how clearly students

imagine their future, what feelings it evokes in them, whether they see the connection of this future with what is happening now and what happened in the past.

Keywords: *case study, life perspective, research case study, multiple case study, motivation, self-fulfillment, psychological mindedness.*

Понятие жизненной перспективы, каким его видит современная психология, включает в себя ряд аспектов: насколько отчетливо личность представляет себе своё будущее, какие чувства оно вызывает, прослеживается ли связь этого будущего с тем, что происходит сейчас и происходило в прошлом [1]. Безусловно, эти картины будущего уникальны, в них отражаются неповторимые черты как когнитивной, так и эмоционально-аффективной сферы человека. Возможно ли обнаружить какие-то типические особенности жизненной перспективы студентов высших учебных заведений, и, если да, что лежит в основе этих типов – вот какой целью мы руководствовались, планируя наше исследование.

В качестве стратегии мы выбрали множественное исследовательское кейс-стади. Метод кейсов незаменим там, где изучаемое явление не может быть рассмотрено вне его социально-культурного контекста [3]. Исследовательское кейс-стади подразумевает, что полевые исследования и сбор данных предпринимаются до конечного определения изучаемых вопросов и гипотез [5]. На предварительном этапе исследования мы старались использовать самые различные способы получения данных – обычные опросники, проективные методики, субъективное шкалирование и интервью. Такая избыточность методов давала нам возможность впоследствии выбрать для анализа самые информативные из них.

По количественному признаку, как уже было сказано, исследование представляло собой множественное кейс-стади, то есть анализ нескольких случаев. Эта стратегия позволяет изучить все более или менее яркие проявления определенного феномена и избежать трудоемкого поиска максимально полезного для развития теории единичного случая или уникальной пары [2]. Эту стратегию удобно использовать для типологизации, когда каждый случай описывает различные варианты и формы какого-либо явления.

Участниками исследования стали студенты, обучающиеся на разных курсах отечественных и зарубежных вузов, в количестве 542 человека. Среди опрошенных были студенты как очного, так и заочного отделения.

Остановимся подробнее на использованных нами методиках. Для изучения особенностей жизненной перспективы мы использовали метод мотивационной индукции Ж.Нюттена (ММИ), экспресс-диагностику отношения к прошлому, настоящему и будущему (А.М. Прихожан), опросник временной перспективы Ф. Зимбардо и каузометрию (Е.И. Головаха, А.А. Кроник). С целью выявления особенностей личности опрошиваемых применялись: методика «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина), шкала «Психологической разумности» М.А. Новиковой и опросник «Толерантности к неопределённости» Мак-Лейна в адаптации Е.Г. Луковицкой.

В данной статье мы хотели бы уделить особое внимание результатам опрошенных по методике каузометрии. Этот метод, на наш взгляд, представляет собой разновидность полуструктурированного интервью, допуская, однако, в обработке ряд количественных показателей. Мы использовали каузометрию следующим образом. Респондента просили составить список значимых событий его жизни, причём оговаривалось, что события могут относиться к его прошлому, настоящему и будущему. После того, как список был готов, давалось задание указать самое важное событие – сначала в личностном, а затем в социальном плане. Опрашиваемый также должен был назвать предполагаемую продолжительность своей жизни. Самой сложной частью методики для испытуемых была собственно каузометрия – обнаружение связей между описанными событиями. Тип связей – причина-следствие либо цель-средство – также определялся самим респондентом.

На основе ответов опрашиваемых выявлялся их психологический возраст, коэффициенты зрелости и реализованности, мотивационная насыщенность периодов жизни, ориентация на ту или иную сферу жизни.

Именно методика каузометрии позволила нам выделить типы жизненных перспектив, описание которых будет дано ниже.

Первый тип, который мы условно обозначим как «Гедонистическая направленность на настоящее», среди самых значимых событий называет события прошлого. При этом само прошлое оценивается негативно, с ним связаны неприятные и даже трагические переживания – темы смерти близких, предательства, несчастной любви. События будущего описаны достаточно формально, без эмоций – окончание университета, устройство на работу. Отсюда и показатель реализованности – более 60 %, психологический возраст значительно превышает хронологический. Количество связей между событиями невелико, следовательно, последовательность событий жизни для респондента выглядит как случайная, он не ощущает себя ответственным за них.

Желания этого человека относятся большей частью к близкому будущему. Они связаны с учёбой (написать курсовую, сдать сессию, выучить иностранный язык, научиться петь, готовить, программировать), с обладанием (купить машину, квартиру, телефон, завести собаку), с отдыхом и досугом (путешествовать, уехать за границу, отдохнуть).

Анализ ценностей показывает, что сфера семейной жизни более значима, чем общественная, профессиональная и образовательная сферы, при этом преобладающей ценностью является собственный престиж. Толерантность к неопределённости средняя, то есть нет ни чрезмерной склонности к планированию, ни стремления избежать любых рискованных ситуаций.

«Золотым временем» своей жизни респондент называет текущий момент, что хорошо согласуется с выраженной приверженностью гедонистическому настоящему. Высокая заинтересованность в сфере переживаний завершает картину.

Второй тип, названный нами «Созидательная активность ради будущего», в каузометрии демонстрирует баланс между событиями прошлого и будущего. При этом он сосредоточен на положительных моментах – как в прошлом, так

и в будущем. В прошлом отмечаются встречи со значимыми людьми, дружба, любовь, яркие переживания в связи с участием в конкурсах, успехом в спорте, творческой деятельности. События будущего связаны по типу «цель-средство», что подразумевает наличие плана по достижению желаемого. Перспектива расширена в сторону будущего – там указываются события, которые должны произойти через 15, 20 и даже 25 лет.

В списке терминальных ценностей самые высокие позиции у саморазвития и достижений, респондент ориентирован на профессиональную сферу и общественную жизнь. Высокая толерантность к неопределённости говорит об уверенности в себе, готовности встретить возможные трудности, оптимистическом отношении к жизни в целом.

Самым лучшим временем своей жизни этот человек считает достаточно отдалённую точку будущего, когда будут достигнуты намеченные им цели. Примечательно, что готовности обсуждать свои переживания сопутствует вера в пользу такого обсуждения. Открытость новому опыту также присуща подобной личности.

Хочется процитировать в качестве иллюстрации слова одной представительницы этого типа жизненной перспективы: «Сейчас я действительно занимаюсь любимым делом. Но в ближайшем будущем, дай бог, после замужества, я все же хочу открыть свой психологический центр, ресторан, салон, вообще иметь холдинговую компанию и зарабатывать с мужем деньги для себя, детей, помогать родным и быть полезной обществу. Вот к чему я стремлюсь. Я не смогу целыми днями сидеть дома и заниматься только детьми и домашними делами, я знаю, что это не для меня».

Таким образом, полученные нами данные свидетельствует о значимости проблемы поиска механизмов, позволяющих выстраивать динамичную, адекватную, содержательно наполненную картину будущего на разных этапах человеческой жизни.

Литература

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. *Психологическое время личности*. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
2. Козина И. *Case study: некоторые методические проблемы* / И.Козина // *Рубеж*. – 1997. – № 10–11. – С. 177–189.
3. Михайлова Е.А. *Кейс и кейс-метод: общее понятие* // *Маркетинг*. – 1999. – № 1. – С. 109–117.
4. Нюттен Ж. *Мотивация, действие и перспектива будущего* / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
5. Bruce L. Berg. *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon, 1989.

**Ю.Ю. Бочарова, к.п.н., доцент,
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Россия**

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Современное педагогическое образование протекает уже не столько в рамках формального образования, сколько в сложных экосистемах, где наряду с образовательными институтами все ярче проявляют себя образовательные платформы, городские образовательные форматы и сообщества практиков. Смена исследовательских парадигм на этапе постнеклассической науки требует понимания педагогического образования с позиции личности как принципиально не завершаемого процесса, самоорганизующегося по индивидуальной образовательной траектории через прохождение процедур независимой оценки для получения легитимного права на занятие педагогической деятельностью в соответствии с профессиональными стандартами. **Цель исследования** – на основе постнеклассического понимания педагогического образования обосновать принципы проектирования локальных практик открытого педагогического образования. **Методы исследования:** применение методологических подходов в описании феномена открытого педагогического образования: системно-синергетического и социального конструкционизма; реконструкция инновационного опыта проектных групп в региональном педагогическом университете в 2013–2020 гг., интервью с преподавателями и выпускниками, осевое и избирательное кодирование по методу “grounded theory”. **Результаты:** следующие принципы проектирования локальных практик были обоснованы с позиции постнеклассической методологии и апробированы в опыте регионального университета: учет локального контекста, студентоцентрированный характер целеполагания; проектирование от образовательных результатов, востребованных системой общего образования; высокой гетерогенности коллективов; межпредметного содержания проекта; событийного характера проектируемой деятельности; диверсификации и динамики профессиональных образовательных пространств. **Выводы и рекомендации исследования:** прецедентный характер развития педагогического образования как открытой самоорганизующейся социокультурной системы требует разработки концепции открытого педагогического образования, включающей принципы проектирования локальных практик, востребованных в управлении образовательными результатами в университете.

Ключевые слова: постнеклассическая методология, проектирование, педагогическое образование, профессиональное сообщество.

**J.Yu. Bocharova, PhD in Pedagogy, Associate Professor
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev,
Krasnoyarsk, Russia**

POST-NON-CLASSICAL METHODOLOGY OF DESIGNING TEACHER EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Abstract. Modern teacher education takes place not only within the framework of formal education, but also in complex ecosystems, where, along with educational institutions, educational platforms, urban educational formats and communities of practitioners manifest themselves increasingly. A change of research paradigms at the stage of post-non-classical science requires understanding pedagogical education from the perspective of an individual as a fundamentally unfinished process, self-organizing along an individual educational path through independent assessment procedures in order to obtain a legitimate right to engage in pedagogical activities in accordance with professional standards.

The purpose of the study is to substantiate the principles of designing local practices of open pedagogical education at the university on the basis of a post-non-classical understanding of pedagogical education.

Research methods: applying methodological approaches in describing the phenomenon of open teacher education: system-synergetic and social constructionism; reconstructing the innovative experience of project groups in the regional pedagogical university in 2013–2020, interviewing teachers and graduates, axial and selective coding using the “grounded theory” method.

Results. The following principles for designing local practices are substantiated from the standpoint of post-non-classical methodology and tested in the experience of the regional university: taking into account the local context, student-centered goal-setting; projecting from the educational results demanded by the general education system; high heterogeneity of teams; interdisciplinary content of the project; event-driven nature of the projected activity; diversification and dynamics of professional educational spaces.

Discussion and Conclusions. The precedent nature of the development of teacher education as an open self-organizing socio-cultural system requires the development of not a positivist-oriented program, but the concept of open teacher education, which includes the principles of designing local practices that are in demand in managing educational results at the university.

Keywords: post-non-classical methodology, design, teacher education, professional community.

Постановка проблемы. Высшее педагогическое образование является объектом нескончаемых модернизаций по причине несоответствия его результатов требованиям современного информационного общества. Социокультурная динамика представлений о педагогической деятельности обнаруживается в осознании ее специфики как сложной коллективно-распределенной деятельности гуманитарной природы. При этом педагогическое образование, которое до сих пор осмыслено в индустриальной логике, не соответствует образовательной реальности: современное образование протекает в сложной экосистеме формальных институтов, образовательных платформ, городских образовательных событий и неформальных профессиональных сообществ, последние при этом начинают играть все более важную роль [7]. Педагогическое образование начинает осмысливаться учеными как открытая социокультурная система, в которой сотрудничающие и конкурирующие организации, службы, сообщества практиков являются пространством для принципиально не завершаемого процесса, самоорганизующегося по индивидуальной образовательной траектории через прохождение процедур независимой оценки для получения будущим педагогом легитимного права на занятие педагогической деятельностью в соответствии с профессиональными стандартами. Как показывает практика, вхождение личности в процесс педагогического образования может происходить уже на этапе профильного обучения в психолого-педагогических классах, а может – только на этапе магистратуры или вовсе (например, в случае перехода из инженерной деятельности в педагогическую) – в процессе переподготовки. Жизненные истории успешных педагогов свидетельствуют о том, что собственно педагогическое образование, а не подготовка, случается в моментах перехода (кризиса, события встречи), отнюдь не в процессе изучения дисциплин в вузе.

Нелинейный процесс педагогического образования протекает в сменяющихся гетерогенных учебно-профессиональных сообществах, возникающих на

границе с профессиональной реальностью, в т.н. «третьем измерении» педагогического образования [11].

Исследования В.С. Слободчикова, Е.И. Исаева ввели в профессиональный дискурс понятие со-бытийной общности и показали ее влияние на становление профессионального сознания будущих педагогов, их субъектности: «профессиональная деятельность – всегда сознательна и совместна (осуществляется в сообществе); профессиональное сознание – деятельностно и интерсубъективно (существует и возникает в сообществе); профессиональная общность обусловлена включенностью субъектов в совместную коллективно распределенную деятельность, основывающуюся на сознательном позиционном самоопределении каждого» [6]. В исследованиях С.П. Будниковой указано на то, что участники профессиональной общности строят социальную подсистему профессиональной среды, состоящую из мотивов и смыслов, характера взаимодействия в деятельности участников, способов восприятия и специфики общения, а также на необходимость учета динамики развития самой профессиональной общности, которая может как позитивно, так и негативно влиять на профессиональную среду [2].

В исследованиях Г.Н. Прозументовой рассмотрен потенциал профессиональных сообществ, включающих преподавателей вузов и педагогов общеобразовательной школы, в контексте преодоления дефицитов современного образования: потенциал антропологизации, потенциал синергизма и потенциал гуманитаризации образования. Особенно важным является указание, что сообщества возникают во взаимодействии и не принадлежат к конкретному учреждению. Природа их возникновения как самоорганизующихся систем и обуславливает их способность к порождению нового гуманитарного знания об образовании, новых смыслов профессиональной деятельности. Возникающие инновации становятся механизмами эволюционного развития системы образования в глобально-локальном контексте [5].

Феномен нелинейного процесса педагогического образования, рассматриваемого с позиции личности, востребует постнеклассическую методологию его исследования и проектирования.

Цель исследования – на основе постнеклассического понимания педагогического образования обосновать принципы проектирования локальных практик открытого педагогического образования.

Методы исследования: применение методологических подходов в описании феномена открытого педагогического образования: системно-синергетического [1] и социального конструкционизма [9]; реконструкция инновационного опыта [5] проектных групп в региональном педагогическом университете в 2013–2020 гг., интервью с преподавателями и выпускниками, осевое и избирательное кодирование по методу “grounded theory” [8]. Дизайн исследования разработан таким образом, чтобы предупредить недостатки клинически направленных исследований педагогического образования позитивистского толка, когда при изучении нового полагаются исключительно на контролируемые эксперименты, умышленно игнорируя влияние дополнительных пе-

ременных, отрицая всю сложность и непрерывное развитие изучаемого явления, процесса [3; 4].

Теоретическая выборка в нашем исследовании (формирующаяся до тех пор, пока не будет возникать новых кодов – тем) включает в себя всех причастных к проектированию локальных практик, прецедентов открытого педагогического образования. Мы предположили, что члены проектных групп, запускающих в свое время локальные системы (прецеденты) открытого педагогического образования смогут предоставить больше информации, чем преподаватели, занимавшие пассивную позицию в процессах модернизации в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева в годы исследования (с 2013 по 2020 г.). Важными носителями данных являются выпускники университета, вовлеченные в новые практики, принявшие участие в событиях, сопровождавших внедрение идеи открытости. Среди них нас интересуют особенно те, кто признан профессиональным сообществом как представителей новой авангардной группы учителей.

Методика реконструкции инновационного опыта, основанная на идеях Г.Н. Прокументовой [5], предполагала следующие шаги:

1. Феноменологическое описание самим участником ситуации (прецедента): а именно позиций (ролей) участников событий, этапов жизненного цикла проекта, точек бифуркации.

2. Построение контекста исследования (или смысловая локализация): здесь нас волновали условия возникновения случая (прецедента), история возникновения идеи, инициативы, осознания проблемы; установление фактов, их отдельных эмпирических признаков, и эффектов событий проекта, которым участники придают личностный смысл, являющихся преодолением закрытости педагогического образования.

3. Аналитическое обобщение (выделение устойчивых эмпирических признаков изменения практики, отвечающей принципам открытого педагогического образования).

Результаты последовательного (от открытого до избирательного) кодирования данных интервью участников проектных групп привели к оформлению понимания процесса педагогического образования с позиции личности как восхождения от рефлексии опыта школьного и вузовского образования до реализации авторской модели педагогической деятельности. Становление у обучающегося способности к самоорганизуемой педагогической деятельности, под которой понимается способность к проектированию и реализации авторской модели педагогической деятельности в постоянно меняющихся условиях, является незавершаемым и нелинейным процессом.

Мы выяснили, что этапы нелинейного процесса связаны со сменой ситуации профессионального развития, специально конструируемой командой преподавателей университета и представителями сообществ практиков, в которой обучающемуся предстоит решать новые задачи, требующие восхождения к новому способу профессионального мышления (от задачного к проблемному, от ситуативного к надситуативному) и выбор новой роли (в динамике от наблюдателя чужой практики к автору собственного проекта), принятию решения отно-

сительно своего профессионального будущего, а также демонстрации планируемых результатов в профессиональном сообществе.

Методология проектирования рассматривается нами как разработка наиболее общих оснований проектирования системы деятельности студента и преподавателя (команды преподавателей) в открытом педагогическом образовании, наиболее конгруэнтном непрерывно меняющейся реальности постиндустриального информационного общества. Методология обслуживает человеческую деятельность проектами и предписаниями (Щедровицкий Г.П.) [10], в нашем понимании важнейшими из элементов методологии будут являться принципы проектирования локальных практик, включающие в себя в том числе требования к субъектам открытого педагогического образования, его разворачивающихся. В исследовании были реконструированы замыслы и жизненные циклы 18-ти проектов, среди которых профессиональные конкурсы, хакатоны по разработке проектов для новой школы, педагогическая интернатура, демонстрационный экзамен, программа «Стажер-исследователь» и другие, открывающие образовательное пространство вуза в профессиональную реальность, способствующие возникновению междисциплинарных гетерогенных по возрасту, стажу, позициям и т. д. команд. Их реконструкция в обсуждении участников, с успешными примерами и неудачами, позволяет говорить о проверке методологии, но не на истинность (критерий классических позитивистских программ), а на реализуемость (критерий постнеклассической рациональности).

Следующие принципы проектирования локальных практик обоснованы с позиции постнеклассической методологии и апробированы в опыте регионального университета:

- студентоцентрированный характер целеполагания;
- проектирование от образовательных результатов, востребованных системой общего образования;
- учет локального контекста,
- высокой гетерогенности коллективов;
- межпредметного содержания проекта;
- событийного характера проектируемой деятельности;
- диверсификации и динамики профессиональных образовательных пространств.

Эти принципы исходят из конструктивистки ориентированной логики получения нового знания: личностно-окрашенного, наполненного смыслами, которые разделяются взаимно значимыми для себя людьми референтного учебно-профессионального сообщества. Чем более гетерогенным является сообщество, тем больше возможностей столкновения с разными способами профессиональной деятельности, тем больше возможностей для становления профессиональной идентичности, стремления сформировать индивидуальный (авторский) ее стиль. Включение обучающегося еще на этапе студенчества в разнообразные реальные, востребованные региональной школьной практикой проекты, занятие в них последовательно усложняющейся позиции, позволяет ему выйти на более высокий уровень осмысления профессиональной реальности, постичь всю сложность и нравственный долг как этос педагогической профессии.

Характеристики позиции студента и преподавателя в открытом педагогическом образовании связаны с постнеклассическим пониманием педагогического образования как встречи субъектов единого учебно-профессионального сообщества, что обуславливает субъектную позицию преподавателя – автора программы (учебной дисциплины, практики, модуля, программы магистратуры), мастера (носителя педагогической технологии), эксперта, а также субъектную позицию студента – автора проекта (индивидуального образовательного маршрута, образовательного проекта на практике, выпускного проекта). Позиция студента и преподавателя является динамическим образованием, включает в себя диапазон возможных ролей (наблюдатель, член проектной команды, мастер, эксперт), которые проявляются в конкретных проектах в процессе восходящего движения обучающегося к самоорганизуемой педагогической деятельности. Условием формирования субъектной позиции студента и преподавателя является педагогическая стратегия содействия образованию, заключающаяся в совместном проектировании с обучающимся профессионально-образовательных пространств и индивидуальных маршрутов самоорганизуемого движения в них в ходе реализации основных профессиональных образовательных программ.

Выводы и рекомендации. Таким образом, прецедентный нелинейный характер развития педагогического образования как открытой самоорганизующейся социокультурной системы требует разработки не позитивистки ориентированной программы, а концепции открытого педагогического образования, включающей принципы проектирования локальных практик, востребованных в управлении образовательными результатами в университете. Целью проектирования открытого педагогического образования должно являться обеспечение обучающемуся выбора возможностей для саморегулируемого движения к авторской модели педагогической деятельности.

Литература

1. Буданов В.Г. *Методология синергетики в постнеклассической науке: принципы и перспективы / Постнеклассика: философия, наука, культура. Коллективная монография. Ответственные редакторы: Л.П. Киященко и В.С. Степин; Российская академия наук, Институт философии, Национальная академия наук Украины, Центр гуманитарного образования.* – Санкт-Петербург. – 2009. – С. 361–396.

2. Будникова С.П. *Учебно-профессиональная общность как пространство развития профессиональной субъектности // Педагогика и психология образования.* – 2020. – № 4. – С. 137–152.

3. Заир-Бек Е.С. *Современная методология проектных исследований инноваций в образовании // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* – 2017. – № 185. – С. 15–23.

4. Лельчицкий И.Д., Пурышева Н.С., Тряпицына А.П. *Практическая значимость результатов диссертационных исследований по педагогическим наукам // Педагогика.* – 2018. – № 3. – С. 3–13.

5. *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: кол. монография / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та.* – 2005. – С. 11–44.

6. Слободчиков В.И. Событийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Ученые записки. – 2010. – Т. 3. Сер. Психология. Педагогика. – № 2 (10). – С. 3–8.

7. Спенсер-Кейс Д., Лукша П., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://learningecosystems2020.globaledufutures.org/ru> (дата обращения 20.04.2022).

8. Хорошилов Д.А., Машков Д.С. Метод обоснованной теории как инструмент психологического картографирования социальных ситуаций // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2020. – Т. 10. – Вып. 1. – С. 18–32. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2020.102>

9. Шаров К.С. К вопросу о практической применимости деятельностной парадигмы в образовании: между зоной ближайшего развития Л. Выготского и конструкционизмом С. Пейперта // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 6 (27). – С. 149–161.

10. Щедровицкий Г.П. Избр. труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 95.

11. Cheri Ch. Crossing institutional borders: Exploring pre-service teacher education partnerships through the lens of border theory [Электронный ресурс] // Teaching and Teacher Education. – 2019. – Vol. 86. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102893> (дата обращения 20.04.2022).

УДК 331.103.116.4

*И.С. Бубнова, к. психол. н., доцент
Д.В. Бабкин, магистрант 2 года обучения,
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия*

ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ И УВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. В настоящее время в эпидемиологически нестабильной ситуации в мире возрастает риск снижения мотивации среди учителей. Актуальность и социальная значимость решения данной проблемы обусловлена тем, что снижение мотивации приводит и к снижению уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью и, как следствие, выгоранию педагогов. **Цель исследования** – изучить мотивационные детерминанты увлеченности работой педагогов, а также уровень их психического выгорания во время пандемии. **Методы и методики.** В настоящее время существуют и используются в практике ряд диагностических методик: «Утрехтская шкала увлечённости работой», «Методика диагностики социально-психологических установок личности» О.Ф. Потемкиной, «Изучение мотивации к профессиональной деятельности» К. Замфира, методика диагностики профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексона. Эмпирическое исследование проводилось в период 2020–2021 годов. В исследовании приняли участие 223 педагога средней и старшей школы Краснодарского края. **Выводы и рекомендации.** Результаты опросников показали, что увлечённость работой, продуктивность и качество работы учителя зависят от материальной составляющей профессиональной деятельности педагогов, а также от их установки на труд, которая свидетельствует о том, что педагогам сам труд приносит больше радости и удовольствия, чем иные занятия. Основными детерминантами увлеченности педагогов выступают значимость материальных стимулов, условий работы, а также сам процесс и результат трудовой деятельности. Респонденты транслируют средний уровень выгорания, что сказывается на их мотивации и увлеченности работой в режиме пандемии.

Ключевые слова: выгорание, мотивация, увлеченность работой, психическое выгорание, пандемия.

*I.S. Bubnova, Candidate of Psychology, Associate Professor,
Babkin D.V., master student
Kuban State University,
Krasnodar, Russia*

MENTAL BURNOUT AND ENGAGEMENT IN WORK OF TEACHERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS DURING THE PANDEMIC

Abstract. *Currently, in an epidemiologically unstable situation in the world, the risk of a decrease in motivation among teachers is increasing. The relevance and social significance of solving this problem is due to the fact that a decrease in motivation leads to a decrease in the level of satisfaction with professional activities and, as a result, burnout of teachers. The purpose of the study is to study the motivational determinants of the enthusiasm for the work of teachers, as well as the level of their mental burnout during a pandemic. Methods and techniques. Currently, a number of diagnostic methods exist and are used in practice: the “Utrecht Scale of Enthusiasm for Work” adapted by Kutuzova; Potemkina and “Study of motivation for professional activity” by K. Zamfir, a technique for diagnosing professional burnout (K. Maslach, S. Jackson). The empirical study was conducted during the period 2020–2021. The study involved 223 teachers of secondary and high schools in the Krasnodar Territory. Conclusions and recommendations. The results of the questionnaires showed that the enthusiasm for work, the productivity and quality of the teacher's work depend on the material component of the professional activity of teachers, as well as on their attitude to work, which indicates that the work itself brings teachers more joy and pleasure than other activities. The main determinants of the enthusiasm of teachers are the importance of material incentives, working conditions, as well as the process itself and the result of labor activity. Respondents broadcast an average level of burnout, which affects their motivation and enthusiasm for working in pandemic mode.*

Keywords: *burnout, motivation, work engagement, mental burnout, pandemic.*

Введение. В настоящее время в эпидемиологически нестабильной ситуации в мире возрастает риск не только снижения мотивации и увлеченности работой у педагогов образовательных организаций, но и развития у них психического выгорания. Актуальность и социальная значимость решения данной проблемы обусловлена тем, что в период пандемии увеличилась нагрузка на педагогов в связи с необходимостью их обучения и последующей организации работы в цифровой образовательной среде, при этом мотивация учителей сводится лишь к декларированию социальной значимости их труда, что не подкрепляет их стремления к повышению качества выполняемого труда.

Теоретический анализ литературы. Негативные последствия психического выгорания педагогов блокируют эффективное и успешное выполнение ими профессиональной деятельности, что способно привести к снижению ее качества, а повышенные нагрузки зачастую приводят к их выгоранию. Опираясь на подходы к проблеме выгорания, представленные в работах В.Е. Орел, Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченко, К. Маслач, подчеркнем, что существуют различия в механизмах детерминации синдрома психического выгорания. К. Маслач, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел и А.А. Рукавишников определяли выгорание как сформировавшееся вследствие влияния различных факторов чётко выделяемое состояние [1].

Так, В.В. Бойко, рассматривал психическое выгорание с процессуальной стороны, акцентируя внимание на его стадиях [3]. К. Маслач больше внимания уделяла анализу механизмов выгорания, связывая их с особенностями межличностного взаимодействия, общения и социальной интеракции [1]. К. Чернис фокусирует внимание на факторах выгорания, в число которых включает различные особенности профессиональной деятельности работников [5].

Профессиональная мотивация понимается нами как продолжительное выполнение обязанностей, связанных с выбранной профессией, действие конкретных побуждений, обуславливающих совокупность внутренних и внешних движущих сил. Некоторые зарубежные источники в качестве профессиональной мотивации описывают ожидания, потребности, установки и достижения в процессе труда значимой цели и последующей удовлетворённостью трудом [5]. Увлечённость работой отражает интегральное отношение человека к работе, и может быть определено как устойчивое, глубокое, затрагивающее различные психические процессы эмоционально-когнитивное и мотивационное состояние [2]. Также увлечённость работой характеризуется не только положительным отношением к выполняемой работе, но и желанием более активно участвовать в процессе трудовой деятельности.

Успешная трудовая деятельность педагога определяется также устойчивостью в различного рода педагогических ситуациях, в том числе, стрессогенных и эмоциогенных, обладание гибкостью в динамических условиях труда и профессиональных ситуациях.

Профессиональная мотивация, таким образом, является одним из наиболее значимых факторов эффективности, выполняемой педагогическим работником деятельности, а также удовлетворённостью последней [4].

Цель исследования. Цель статьи – изучить мотивационные детерминанты увлеченности работой педагогов, а также уровень их психического выгорания во время пандемии.

Методы и методики. В настоящем исследовании были применены следующие диагностические методики: «Утрехтская шкала увлечённости работой», методика диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной, «Изучение мотивации к профессиональной деятельности» К. Замфира, методика диагностики профессионального выгорания. Эмпирическое исследование проводилось в период 2020–2021 годов. В исследовании приняли участие 223 педагога средней и старшей школы Краснодарского края.

Результаты исследования. Обратимся к результатам исследования. Так, в группе педагогов была проведена методика диагностики профессионального выгорания. Проведение данной методики показало, что опрошенные респонденты продемонстрировали средний уровень эмоционального истощения, что свидетельствует о слабой эмоциональной реакции на стимулы внешнего мира, не подверженность апатии, утомлению, эмоциональной опустошенности. Также опрошенным респондентам свойственен средний уровень деперсонализации.

Однако по шкале «Редукция личных достижений» педагоги продемонстрировали высокие значения, что говорит о сильном занижении ими своих профессиональных достижений, профессиональной и личностной самооценки.

Интегрированный показатель выгорания показал, что психическое выгорание в данной выборке можно оценить на среднем уровне.

Анализируя результаты исследования увлечённости работой педагогов с помощью методики «Утрехтская шкала увлечённости работой», отметим, что наша выборка разделилась на четыре группы. В первую группу респондентов вошли учителя с очень высоким уровнем увлечённости работой (13 % испытуемых).

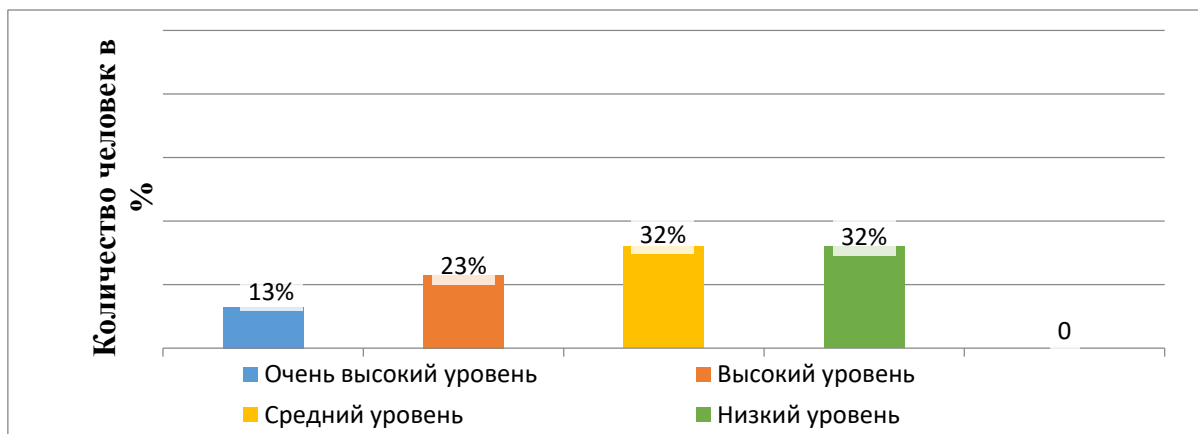


Рисунок 1. Результаты диагностики уровня увлечённости работой педагогов

Вторая группа была представлена респондентами с высоким уровнем увлечённости, третья группа опрошенных респондентов – со средним уровнем и в четвёртая – с низким уровнем увлечённости трудом (32 %). Следует отметить, что преобладающее число респондентов составили учителя со средним и низким уровнем увлечённости трудом, однако в нашей выборке всё же достаточно большой процент респондентов с высоким уровнем увлечённости работой (23 %). В целом, число педагогов, увлечённых своей работой, больше, чем тех, кто не увлечён ею.

Следующим шагом был анализ полученных результатов по методике диагностики установок личности в мотивационно-потребностной сфере.

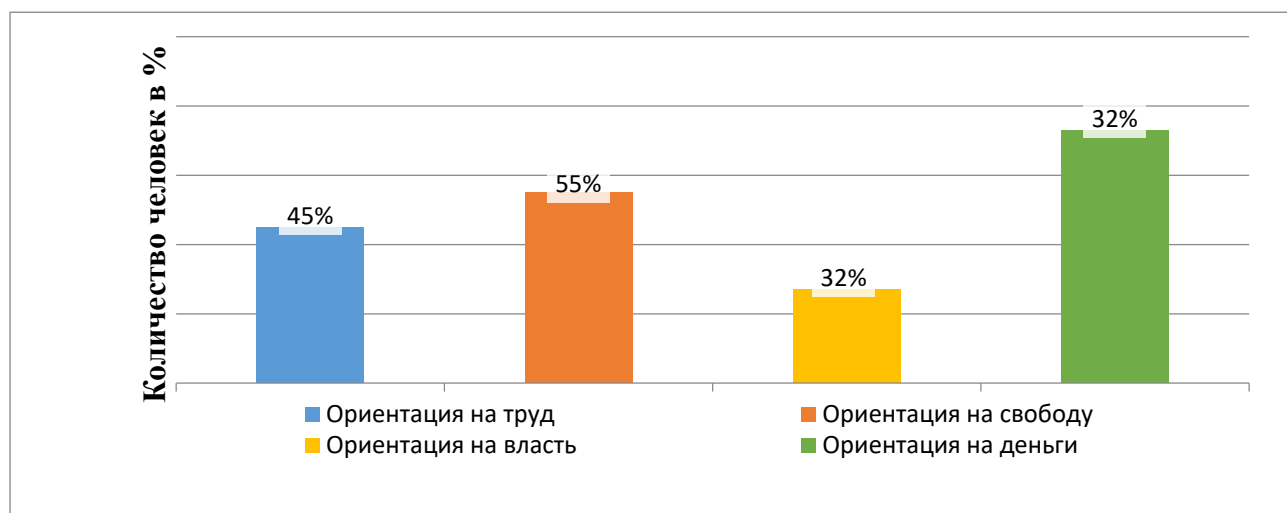


Рисунок 2. Виды преобладающих установок в трудовой деятельности у педагогов (по О.Ф. Потемкиной)

Анализируя полученные данные в диадах «труд-свобода» и «власть-деньги» у учителей, можно отметить, что в первой диаде прослеживается тенденция к ориентации на свободу (55 %) несмотря на то, что по шкале ориентации на труд также большой процент (45 %) респондентов. Тогда как в диаде «власть-деньги» разница более очевидна – у 73 % учителей выявляется установка на деньги, и только у 32 % респондентов – на власть.

Результаты методики диагностики мотивации к профессиональной деятельности показали, что преобладающим видом трудовой мотивации у 50 % опрошенных респондентов является внутренняя мотивация.

36 % опрошенных учителей продемонстрировали влияние внешней отрицательной мотивации, в то время как внешняя положительная мотивация была констатирована только у 14 % опрошенных респондентов. Следует отметить, что если в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности, то в данном случае принято говорить о внешней мотивации.

Наличие внутренней мотивации демонстрирует значимость для личности самой трудовой деятельности.

С помощью математической обработки данных, полученных в ходе проведения методик были выявлены следующие значимые корреляционные связи. Так, статистически значимая взаимосвязь была выявлена между уровнем увлечённости и ориентацией на деньги, что свидетельствует о значимости материальной составляющей профессиональной деятельности педагогов.

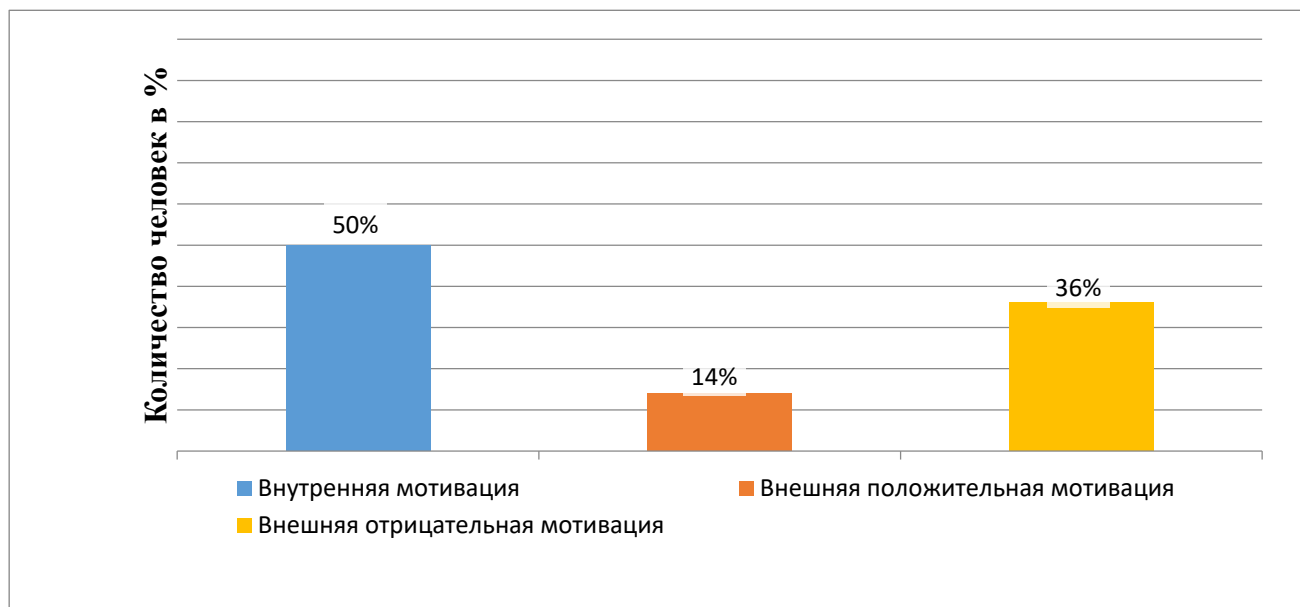


Рисунок 3. Виды преобладающей мотивации в трудовой деятельности у педагогов (методика К. Замфира)

Такие учителя стараются получить высокую заработную плату, работая лучше и больше, то есть наличие высокой заработной платы повышает их увлечённость трудовой деятельностью. Данные сотрудники легче переносят эмоци-

ональный дискомфорт и стрессовые ситуации, меньше подвержены выгоранию. Оплата труда – смыслообразующий мотив работника данного типа. Сотрудники, у которых выявлена ведущая роль материальной мотивации (деньги), определяются нами, как люди, главной ценностью которых является стремление к увеличению своего благосостояния.

Также существует взаимосвязь между увлечённостью работой и установкой на труд. Взаимосвязи между увлечённостью и установками на свободу, власть и деньги, в свою очередь, выявлено не было. Педагогам с установкой на труд важна, в первую очередь, сильная эмоциональная мотивация. Такого работника мотивирует процесс достижения и сам результат профессиональной деятельности. Установка ориентации на труд говорит о том, что педагогам с такой установкой непосредственно сам труд приносит больше радостей и удовольствия, чем иные занятия.

Статистически значимых взаимосвязей между увлечённостью работой и ориентацией на труд, свободу и власть выявлено не было, что свидетельствует о том, что данная группа испытуемых слабо мотивируется процессом своей деятельности, её значимостью, общественным признанием, возможностью влиять на других и на окружающих. Это подчёркивает значимость данной группы в материальных стимулах и условиях работы, которые и являются основными детерминантами формирования увлечённости работой.

Заключение. Проведенное исследование показало, что психическое выгорание у обследованных педагогов можно оценить на среднем уровне. Увлечённость работой, продуктивность и качество работы учителя зависит от материальной составляющей профессиональной деятельности педагогов, то есть заработной платы, а также от их установки на труд. Благоприятные условия труда или их улучшение будут стимулировать работника к увеличению интенсивности и качества своего труда.

Педагогам с установкой на труд важна, в первую очередь, сильная эмоциональная мотивация. Такого работника мотивирует процесс достижения и сам результат профессиональной деятельности. Установка ориентации на труд говорит о том, что педагогам с такой установкой непосредственно сам труд приносит больше радостей и удовольствия, чем иные занятия.

Обследованные педагоги слабо мотивированы значимостью профессиональной деятельности, ее общественным признанием, а также возможностью влиять на других и на окружающих.

Проведенное исследование позволило сформулировать вывод о том, что основными детерминантами увлеченности педагогов выступают значимость материальных стимулов, условий работы, а также сам процесс и результат трудовой деятельности.

Литература

1. Бабкин Д.В., Бубнова И.С., Миронова С.Р. Стрессоустойчивость и копинг поведение выпускников вуза как фактор их трудоустройства // *Казанский педагогический журнал*. – 2021. – № 6 (149). – С. 201–206.

2. Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А., Масалимова А.Р. Оценка soft-компетенций педагога: разработка и апробация опросника // *Казанский педагогический журнал*. – 2020. – № 5 (142). – С. 44–52.

3. Барабанищикова В.В. Профессиональные деформации в профессиях инновационной сферы: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2016. – 359 с.

4. Пирожкова О.Б., Бубнова И.С. Исследовательская компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 1 (5). – С. 3–9.

5. Темиров Т.В. Психологические закономерности психического выгорания личности педагога в современных условиях: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Н. Новгород, 2011. – 45 с.

УДК 1174

К.Н. Булатбаева, д.п.н, доцент
З.Е. Жумабаева, к.п.н., профессор
Ж.А. Раймбекова, к.п.н.
С.Ш.-А. Смайлов, к.г.н.

**Национальная академия образования имени И. Алтынсарина,
г. Нур-Султан, Казахстан**

ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о профильных классах педагогического направления как основа формирования личности будущего учителя. Цель исследования – обоснование изучаемой проблемы, и создание модели профильного класса педагогического направления. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений были использованы следующие методы исследования: теоретический – анализ изучаемой проблемы в научной литературе, теория развития личности; теория содержания; идея субъективной активности в процессе ее жизнедеятельности; разработка технологических подходов и вариативных технологий профильного образования; НПА обучения учащихся в профильных классах. В исследовании установлены процессуальные механизмы деятельности: определены SOFT и HARD SKILLS современного учителя, разработаны формы проектирования педагогической деятельности, нетворкинги, родительские диалоги, использованы дни учебных заведений в школах. Обоснована структура модели, выявлены академические проблемы изучаемой темы. Разработана модель профильного класса педагогического направления.

Ключевые слова: профильные классы, педагогическое направление, будущий учитель, личность, модель, профориентация, мотивированный выбор.

K.N. Bulatbaeva, D.P.N., associate professor,
Z.E. Zhumabaeva, Ph.D., professor,
Zh.A. Raimbekova, Ph.D.,
S.S.-A. Smilov, Ph.D
National I.Altynsarin Academy of Education,
Nursultan, Kazakhstan

PROFILE CLASSES OF PEDAGOGICAL DIRECTION AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER

Abstract. The article deals with the issue of specialized classes of pedagogical direction as the basis for the formation of the personality of the future teacher. The purpose of the study is to substantiate the problem under study, and to create a model of a profile class of a pedagogical direction. To solve the tasks and verify the initial assumptions, the following research methods were used: theoretical – analysis of the problem under study in the scientific literature, theory of personality development; theory of content; idea of subjective activity in the process of its life; development of technological approaches and variable technologies of specialized education; NPA of teaching students in specialized classes. The study establishes procedural mechanisms of activity:

SOFT and HARD SKILLS of a modern teacher are defined, forms of designing pedagogical activity, networking, parent dialogues are developed, days of educational institutions in schools are used. The structure of the model is substantiated, the academic problems of the studied topic are revealed. A model of the profile class of the pedagogical direction has been developed.

Keywords: *profile classes, pedagogical direction, future teacher, personality, model, career guidance, motivated choice.*

1. Введение

Происходящие изменения в образовании дают объективный повод для формирования единого Европейского образовательного пространства и накладывают существенные обязательства на Казахстан в плане подготовки будущих учителей и оказания поддержки в их профессиональном развитии.

Академическая ценность и специфика исследования по подготовке будущих учителей через профильные классы педагогического направления предоставляют возможность установить процессуальные механизмы профориентационной деятельности. Современному учителю необходимо определиться гибкими (soft skills) и жесткими (hard skills) навыками для выполнения своих профессиональных обязанностей, возможность формирования которых надо начать в ранней стадии в стенах школ.

К жестким (hard skills) навыкам нами отнесены следующие компетенции будущего учителя: функциональное и творческое применение знаний; навыки организации и проведения исследовательских работ; умение использовать информационно-коммуникативные технологии; навыки применения различных способов коммуникации; владение несколькими языками; решение проблем; свободное владение педагогическими технологиями обучения; наличие навыков высокоэффективного менеджмента и др.

Гибкие (soft skills) навыки учителя – это умение быстро и постоянно обучаться, владение навыками самообучения; управление временем урока в условиях его дедлайна; умение работать в группе и индивидуально; наличие критического и креативного мышления; умение выходить из зоны комфорта; владение своими эмоциями; умение быстро принимать сложные решения и устранять конфликты и др.

Профильные классы направлены на педагогическую деятельность, которая, на наш взгляд, начинается с проектирования каждого ежедневного урока. В связи с этим для профильных классов разработана программа «Учусь проектировать урок», которая состоит из 4-х кластеров: «Цель обучения – основа успешности», «Задачи урока», «Моя технология обучения», «Рефлексия».

Также в план деятельности класса успешно заложены формы, виды работы с родительской общественностью. Это «Родительские диалоги», элементы нетворкинга, использование нетворкинговой деятельности для решения педагогических задач, для установления взаимно полезных отношений с родителями и др. Вся эта работа, в свою очередь, представляет собой перечень рекомендаций, которые утверждаются школой, образуют дополнительный компонент содержания обучения в педагогических классах

и используются для формирования у обучающегося целостной картины будущей профессиональной деятельности учителя.

В траекторию обучения педклассов включено изучение путей формирования базовых ценностей личности, укрепление устойчивых личностных ориентиров, мотивирующих поведение и повседневную деятельность личности: «казахстанский патриотизм»; «гражданская ответственность»; «уважение»; «сотрудничество»; «труд и творчество»; «открытость»; «образование»; «образование в течение всей жизни».

План и программа обучения в профильных классах педагогического направления обсуждаются и утверждаются педагогическим Советом школы и Советом по образованию высшего учебного заведения. Основная задача профильных классов педагогического направления – качественный подбор обучающихся и рациональная подготовка будущих учителей школ, в том числе учителей для сельской местности.

Процесс записи учащихся на педклассы организуется школой при методической и консультативной помощи педагогических кафедр, деканатов и профконсультантов, утверждается приказами, при успешном завершении каждый школьник получает сертификат и соответствующие бонусы в определенном формате для поступления в высшее педагогическое учебное заведение. Поэтому очевидно то, что обучение в педклассах помогает выпускникам школ не только в выборе профессии учителя, но и при поступлении в высшее учебное заведение, а школа и высшее педагогическое учебное заведение получают возможность обеспечивать знаниями, навыками, умениями конкретнее более компетентных лиц, формировать в них мотивированную профессиональную компетентность будущего учителя, в том числе учителя для сельских школ.

Изучены научные подходы академии образования Казахстана [2013], труды казахстанских ученых Бейсенбаева Г.Б. и др. [2014], Булатбаевой К.Н. и др. [2018], Мукатаева А.А. [2007], Жумабаевой З.Е. и др. [2018], Мукановой С.Д. [2006], Дүйсембиновой Р.К. [2012], Жайтаповой А.А. и др. [2021], Исаевой К.Р. и др. [2014]. Анализ работ показывает, что одним из приоритетных направлений современного образования является подготовка высокообразованных учителей для школ.

Проведенный нами анализ научной литературы по проблеме подготовки педагогических кадров свидетельствует о растущем научном и методическом интересе к этой проблеме. Однако следует отметить, что системное исследование проблем профильного класса педагогического направления как основа формирования личности будущего учителя не имеет конкретного подтверждения, возможно и не проводилось.

Комплексная экспертиза научных исследований Аубакирова Г.Д. (2009), Каримова Г.А. (2012), Скаткина М.Н. (1984) показывает, что в реализации данной проблемы школам и высшим учебным заведениям не хватает необходимого уровня научного обоснования основ по формированию личности будущего учителя через обучение в профильных классах педагогического направления. Таким образом, целью нашего исследования

является обоснование изучаемой проблемы и создание модели профильного класса педагогического направления.

2. Методы

Методологической основой исследования являются теория профориентации, современные теории и концепции высшего профессионального образования; положения о сущности подготовки педагогических кадров; педагогические исследования по формированию профессиональной компетентности; исследования о природе компетентности учителя; теория развития личности; теория содержания; идея субъектной активности в процессе ее жизнедеятельности; разработка технологических подходов и вариативных технологий профильного образования; положения о педагогических курсах; планы и программы обучения учащихся в профильных классах.

Методы исследования заключаются в следующем: для достижения желаемой цели обоснования роли профильных классов педагогического направления как основы формирования личности будущего учителя мы использовали теоретические методы исследования: изучение и анализ философской, социологической, педагогической и психологической литературы по данному вопросу; концептуальный терминоконструкт; подходы ученых к проблеме профильных классов; синтез, сравнение, обобщение, контент-анализ; эмпирические методы исследования: изучение и обобщение опыта по формированию профильных классов в системе школьного образования, высшего и послесреднего профессионального образования; наблюдение; анкетирование; беседы с учащимися старших классов, учителями, преподавателями; метод обобщения независимых характеристик; метод математической и статистической обработки данных; моделирование, педагогический эксперимент по исследованию роли профильных классов педагогического направления как основы формирования личности будущего учителя.

3. Результат

Анализ исследований профессиональных компетенций, указанных в характеристиках нового культурного типа индивидов (Сундбург, Л. (2001); Хоффманн Т. (1999); Дэй Ч. (1994), показывает, что они связаны с успехом индивида в быстро меняющемся мире: активность, ответственность и инициатива в отношении его или ее образования, а затем и его или ее профессии, независимость в принятии решений – постановка и решение проблем в образовательной и профессиональной деятельности. Использование профильных классов становится важным направлением профориентации на профессию учителя.

Мы считаем, что исследуемая тема позволяет нам утверждать, что существует возможное влияние профильных классов на личность будущего учителя, на процесс мотивированного выбора профессии учителя, на процесс формирования учителя-профессионала. Результаты исследованной нами научно-педагогической литературы позволяет сделать выводы, что в науке пока еще только определены условия, факторы, содержания профориентационной работы со школьниками с целью формирования личности будущего учителя.

Следует отметить, что спектр деятельности профильных классов в процессе подготовки школьников к выбору профессии, в формировании личности будущего учителя остается под вопросом: исследованный и неисследованный. Исходя из поставленной научной проблемы, профориентация на профессию учителя через обучение школьников в профильных классах педагогического направления требует рассмотрения и обоснования содержания понятия профильных классов педагогического направления и разработки модели.

Понятие «профильные классы педагогического направления» определено на основе теоретического анализа педагогических исследований, где сделан акцент на объединении учащихся школ в классы педагогического направления с целью специального формирования личности будущего учителя.

Профильные классы педагогического направления – это учебные педагогические курсы, дающие специальную подготовку учащимся школ, а также выдвигающие в качестве исходных положений развитие мягких и жестких личностных навыков, используемые в формате «человек-человек», это способ распространения пропедевтических педагогических знаний учащимся школ в алгоритме «Я и моя профессия», развивают представление о профессии учителя в современном обществе, помогает вырастить учителя из собственной школьной среды с учетом географических, социально-экономических, национальных и других особенностей, а также предоставляет новые возможности по закреплению учителей в регионах страны, особенно в сельской местности.

Профильные классы педагогического направления – специально созданное обучающее объединение школьников выпускного возраста, целью которого является обеспечить удовлетворенность школьников на уровне выбора профессии, используя учебно-организационное содержание обучения в профпедклассах, формирование мотивированного выбора выпускниками школ профессии учителя, в том числе желающих работать в сельских школах Казахстана.

Такое понимание содержания концепта профильных классов требует научную основу для разработки модели профильного класса педагогического направления. Однако, как показывает анализ психолого-педагогической и методической литературы и научных работ Балабаевой А.И. (2005), Каирбаевой Г.М.(2003), Пазыловой Г.А. (2005), Жумабаевой З.Е., Жумашевой А.Ш., Кенжебаевой Т.Б., Кененбаевой М.А., Хамзиной Ш.Ш., (2016), разработка модели профильного класса педагогического направления остается вне поля зрения современных научных исследований.

Недостаточная теоретическая проработка этой научной проблемы привела к относительно низким результатам, в стране нехватка педагогических кадров. Основные задачи профильных классов: влияние содержания обучения в профильных классах на личность будущего учителя, на процесс мотивированного выбора профессии учителя, на профессиональную компетентность будущих педагогов, на формирование опыта педагогической деятельности до поступления в высшее учебное заведение.

Профильные классы педагогического направления как основа формирования личности будущего учителя поддерживают деятельность, направленную на экспликацию и формирование следующих критериев и показателей, уровней профессиональной компетентности будущих учителей:

– образовательно-познавательный (усвоение знаний, уровень профессиональной грамотности, изучение набора понятий, категорий, правил; готовность использовать теоретические знания для генерации новых идей; способность реализовывать образовательные программы основных и факультативных курсов;

– личностно-мотивационный (качества и характеристики личности, толерантность, психологическая готовность; осознает социальную значимость будущей профессии, мотивирован к выполнению профессиональной деятельности; готов нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности; знает методы и готов к профессиональному самопознанию и саморазвитию);

– эмпирический (обучение профессионально ориентированным действиям, умение эффективно организовывать работу, использовать знания в нестандартных ситуациях, навыки планирования, организации и осуществления профессиональной деятельности, умение пользоваться современными информационными средствами (телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копировальный аппарат и т. д.) и информационными технологиями (аудио- и видеозапись, интерактивная доска, электронная почта, средства массовой информации, Интернет).

Комплексный анализ научной проблемы позволил нам разработать и обосновать модель профильного класса педагогического направления. В процессе разработки и проектирования модели нами определены следующие виды деятельности: деятельностно-процессуальный, учебно-познавательный, коммуникативно-информационный.

3.1. Результаты оригинальности.

На наш взгляд, научное обоснование учебно-познавательного процесса формирования содержания модели профильного класса педагогического направления должно предусматривать разработку структуры, которая содержит превенционные профессиональные компетенции, которая отражает требуемые мотивационные характеристики будущих учителей.

Разработанная нами уникальная модель профильного класса педагогического направления представляет собой целостный, взаимосвязанный процесс, все деятельностные компоненты которого направлены на достижение желаемой цели – определить направление и принципы профессиональной подготовки будущих учителей через профильные педагогические классы, предусматривающие мотивированный выбор выпускниками школ профессию учителя, в том числе желающих работать в сельских школах Казахстана (см. рис. 1).

Модель профильного класса педагогического направления

1. Цель модели – определить направление и принципы профессиональной подготовки будущих учителей через профильные педагогические классы, предусматривающей мотивированный выбор выпускниками школ профессии учителя, в том числе желающих работать в сельских школах Казахстана

2. Задачи: создать условия для трансформации содержания профориентационной работы через профильные педагогические классы педагогического направления, обеспечивая гибкость учебных планов и программ; обеспечить нормативное правовое сопровождение изменений в содержания профработы; повысить качество привлечения абитуриентов к профессии учителя через определение и применение SOFT и HARD SKILLS современного учителя; разработать структуру и определить направления учебной программы на основе научных обоснований; обеспечить удовлетворенность самих школьников на уровне выбора профессии, используя учебно-организационное содержание обучения в профпедклассах.

3. Учебно-познавательный: создать условия для целостного развития и выбора в будущем профессии учителя; разработать учебную программу, используя методики и технологии профобучения, формы, методы, приемы организации профессионального образовательного процесса.

4. Деятельностно-процессуальный: развивать компетенции, необходимые для работы в современных условиях в школах; обеспечить сертификатами; создать условия для получения право пользования соответствующими бонусами в определенном формате при поступлении в высшее учебное заведение.

5. Коммуникативно-информационный: развитие когнитивных навыков коммуникаций; умение делать самостоятельный осознанный выбор; развитие инициативности, самостоятельности и ответственности; высокую внутреннюю мотивацию к выбору профессии учителя; развитие критического и креативного мышления, формирование умения выходить из зоны комфорта, навыки владения своими эмоциями, умение быстро принимать сложные решения и устранять конфликты и др.

6. Предоставить родителям возможность: быть участниками образовательного процесса по выбору профессии; развивать индивидуальные возможности своего ребенка в выборе профессии; повысить уровень удовлетворенности качеством предоставляемых образовательных услуг; получать консультативную помощь в создании условий для выбора будущей профессии.

7. Ожидаемые результаты: обучение в педагогическом вузе, сохранение преемственности

Рисунок № 1. Модель профильного класса педагогического направления

Совокупный анализ исследований и изучение научных работ в области профориентации позволили спроектировать модель профильного класса педагогического направления к использованию в профориентационной деятельности и определить компоненты модели в следующем формате.

1. Цель модели – определить направление и принципы профессиональной подготовки будущих учителей через профильные педагогические классы, предусматривающей мотивированный выбор выпускниками школ профессии учителя, в том числе желающих работать в сельских школах Казахстана.

2. Задачи:

– создать условия для трансформации содержания профориентационной работы через профильные педагогические классы педагогического направления, обеспечивая гибкость учебных планов и программ;

– обеспечить нормативное правовое сопровождение изменений в содержании профработы;

– повысить качество привлечения абитуриентов к профессии учителя через определение и применение SOFT и HARD SKILLS современного учителя;

– разработать структуру и определить направления учебной программы на основе научных обоснований;

– обеспечить удовлетворенность самих школьников на уровне выбора профессии, используя учебно-организационное содержание обучения в профпедклассах.

3. Учебно-познавательный вид деятельности:

– создать условия для целостного развития и выбора в будущем профессии учителя;

– разработать учебную программу, используя методики и технологии профобучения, формы, методы, приемы организации профессионального образовательного процесса.

4. Деятельностно-процессуальный вид деятельности:

– развивать компетенции, необходимые для работы в современных условиях в школах;

– обеспечить сертификатами;

– создать условия для получения права пользования соответствующими бонусами в определенном формате при поступлении в высшее учебное заведение.

5. Коммуникативно-информационный вид деятельности:

– развитие когнитивных навыков коммуникаций;

– умение делать самостоятельный осознанный выбор;

– развитие инициативности, самостоятельности и ответственности;

– высокая внутренняя мотивация к выбору профессии учителя;

– формирование критического и креативного мышления;

– развивать умение выходить из зоны комфорта;

– умение владеть своими эмоциями;

– умение быстро принимать сложные решения и устранять конфликты и др.

Предоставить родителям возможность:

- быть участниками образовательного процесса по выбору профессии;
- развивать индивидуальные возможности своего ребенка в выборе профессии;
- повысить уровень удовлетворенности качеством предоставляемых образовательных услуг;
- получать консультативную помощь в создании условий для выбора будущей профессии.

7. Ожидаемые результаты:

- обучение в педагогическом вузе;
- сохранение преемственности.

Выводы и результаты исследования: предложена модель планомерной и системной работы по отбору абитуриентов для вуза, которые получают начальные профессиональные навыки в рамках профильного педагогического класса в школе.

Оценка эффективности модели профильного класса педагогического направления состоит из оценки развития профессиональной компетентности выпускников школ, включая критерий факта, или количество абитуриентов, желающих получить в будущем профессию учителя (критерий процесса); знание и принятие содержания учебно-познавательной, коммуникативно-информационной деятельности (критерии качества); принятие условия профильного класса, мотивированность выбора профессии учителя (критерий процесса), удовлетворенность обучением в профильных классах и динамика развития навыков профессиональной учительской компетентности (критерии результата). Этот набор критериев и показателей был принят как в ходе констатирующего эксперимента, так и на аналитическом этапе эксперимента, направленного на проверку эффективности модели профильного класса педагогического направления.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены проблемы, препятствующие выбору профессии учителя. В ходе констатирующего эксперимента были применены следующие методы для определения степени готовности школьников педагогической профессии, мотивированности в выборе профессии будущего учителя учащимися школ: анкетирование, метод экспертных оценок, обсуждения, самооценка, профиль профессиональных навыков и тестирование. Результаты скрининга показали положительную динамику.

Сравнительный анализ экспериментальной работы показал следующие данные:

- критерии процесса, то есть желающих выбрать профессию учителя составляло на начальном этапе 20 %, после обучения в профильном классе выросло до 80 %;
- критерии качества, то есть знание и принятие содержания учебно-познавательной, коммуникативно-информационной деятельности на начальном этапе составляло 10 %, после – 70 %;
- критерии результата, то есть удовлетворенность обучением в профильных классах и динамика развития навыков профессиональной учительской компетентности составляло на начальном этапе 10 %, после – 92 %.

Особенность такой профилизации заключается также в привлечении к внеурочной педагогической деятельности учащихся школ при организации учебно-воспитательного процесса в начальных классах, в предоставлении родителям возможности:

- быть участниками образовательного процесса по выбору профессии;
- развивать индивидуальные возможности своего ребенка в выборе профессии;
- повысить уровень удовлетворенности качеством предоставляемых образовательных услуг;
- получать консультативную помощь в создании условий для выбора будущей профессии.

Думается, что профильные классы педагогического направления будут способствовать успешной подготовке и обеспечению педагогическими кадрами регионов Республики Казахстан.

Данная статья подготовлена в рамках реализации научно-технической программы «Научные основы модернизации системы образования и науки» (OR11465474), реализуемой Национальной академией образования имени Ы. Алтынсарина (Казахстан).

Литература

1. Аубакиров, Г.Д. Подготовка будущих учителей к использованию интерактивных мультимедийных средств в профессиональной деятельности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Республика Казахстан Караганды, 2009 – 25 с.

2. *Updating of language training content in Kazakhstan: implementation of new linguodidactic approaches* Guzaliya Zh. Fahrutdinova – Kulzhanat N. Bulatbayeva – Olga I. Kondratova – Svetlana N. Fedorova – Olga A. Petukhova *Linguae European Scientific Journal*. – Slovakia, 2018 – P. 239–255 Перцентиль – 91 http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae2_2018_19.pdf

3. Бейсембаева Г.Б., Перленбетов М.А. Психологические аспекты профориентационной работы. Вестник университета «Кайнар» № 3, 2014 г.

4. Балабаева А.И. Педагогикалық практикада студенттердің кәсіби бағыттылығын қалыптастыру: Педагогика ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты: қорғалған 23.09.2005 / А.И. Балабаева; Ғылыми жетекшісі: Құнанбаева К.Қ. – Алматы: НИИЭАПК и РСТ, 2005. – 24 б.

5. Дүйсембинова Р.К. Кәсіби педагогика: Оқулық. – Алматы: 2012. – 348 бет.

6. Дэй Ч. (1994). Планирование личностного развития: Другой вид компетенции. *Британский Журнал образования без отрыва от производства*, 20 (3), 287–302.

7. *Academic counselling as a means for developing professional competence of university students* Zhumabaeva, Z., Botalova, O., Ossipova, S., ...Beleukhanova, K., Zhaparova, B. *Espacios*, 2018, 39(5), 34.

8. Жайтапова А.А., Картабаева А.А. Шетел тілін оқытудағы кәсіби бағытталған дискурсивті құзыреттілік (туризм мамандығы бойынша). Оқу-әдістемелік құрал. Алматы, 2021 ж. – 248 б.

9. *On the role of elective disciplines in the formation of professional competence of students as future teachers* Zhumabaeva, Z., Zhumasheva, A., Kenzhebayeva, T., Kenenbaeva, M., Hamzina, S. *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, 11(15), сmp. 6671–6686, ijese. 2016.647 <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84991252057&partnerID=MN8TOARS>

10. Журнал «Қарағанды университетінің хабаршысы», 2014//<https://articlekz.com/kk/article/15988>
11. Исаева К.Р., Буртибаева А.К. 12 жылдық мектеп деңгейінде бейінді оқытуды жүзеге асыруда педагогикалық мамандар даярлау мәселелері.
12. Каурбаева Г.М. Кәсіби іс-әрекеттің мотивациялық құрылымының ерекшеліктері: Психология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты: 05.05.2003 / Г.М. Каурбаева; Ғылыми жетекшісі: Жакыпов С.М. – Алматы: КазНИИЭОАПК, 2003. – 32 б.
13. Каримова, Г.А. Профессиональная ориентация в системе обучения и воспитания школьников в современных условиях: автореферат магистерской диссертации на получение степени магистра образования по специальности «Педагогика и психология», Кызылорда, 2012. – 20 с.
14. Мукатаева А.А. Бейіндік оқытуды ұйымдастыру: Оқу құралы. – Қарағанды, 2007. – 101 б.
15. Муканова С.Д. От знания к незнанию или 50 вопросов по проблеме организации профильного обучения: научное издание. – Алматы: РОНД, 2006. – 71 с.
16. Пазылова Г.А. Болашақ музыка пәні мұғалімдерінің оқу телебағдарламаларын қолданудағы кәсіби біліктілігін қалыптастыру: Педагогика ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты: қорғалған 14.12.2005 / Г.А. Пазылова; Ғылыми жетекшісі: Аяшов О.А. – Алматы: Принт, 2005. – 21 б.
17. Сэндбург, Л. (2001). Целостный подход к развитию компетенций. Системное исследование и Поведенческая наука, 18, 103–114.
18. Скаткин М.Н. Трудовое воспитание и профориентация школьников / М.Н. Скаткин, Э.Г. Костяшин. – М.: Просвещение, 1984. – 192 с.
19. Хоффман, Т. (1999). Значение компетентности. Журнал европейского производственного обучения, 23 (6), 275–285.
20. 12 жылдық мектепте бейіндік оқытуды ұйымдастыру (эксперимент). Әдістемелік құрал. Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, – Астана: 2013. – 87 б.

УДК 377

*А.М. Варламова, аспирант
Институт развития образования,
Ижевск, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Аннотация. В статье рассматривается вопрос применения метода кейс-стади в обучении студентов специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность». Автор представляет анализ методических аспектов применения кейс-стади; описывает его возможности в реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего профессионального образования (СПО) по специальности и в повышении уровня владения английским языком; проводит анализ формируемых компетенций. Автор указывает на метод кейс-стади как эффективный способ формирования общих и профессиональных компетенций, а также освоения программы дисциплины «Английский язык» в соответствии с требованиями ФГОС СПО по специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность».

Ключевые слова: Кейс-стади, интерактивные методы обучения, уровень владения английским языком, общие и профессиональные компетенции.

APPLICATION OF THE CASE-STUDY METHOD IN TEACHING ENGLISH TO STUDENTS OF THE SPECIALTY “LAW ENFORCEMENT”

***Abstract.** The article considers the issue of using the case-study method in teaching students of the specialty 40.02.02 “Law enforcement”. The author presents the analysis of the methodological aspects of the application of the case-study method; describes its capabilities in implementing the requirements of the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education and in improving the level of English language proficiency; analyzes the competencies being formed. The author points to the case-study method as an effective way of forming general and professional competencies, as well as mastering the program of the subject “English language” in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for the specialty 40.02.02 “Law Enforcement”.*

***Keywords:** Case-study, interactive teaching methods, English language proficiency, general and professional competencies.*

Введение. Владение английским языком, несомненно, является важным для профессиональной реализации специалиста в области правоохранительной деятельности. Соответственно, роль дисциплины «Английский язык» значительно возрастает, что подтверждается объемом обязательной учебной нагрузки, отводимой обучению английскому языку студентов специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность»: 118 академических часов на первом курсе и 170 академических часов со второго по четвёртый курс. При этом одним из пунктов требований к условиям реализации программы подготовки специалистов среднего звена, согласно ФГОС, является использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в целях реализации компетентностного подхода. В качестве примера приводятся компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги, групповые дискуссии [8: 22].

Рассматривая вышеизложенное с точки зрения практического опыта, приведем ключевое для данного исследования утверждение: применение метода кейс-стади значимо, поскольку является необходимым для реализации требований ФГОС СПО по специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность» и повышения уровня владения английским языком.

Теоретико-методологической базой исследования явились научные труды, в которых рассматриваются теоретические основы метода кейс-стади (Л.Н. Вавилова, М.В. Гончарова, С.К. Гураль, Т.С. Панина, Е.С. Полат, М.Г. Савельева, О.Г. Смолянинова, Ю.П. Сурмин и др.).

База исследования. Исследование проводилось на базе Автономного профессионального образовательного учреждения «Ижевский промышленно-экономический колледж» с целью выявления соответствия уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся требованиям ФГОС основного общего образования. В исследовании приняли участие 48 студентов 1 курса, обучающихся по специальности «Правоохранительная

деятельность», которым были предложены тесты на чтение, письмо, аудирование и говорение.

Методы и методики исследования.

- теоретические (обзор и анализ литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (диагностика уровня владения английским языком);
- статистические (количественный анализ полученных данных).

Анализ ФГОС основного общего образования указывает на то, что изучение предметной области «Иностранный язык» должно обеспечить «формирование иноязычной коммуникативной компетенции», и предметные результаты должны отражать «достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции» [6: 17]. По шкале, представленной в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком, это достижение после 9 класса (после окончания 9-го класса осуществляется набор большей части обучающихся по этой специальности) должно соответствовать уровню А2 [9: 163]. Однако проведенная диагностика уровня сформированности навыков чтения, письма, аудирования и говорения среди 48 обучающихся 1 курса специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность» выявляет противоречие между требованиями ФГОС основного общего образования и реальными результатами. Для проверки навыков чтения были представлены задания на различные его виды: просмотровое, ознакомительное, поисковое и изучающее. Тестирование навыков письма включало в себя два задания: написание электронного письма на заданную тематику и составление связного текста на основе картинок. Задания на аудирование предполагали проверку сформированности следующих умений в различных видах учебной деятельности: умение выделять самые важные элементы сообщения; умение извлекать необходимую информацию; умение адаптироваться к индивидуальным особенностям говорящего, его темпу речи. Исходя из результатов тестирования, говорение является одним из самых сложных видов учебной деятельности на уроках иностранного языка. Темы и задания для контроля навыков говорения были подобраны согласно Примерной программе основного общего образования по английскому языку для 5–9 классов:

1. «Хобби современного подростка»;

2. «Покупки: одежда, обувь и продукты питания» [4: 35]. Проверялось умение вести комбинированный диалог. Диалог проводился в формате Преподаватель – 2 обучающихся.

Результаты исследования. Статистические результаты проведенной диагностики представлены на рис. 1.

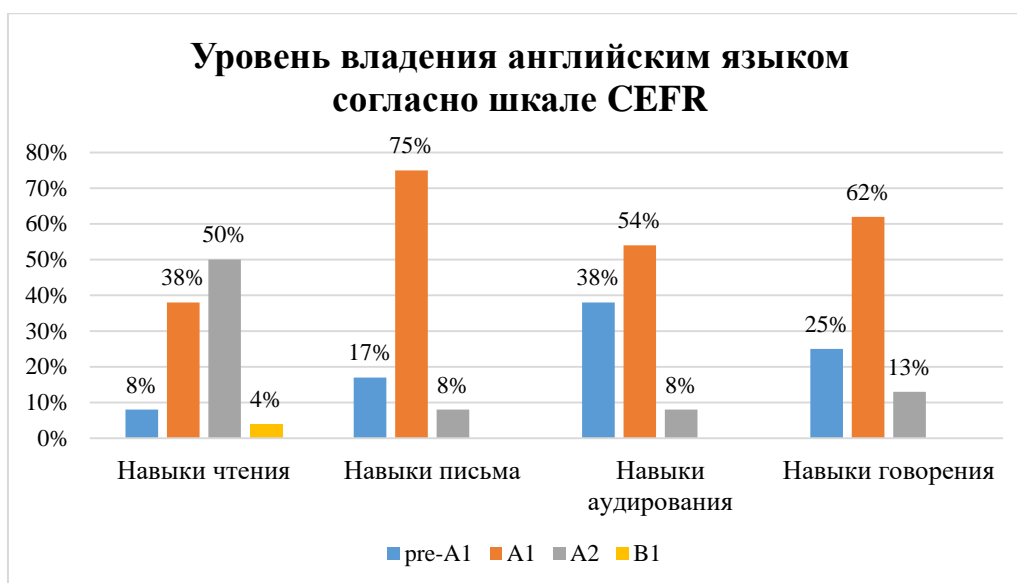


Рисунок 1. Уровень владения английским языком обучающихся 1 курса специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность»

Как видно из диаграммы, большинство студентов владеет английским языком на уровне A1, что на один уровень ниже требуемого. Наиболее низкими оказались результаты заданий на выявление уровня владения навыками письма, аудирования и говорения. Полученные результаты можно объяснить низкой мотивацией студентов к изучению английского языка, а также тем, что многие из них считают английский язык второстепенным предметом, знание которого, с точки зрения обучающихся, не сможет пригодиться им в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, практический опыт показывает недостаточное понимание студентами важности иноязычного обучения.

С.К. Гураль, М.А. Корнеева решение данной проблемы видят «в грамотной организации процесса иноязычного обучения, а именно в выборе методов обучения, способных интегрировать специфику будущей профессиональной деятельности студентов в обучение», относя к таким методам кейс-стади и указывая, что его применение позволяет добиться положительных результатов в переосмыслении студентами ценности владения иностранным языком [1: 193]. Л.Г. Логинова определяет кейс-стади как «метод получения нового знания (компетенции) путем организации индивидуального и группового анализа конкретной ситуации через определение проблем, скрытых в ситуациях, поиск критериев эффективного решения и выработку плана действий по решению проблемы» [2: 9].

Одним из примеров разбора реальных ситуаций, применяемых на уроках английского языка со студентами АПОУ УР «Ижевский промышленно-экономический колледж», является кейс на тему *Code of Conduct for United States Judges* «Правила поведения судей в Соединённых Штатах Америки». В кейсе приводится кодекс чести американских судей, а дальше описывается дело 2015 года, заведенное против судьи 200-го окружного суда штата Техас Джизелы Д. Триана-Доял, арестованной по подозрению в вождении в нетрез-

вом виде. Изначально судья была остановлена инспектором за превышение скорости, затем проведенный тест обнаружил наличие алкоголя в крови. Итогом дела стало то, что судья была признана невиновной. Джизела Д. Триана-Доял не была освобождена от своей должности и продолжает работать в этой сфере.

Способами представления кейса стали печатные тексты; видеозапись и обзор Интернет-ресурсов.

Задания к кейсу были составлены в соответствии с конструктором задач, разработанным Л.С. Илюшиным на основе таксономии целей Б. Блума [3: 127]. Например, задание на этапе *ознакомления* заключалось в прочтении текста и составлении списка основных событий. Задание на этапе *понимания* подразумевало приведение примеров того, какие виды наказания за подобные нарушения предусмотрены согласно законам Российской Федерации. Также предлагалось обсудить, существует ли подобный кодекс чести для судей в Российской Федерации. На этапе *применения* было необходимо представить в виде схемы наказания, предусмотренные в Российской Федерации за управление транспортным средством в состоянии опьянения. На этапе *анализа* студенты строили сводную таблицу, чтобы сравнить виды наказаний, применяемых за идентичные нарушения в России и США. На этапе *синтеза* студенты описывали наиболее возможный сценарий развития подобного сюжета в России. На этапе *оценки* предлагалось высказать критические оценки вердикту, принятому по описанному делу судьей в США. Задания на каждом этапе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Конструктор задач к кейсу «Правила поведения судей в США»

Ознакомление	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
Прочитайте текст самостоятельно и составьте список основных событий текста.	Приведите примеры наказаний (4–5 видов), предусмотренные законами Российской Федерации, за соответствующие нарушения.	Представьте в виде схемы наказания, предусмотренные в Российской Федерации за превышение скоростного режима.	Постройте сводную таблицу для сравнения видов наказаний, применяемых за идентичные нарушения в России и США.	Опишите наиболее возможный сценарий развития подобного сюжета в России. Приведите 4–5 вариантов. Аргументируйте окончательный выбор в пользу одного из вариантов.	Выскажите критические оценки вердикту, принятому по описанному делу судьей в США.

Задания выполняются в группах из 3–4 человек, после чего представляются устные ответы участников группы. Разбор данного кейса проходит в 7 этапов, каждый из которых представлен в табл. 2.

Таблица 2

Этапы работы с кейсом

Этап работы с кейсом	Действия обучающихся	Формируемые компетенции
Организационный этап	Разделение на микрогруппы из 3–4 человек.	ОК 3, ОК 4
Представление кейса	Знакомство с содержанием кейса, составление списка основных представленных в нем событий (ознакомление)	ОК 1, ОК 2, ОК 3
Анализ кейса	Выполнение заданий на понимание, применение и анализ кейса.	ОК 1, ОК 2, ОК 3, ОК 6, ОК 7, ПК 1.1.
Подготовка решения кейса в микрогруппе	Выполнение заданий, требующих синтеза информации по кейсу	ОК 1, ОК 2, ОК 3, ОК 6, ОК 7, ПК 1.1.
Обсуждение кейса	Презентация решений кейса микрогруппами и ответы на вопросы участников обсуждения. Участие в дискуссии. Формирование взаимооценок.	ОК 1, ОК 2, ОК 3, ОК 6, ОК 7, ПК 1.1.
Оценивание кейса	Оценивание выполненных заданий по заранее обозначенным критериям. Подсчёт баллов.	ОК 1, ОК 2, ОК 3, ОК 6, ОК 7, ПК 1.1.
Подведение итогов	Рефлексия. Выявление наиболее активных участников обсуждения.	ОК 1, ОК 2, ОК 3, ОК 6, ОК 7, ПК 1.1.

Результатом разбора данного кейса можно считать формирование общих и профессиональных компетенций согласно ФГОС по специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность» [8: 3].

Преподаватель в данной ситуации подсказывает, консультирует, задаёт наводящие вопросы, но не подводит обсуждающих к единственно верному варианту ответа. При оценивании участников дискуссии студенты, работавшие в одной группе, получают одинаковые оценки.

М.Г. Савельева предлагает преподавателю при оценивании сформированности тех или иных навыков использовать многокомпонентный метод формирования оценки [5: 14]. Таким образом, оценивание выполненных ситуационных заданий может выглядеть так, как это представлено в табл. 3.

Таблица 3

Матрица оценивания выполненных ситуационных заданий

Задание	Критерии оценивания															
	Понимание представленной информации				Умение сопоставить применяемые в США и России виды наказаний за идентичные правонарушения				Обоснование наиболее возможного сценария развития подобного сюжета в России				Умение дать критическую оценку принятым судебным решениям			
Баллы	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
Группа 1																
Группа 2																
Группа 3																
Группа 4																

Решение самих заданий оценивается в баллах, оценке подлежат четыре критерия по 4-балльной шкале, представленной в табл. 4.

Таблица 4

Критерии оценивания выполненных ситуационных заданий

Критерии	Показатели	Оценка
Понимание представленной информации	Составлен полный список событий текста. Приведены примеры наказаний (4–5 видов), предусмотренные законами РФ, за соответствующие нарушения. Ошибки в приведённых фактах отсутствуют.	3 балла
	В списке событий отсутствуют 1 или 2 значимых пункта. Приведено недостаточно примеров видов наказаний (3 вместо 4–5), предусмотренных законами РФ за соответствующие нарушения. Ошибки в приведённых фактах отсутствуют.	2 балла
	В списке событий отсутствуют 3–4 значимых пункта. Приведено недостаточно примеров видов наказаний (1–2 вместо 4–5), предусмотренных законами РФ за соответствующие нарушения. Есть ошибки в приведенных примерах.	1 балл

Критерии	Показатели	Оценка
	В списке событий отсутствует большая часть значимых пунктов. Не приведены примеры видов наказаний, предусмотренных законами РФ за соответствующие нарушения, или в примерах допущены фактические ошибки.	0 баллов
Умение сопоставить применяемые в США и России виды наказаний за идентичные правонарушения	Правонарушения, представленные в кейсе, верно идентифицированы. Построена сводная таблица, в которой в полном объёме в сравнении представлены описанные в кейсе нарушения и виды наказаний, предусмотренные за них согласно законодательству РФ и США.	3 балла
	Правонарушения, представленные в кейсе, верно идентифицированы. Построена сводная таблица, в которой в сравнении представлены описанные в кейсе нарушения и виды наказаний, предусмотренные за них согласно законодательству РФ и США. Отсутствует 1–2 вида наказаний.	2 балла
	Не все правонарушения, представленные в кейсе, верно идентифицированы, вследствие чего в таблице отсутствует нужная информация, но представлена лишняя. Сводная таблица построена, но в ней отсутствуют 3–4 вида наказаний.	1 балл
	Сводная таблица не составлена.	0 баллов
Обоснование наиболее возможного сценария развития подобного сюжета в России	Представлены наиболее возможные сценарии развития подобного сюжета в России (4–5), четко и аргументированно обоснован окончательный выбор одного из альтернативных решений.	3 балла
	Представлены наиболее возможные сценарии развития подобного сюжета в России (2–3), но затруднена четкая аргументация окончательного выбора одного из альтернативных решений.	2 балла

Критерии	Показатели	Оценка
	Представлены всего 1–2 наиболее возможных сценария развития подобного сюжета в России, отсутствует четкая аргументация окончательного выбора решения.	1 балл
	Наиболее возможные варианты сценария развития подобного сюжета в России не представлены. Отсутствует аргументация окончательного выбора решения.	0 баллов
Умение дать критическую оценку принятым судебным решениям	Дана четкая критическая оценка вынесенному вердикту. Приведены аргументы (4–5) в поддержку своей позиции.	3 балла
	Дана четкая критическая оценка вынесенному вердикту. Приведены аргументы (2–3) в поддержку своей позиции.	2 балла
	Дана четкая критическая оценка вынесенному вердикту. Приведены аргументы (1–2) в поддержку своей позиции.	1 балл
	Оценка вердикту не представлена. Аргументация отсутствует.	0 баллов

Таким образом, в общей сложности обучающиеся, разбивавшие ситуационные задания в одной команде, за выполнение заданий могут набрать максимально 12 баллов. Возможен перевод этих баллов в 5-балльную систему оценивания следующим образом:

«Отлично» – 10–12 баллов

«Хорошо» – 8–9 баллов

«Удовлетворительно» – 6–7 баллов

«Неудовлетворительно» – менее 6 баллов.

Заключение. Анализируя представленный выше практический опыт применения метода кейс-стади в обучении студентов английскому языку, можно сделать вывод, что его использование формирует мотивированный интерес студента к английскому языку, содействует формированию общих и профессиональных компетенций, способствует более эффективному освоению учебного материала согласно ФГОС по специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность».

Литература

1. Гураль С.К., Корнеева М.К. Интеграции кейс-стади метода в иноязычное обучение студентов направления «Прикладная механика» в контексте актуальных образовательных тенденций // *Язык и культура*. – 2017. – № 38. – С. 190–206.
2. *КЕЙС-СТАДИ: принципы создания и использования*. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с.
3. Илюшин Л.С. Использование «Конструктора задач» в разработке современного урока. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-konstruktora-zadach-v-razrabotke-sovremenno-go-uroka/viewer> (дата обращения 19.02.2022)
4. Примерная рабочая программа основного общего образования (для 5–9 классов образовательных организаций) Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г.
5. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: учебно-методическое пособие / Ижевск: УдГУ, 2013. – 94 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897)
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.02 «Правоохранительная деятельность» (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2014 г. № 509)
9. *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. – Council of Europe, February 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. (дата обращения 26.02.2022).

УДК 159.99

**А.Н. Васина, к.п.н., доцент,
К.Э. Шамансурова, ассистент,
Первый МГМУ имени И.М. Сеченова,
г. Москва, Россия**

ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ И ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ УСПЕШНОМУ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В связи с увеличением в учебной программе количества часов на самостоятельную работу студентов в психологии активно исследуются факторы, определяющие его эффективность. Фокус исследования на личностных особенностях обучающегося и подборе соответствующих им педагогических инструментов позволяет педагогическим технологиям отвечать на актуальные тренды образования – индивидуальный подход в образовательных программах, мотивационную готовность к обучению в высшей школе. Т.о. исследование возможных связей личностных особенностей студентов и субъективных оценок самостоятельного обучения обладает повышенной актуальностью и практической значимостью. Авторы опираются на положения культурно-исторического подхода о экстерно- и интериоризации, распространяя их на мотивационные аспекты самообучения и формирования установок к эффективному обучению. Целью исследования стало изучение взаимосвязи личностных черт и особенностей мотивационной сферы с самостоятельным

обучением студентов медицинского ВУЗа (Первого МГМУ им. И.М. Сеченова). В исследовании приняли участие 38 студентов 2 и 4 курсов. Для изучения мотивационной сферы студентов был использован опросник для исследования личностных убеждений SPB, адаптированный Назыровым Р.К. и др. Для изучения личностных черт использовался тест жизнестойкости в модификации Е.Н. Осина и Е.И. Рассказовой. Для исследования особенностей самостоятельного обучения использовалась разработанная авторами анкета. Она была направлена на изучение временных затрат на самостоятельное обучение, наличие самостоятельных занятий в случае пропуска занятий, легкости приступания к самостоятельным занятиям, оценке своих возможностей при самостоятельном изучении предмета, наличия чтения дополнительных источников, видов трудностей при самостоятельной работе по предмету. Показано наличие взаимосвязи между шкалами в методике исследования личностных убеждений (шкалы «катастрофизация», «долженствование в отношении себя», «долженствование в отношении других», «самооценка», «фрустрационная толерантность», «общая рациональность мышления»), в тесте жизнестойкости (шкала «вовлеченность», «принятие риска», «контроль» и «общая жизнестойкость») и данным, полученным по авторской анкете. Наличие подобной взаимосвязи указывает исследователям на необходимость доформирования отдельных личностных образований для повышения успешности самообразования студентов.

Ключевые слова: эвтагогика, самостоятельное обучение, культурно-исторический подход, личностные черты, мотивационная сфера.

*A.N. Vasina, PhD, associate professor,
K.E. Shamansurova, assistant,
I.M. Sechenov First Moscow State Medical University,
Moscow, Russia*

PERSONAL TRAITS AND FEATURES OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS THAT CONTRIBUTE TO SUCCESSFUL INDEPENDENT LEARNING

Abstract. *Due to the increase in the number of hours in the curriculum for independent work of students in psychology, the factors determining its effectiveness are actively investigated. The focus of the study on the personal characteristics of the student and the selection of appropriate pedagogical tools allows pedagogical technologies to respond to current educational trends – an individual approach in educational programs, motivational readiness to study at higher school. Thus, the study of possible connections between students' personal characteristics and subjective assessments of independent learning has increased relevance and practical significance. The authors rely on the provisions of the cultural-historical approach of exteriorization and internalization, extending them to the motivational aspects of self-learning and the formation of attitudes to effective learning. The aim of the study was to study the relationship of personality traits and features of the motivational sphere with the independent training of students of a medical university (I.M. Sechenov First Moscow State Medical University). The study involved 38 2nd and 4th year students. To study the motivational sphere of students, a questionnaire for the study of SPB personal beliefs was used, adapted by R.K. Nazirov et al. To study personality traits, the resilience test was used in the modification of E.N. Osin and E.I. Rasskazova. A questionnaire developed by the authors was used to study the features of self-study. It was aimed at studying the time spent on self-study, the availability of independent studies in case of skipping classes, the ease of starting independent studies, assessing one's capabilities in self-study of the subject, the availability of reading additional sources on the subject, types of difficulties in independent work on the subject. The authors have shown the relationship between the scales in the methodology of the study of personal beliefs (the scales of catastrophization, duty towards oneself, duty towards others, self-esteem, frustration tolerance, general rationality of thinking), in the test of resilience (scales of involvement,*

risk-taking, control and general resilience) and the data obtained from the author's questionnaire. The presence of such a relationship indicates to researchers the need to re-form individual personality formations to increase the success of students' self-education.

Keywords: *eutagogy, independent learning, cultural-historical approach, personality traits, motivational sphere.*

Самостоятельное обучение как важнейшая часть общего обучения в высшей школе с каждым годом становится все более неотъемлемой частью современного образовательного процесса [1; 5], особое значение также она приобретает в последние годы в связи с периодическим временным ограничением очного обучения в условиях пандемии и т. п. Т.о. эвтагогика, занимающаяся процессами самостоятельного обучения, постоянно наращивает свои позиции [7; 11; 14; 16; 17; 18; 19]. Но самостоятельное обучение остается еще недостаточно изученной областью. Особенно неисследованным остается влияние различных психологических особенностей на такой тип обучения.

Культурно-исторический подход, развиваемый Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и др., применительно к образованию предполагает, что усвоенные ценности, стратегии, жизненные ориентации и т. п., интериоризированные в процессе жизнедеятельности, обучения и др., экстериоризируются и в образовательной деятельности [2; 10]. Сформированные, в том числе – в процессе образования, личностные черты и особенности мотивационной сферы в последующем влияют и на то, как человек будет осуществлять и самостоятельное обучение. Среди личностных черт и особенностей мотивационной сферы, взаимосвязанных с учебным процессом, в частности – с учебной мотивацией, успешностью обучения, отношением к обучению и т. п., исследователи рассматривали смысложизненные ориентации личности [4; 15], жизнестойкость [9], соотношение мотивов [3], толерантность к неопределенности [6]. Т. о. была показана взаимосвязь личностных черт и особенностей мотивационной сферы с образовательным процессом, осуществляемым под руководством преподавателя. Взаимосвязь же личностных черт и особенностей мотивационной сферы с самостоятельным обучением остается недостаточно изученной.

Целью исследования стало изучение взаимосвязи личностных черт и особенностей мотивационной сферы с самостоятельным обучением студентов медицинского ВУЗа (Первого МГМУ им. И.М. Сеченова). Нами были определены следующие задачи исследования: теоретико-методологическое обоснование наличия взаимосвязи личностной и мотивационной сферы с эффективностью самостоятельного образования обучающихся высшего звена; 2) эмпирическое исследование взаимосвязи личностной и мотивационной сферы с эффективностью самостоятельного образования обучающихся высшего звена.

Научно-практический и теоретический вклад: выделенные тенденции указывают на тесную взаимосвязь степени самостоятельности в обучении и степени зрелости мотивационной сферы. Подобные результаты отсылают нас к необходимости обязательного включения личностных и мотивационных факторов в диагностические профили для более системного понимания трудностей реализации образовательных программ.

В исследовании приняли участие 38 студентов 2–4 курсов Первого МГМУ имени И.М. Сеченова, проходящие обучение на кафедре педагогики и медицинской психологии. Выбор испытуемых обусловлен увеличением в учебных программах ВУЗов часов самостоятельной работы и необходимостью исследовать факторы ее успешности.

Для изучения мотивационной сферы студентов был использован опросник для исследования личностных убеждений SPB, адаптированный Назыровым Р.К. и др. [8; 12; 20]. Личностные убеждения чаще рассматривают как часть мотивационной сферы, хотя в них есть и когнитивная составляющая. Для изучения личностных черт использовался тест жизнестойкости Е.Н. Осина и Е.И. Рассказовой [13]. Для исследования особенностей самостоятельного обучения использовалась созданная нами анкета. Анкета включала в себя вопросы (указана краткая форма): 1) Сколько времени в день вы тратите на самостоятельную работу над предметом? 2) Занимаетесь ли Вы самостоятельно по текущим темам, если пропустили занятие и т. п.? 3) Легко ли вам приступить к самостоятельной работе над предметом? 4) Сколько времени в день Вы тратите на включение в самостоятельную работу по предмету? 5) Характерно ли для Вас откладывание начала самостоятельной работы по предмету? 6) Насколько качественно Вы можете подготовиться по предмету в случае неудовлетворительного преподавания? 7) Читаете ли Вы дополнительные источники? 8) Какие трудности Вы испытываете, разбирая материал по самоподготовке? В вопросах 2, 3, 5, 6, 7 ответ давался в баллах (1–5), баллы возрастали при увеличении выраженности признака.

Полученные результаты были обработаны в программе IBM SPSS 23.0. Для изучения взаимосвязи личностных черт и особенностей мотивационной сферы с ответами на вопросы анкеты по самостоятельному обучению использовался корреляционный анализ (Ро Спирмена). Для изучения вклада личностных черт и особенностей мотивационной сферы в особенности самостоятельного обучения использовался регрессионный анализ. Применялся также контент-анализ при работе с ответами на вопрос анкеты № 8. Выбор этого метода обусловлен свободным перечислением трудностей самостоятельного обучения студентами. Для изучения значимых различий по 8 вопросу анкеты использовался критерий U Манна-Уитни (контент-анализ дал 2 группы факторов).

Описание результатов

Результаты корреляционного анализа личностных черт и особенностей мотивационной сферы с ответами на вопросы анкеты по самостоятельному обучению представлены в табл. 1. В таблицу внесены результаты только по тем вопросам анкеты и шкалам, между которыми обнаружена хоть одна корреляция.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа (Ro Спирмена) личностных черт и особенностей мотивационной сферы с ответами на вопросы анкеты по самостоятельному обучению

№ воп- роса л. черта	Вопрос 3		Вопрос 5		Вопрос 6		Вопрос 7	
	коэф. кор.	знач-ь 2х.стор.	коэф. кор.	знач-ь 2х.стор.	коэф. кор.	знач-ь 2х.стор.	коэф. кор.	знач-ь 2х.стор.
вовл	,549**	,000	-,209	,207	,070	,675	,314	,055
контр	,390*	,017	-,263	,111	,286	,081	,188	,258
прин	,495**	,002	-,344*	,035	,343*	,035	,184	,268
ж-общ	,531**	,001	-,268	,103	,231	,164	,262	,112
дол-с	,245	,143	-,324*	,047	,047	,779	,252	,127
дол-др	,358*	,029	-,066	,693	,299	,068	,432**	,007
сам	,435**	,007	-,080	,632	,174	,297	,137	,412
ф-тол	,392*	,016	-,369*	,022	,345*	,034	,373*	,021
л-общ	,416*	,010	-,335*	,040	,285	,082	,403*	,012

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Обозначения: «вовл» – вовлеченность, «контр» – контроль, «прин» – принятие риска, «ж-общ» – общая жизнестойкость, «дол-с» – долженствование в отношении себя, «дол-др» – долженствования в отношении других, «сам» – самооценка, «ф-тол» – фрустрационная толерантность, «л-общ» – общая рациональность мышления.

Ответы по 1, 2 и 4 вопросам анкеты не показали значимых корреляций с исследуемыми особенностями. Т. е. количество времени, которое студент тратит на самостоятельную работу, наличие самостоятельных занятий в случае пропуска занятий, и т. п. и количество времени в день на включение в самостоятельную работу, не зависят от исследованных особенностей. Результаты по шкале катастрофизации оказались не взаимосвязаны с особенностями самостоятельного обучения.

При оценке существующих взаимосвязей (Ro-Спирмена) по ответам на вопросы были обнаружены следующие положительные корреляции:

Ответы респондентов на вопрос анкеты № 3 средне положительно взаимосвязаны с уровнем шкалы «вовлеченность» ($R_o = 0,549$; $p = 0,000$), уровнем шкалы «принятие риска» ($R_o = 0,495$; $p = 0,002$), общим уровнем жизнестойкости ($R_o = 0,531$; $p = 0,001$), уровнем шкалы «самооценка» ($R_o = 0,435$; $p = 0,007$), общей рациональностью мышления ($R_o = 0,416$; $p = 0,010$). Ответы респондентов на вопрос анкеты № 3 слабо положительно взаимосвязаны с уровнем шкалы «контроль» ($R_o = 0,390$; $p = 0,017$), долженствованием в отношении других ($R_o = 0,358$; $p = 0,029$), фрустрационной толерантностью ($R_o = 0,392$; $p = 0,016$). Т. о., у респондентов выше выраженность легкости при приступании к самостоятельной работе при высоком уровне вовлеченности в происходящее, убежденности в том, что борьба позволяет повлиять на результат

происходящего, готовности действовать в условиях риска для приобретения опыта, общей жизнестойкости, фрустрационной толерантности, общей рациональности мышления и при отсутствии установки «долженствования в отношении других» и оценочной установки.

Ответы людей на вопрос № 6 слабо положительно взаимосвязаны с уровнем шкалы «принятие риска» ($R_o=0,343; p=0,035$), с фрустрационной толерантностью ($R_o=0,345; p=0,034$). Т. о., у них выше самооценка того, насколько хорошо они могут сами подготовиться в случае некачественного преподавания, при высокой готовности действовать в условиях риска для приобретения опыта и фрустрационной толерантности.

Ответы респондентов на вопрос анкеты № 7 средне положительно взаимосвязаны с долженствованием в отношении других ($R_o = 0,432; p = 0,007$) и с общей рациональностью мышления ($R_o = 0,403; p = 0,012$). Ответы респондентов на вопрос анкеты № 7 слабо положительно взаимосвязаны с фрустрационной толерантностью ($R_o = 0,373; p = 0,021$). Т. о., респонденты чаще читают дополнительные источники при высоком уровне фрустрационной толерантности, общей рациональности мышления, а также – при отсутствии долженствования в отношении других.

Также были обнаружены следующие отрицательные корреляции:

Ответы респондентов на вопрос анкеты № 5 слабо отрицательно взаимосвязаны с уровнем шкалы «принятие» ($R_o = -0,344; p = 0,035$), с долженствованием в отношении себя ($R_o = -0,324; p = 0,047$), с фрустрационной толерантностью ($R_o = -0,369; p = 0,022$), с общей рациональностью мышления ($R_o = -0,335; p = 0,040$). Т. о., респонденты реже откладывают начало самостоятельной работы по предмету при высоком уровне готовности действовать в условиях риска для приобретения опыта, долженствования в отношении себя, фрустрационной толерантности и общей рациональности мышления.

Контент-анализ ответов на 8 вопрос анкеты показал, что выделяются трудности самостоятельного обучения, относящиеся собственно к человеку («внутренние факторы») и не относящиеся к нему («внешние факторы»). Но ответы по 8 вопросу анкеты не показали значимых корреляций ни с одной из исследованных особенностей.

Для определения степени вклада личностных особенностей и особенностей мотивационной сферы в самостоятельное обучение у студентов были построены регрессионные модели, предикторами в которых выступили различные показатели жизнестойкости и личностных убеждений. С помощью регрессионного анализа были получены 3 регрессионные модели (см. табл. 2, 3, 4).

Таблица 2

Оценка вклада вовлеченности в происходящее в легкость приступания к самостоятельной работе над предметом

Предиктор	Коэффициент регрессии	R ²	F	p	Критерий Дурбина-Уотсона
Константа	0,426		15,692	,000 ^b	1,934
Общий уровень вовлеченности в происходящее	0,41	,310			

Таблица 3

Оценка вклада принятия риска в возможность качественной самостоятельной подготовки при неудовлетворительном преподавании

Предиктор	Коэффициент регрессии	R ²	F	p	Критерий Дурбина-Уотсона
Константа	2,063		5,804	,021 ^b	1,795
Принятие риска	0,108	,139			

Таблица 4

Оценка вклада наличия долженствования в отношении других в чтение дополнительных источников по предмету

Предиктор	Коэффициент регрессии	R ²	F	p	Критерий Дурбина-Уотсона
Константа	-0,526		6,395	,016 ^b	2,241
Долженствования в отношении других	0,158	,151			

Было выявлено, что легкость приступания к самостоятельной работе над предметом на 31 % объясняется высоким уровнем вовлеченности в происходящее. Выяснилось, что в то, как качественно студент может подготовиться по предмету при неудовлетворительном преподавании, на 13,9 % вложилась личностная характеристика «принятие риска». А частота чтения дополнительных источников по предмету на 15,1 % объясняется отсутствием долженствования в отношении других.

Обсуждение результатов

Начнем с обсуждения того, что ответы по 1, 2 и 4 вопросам анкеты не показали значимых корреляций ни с одной из исследованных личностных осо-

бенностей и особенностей мотивационной сферы. Т. е. количество времени, которое студент тратит на самостоятельную работу над предметом, наличие самостоятельных занятий в случае пропуска занятий, и т. п. и количество времени в день, которое студент тратит на включение в самостоятельную работу, не зависит от исследованных особенностей. Это может быть связано с тем, что студенты в таких случаях все равно вынуждены заниматься, если хотят получить удовлетворительную оценку.

В связи с множеством полученных взаимосвязей по другим ответам на вопросы анкеты опишем только возможное влияние личностных особенностей и особенностей мотивационной сферы на характеристики самостоятельного обучения, хотя возможно и обратное влияние.

То, что при убежденности в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти что-то интересное для личности, людям легче приступить к самостоятельной работе над предметом, можно объяснить следующим: вовлеченность в самостоятельную работу над предметом позволяет увидеть в изучаемом предмете множество интересного, к интересному же предмету легче и приступить. То, что людям с высоким уровнем готовности действовать в условиях риска для получения опыта легче приступить к самостоятельной работе, можно объяснить тем, что каким бы не оказался предмет, интересным или нет, такой человек найдет, какой опыт из него извлечь. Когда у человека есть убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, тогда ему легче приступить к самостоятельной работе, поскольку даже если предмет является трудным, работа с ним приносит человеку предвкушение победы над трудностями. Если у человека – высокий уровень общей жизнестойкости, то это предполагает, что успешность его деятельности не снижается даже при стрессовых ситуациях, поэтому каким бы по сложности не был предмет, приступить к нему таким людям достаточно легко. То, что при отсутствии установки «долженствования в отношении других» человеку легче приступить к самостоятельной работе над предметом, может быть связано с тем, что человек не ориентирован на требование чего-то от других, считает, что он сам может организовать свою учебную деятельность, соответственно – не имеет предубеждений перед началом самостоятельной работы с текстами. Когда у человека нет склонности оценивать себя и людей в целом, ему легче приступить к самостоятельной работе над предметом, т. к., например, даже если в каком-то отдельном аспекте самостоятельной работы он будет неуспешен, это не отразится на оценке себя как успешного человека в целом и соответственно не затронет его открытость к будущей самостоятельной работе. То, что людям с высокой фрустрационной толерантностью легче приступить к самостоятельной работе по предмету, может быть связано с тем, что такие люди спокойно воспринимают трудности, и соответственно начало работы с текстом тоже будет воспринято спокойно. Если у человека – высокий уровень рациональности мышления, ему легко приступить к самостоятельной работе над предметом, поскольку такой уровень предполагает отсутствие предубеждений и соответствующую открытость, к работе с текстами, отсутствие привнесенных ожиданий трудной работы.

То, что при высоком уровне готовности действовать в условиях риска для приобретения опыта у людей выше уровень самооценки того, насколько качественно они могут сами подготовиться по предмету при неудовлетворительном преподавании, может быть связано с тем, что ввиду обозначенной готовности такие люди имеют большой опыт по сравнению с другими, который позволяет, в т. ч., подготовиться по предмету. Когда у человека отмечается высокий уровень фрустрационной толерантности, у него выше уровень самооценки того, насколько качественно он может сам подготовиться по предмету в случае неудовлетворительного преподавания, т. к. устойчивость по отношению к трудностям позволяет преодолевать и трудности учебной подготовки.

То, что при отсутствии установки «долженствования в отношении других» отмечается более частое чтение дополнительных источников по предмету, может быть связано с тем, что такие люди не склонны требовать чего-то от других, поэтому при неясностях или каких-то сложных построениях в авторских текстах скорее сами обратятся к чтению дополнительных источников для лучшего понимания материала. Если у человека – выраженная фрустрационная толерантность, он чаще читает дополнительные источники по предмету, поскольку их чтение дается ему легко, как и преодоление других трудностей. То, что при высоком уровне общей рациональности мышления люди чаще читают дополнительные источники по предметам, может объясняться тем, что отсутствие иррациональных установок делает его более открытым к широкому опыту.

То, что при высоком уровне готовности действовать в условиях риска для приобретения опыта люди реже откладывают начало самостоятельной работы по предмету, может быть связано с тем, что для них ценен любой опыт, поэтому откладывание начала работы может расцениваться ими как задержка получения важного опыта. Если у человека – высокий уровень долженствования в отношении себя, он реже откладывает начало самостоятельной работы над предметом, поскольку при таком уровне человеку легче заставить себя начать учиться. Т. о. это единственное иррациональное убеждение, которое положительно связано с эффективностью самостоятельного обучения. Т. к. в любом иррациональном убеждении есть позитивные аспекты, в данном случае важно, чтобы оно не было слишком жестким. То, что при высоком уровне фрустрационной толерантности люди реже откладывают начало самостоятельной работы над предметом, может быть объяснено тем, что такой человек легко преодолевает трудности, которой, в т. ч. является и включение в работу. Когда у человека – высокий уровень общей рациональности мышления, он реже откладывает начало самостоятельной работы, т. к. такой уровень говорит об отсутствии негативных установок, что позволяет без предубеждений подойти к началу работы с текстами.

То, что вид трудностей, – внешние или внутренние, – испытываемые студентом при разборе материала по самоподготовке, не зависит ни от одной из исследуемых особенностей, может быть связано с тем, что всего 22,66 % (8 чел.) студентов указали в качестве трудностей внешние факторы, что не позволило сработать статистическому критерию. Возможно, при расширении количества людей, указывающих внешние трудности, мы получим дополнительные дан-

ные. Но высокий процентный показатель людей, апеллирующих к внутренним трудностям, может говорить о позитивной тенденции роста числа студентов, предпочитающих не ссылаться на кого-то другого при работе с материалом.

Выводы: 1) жизнестойкость является одним из важнейших факторов легкого приступания к самостоятельной работе над предметом, 2) готовность действовать в условиях риска для приобретения опыта является важным фактором, определяющим возможность самостоятельной качественной подготовки в случае неудовлетворительного преподавания, 3) отсутствие долженствований в отношении других является важным фактором частого чтения дополнительных источников, 4) отсутствие большинства иррациональных личностных убеждений положительно взаимосвязано с эффективным самостоятельным обучением студентов.

Результаты расширяют теоретические представления о факторах, влияющих на самостоятельную работу, и позволяют рекомендовать включение в образовательный процесс работу с такими личностными чертами как жизнестойкость, а также – с личностными убеждениями, которое будет способствовать повышению готовности к самообразованию.

Литература

1. Баринов Э.Ф., Басий Р.В., Шатова О.П. Организация внеаудиторной работы самостоятельной работы студентов на медико-биологических кафедрах медицинского университета с использованием дистанционной обучающей технологии. // *Образование и наука*. 2015;(7):119-134. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-7-119-134>
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений в 6-ти тт.* – М.: Педагогика, 1984.
3. Гижицкий В.В. *Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: диссертация ... кандидата психологических наук.* – М, 2016. – 200 с.
4. Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. *Смыслжизненные ориентации и мотивы учебной деятельности студентов ВУЗов.* // *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки.* – 2018. – Вып. 2 (802). – С. 166–177.
5. Дорофеева Е.В. *Самостоятельная работа как форма развития творческого потенциала.* // *Образование и саморазвитие.* – 2015. – № 4 (46). – С. 72–75.
6. Зотова Е.Ю. *Современные исследования толерантности к неопределенности в зарубежной психологии* // *Вестник НГУ. Серия: Психология.* – 2009. – Т. 3. – Вып. 1. – С. 147–155.
7. Игнатович Е.В. *Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения* // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2013. – № 3.
8. Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. *Антистресс-тренинг.* – СПб.: Питер, 2008. – 224 с.
9. Легостаева Е.С., Оконечникова Л.В., Денисова Д.С. *Жизнестойкость, самооценка и мотивация как личностные факторы успешности обучения старшеклассников.* // *Педагогическое образование в России.* – 2019. – № 8. – С. 149–153.
10. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* – М: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Мынбаева А.К. *Обзор новейших теорий образования; педагогика 2.0, образование 3.0 и хьютагогика (эвтагогика)* // *Вестник КазНУ им. аль-Фараби. Серия педагогические науки.* – 2019. – № 4 (61). – С. 4–16. – URL: <https://doi.org/10.26577/JES-2019-4-p1>
12. Назыров Р.К., Логачева С.В., Ремесло М.Б., Холякко В.В., Павловский И.О. *Типология психотерапевтических мишеней и ее использование для повышения качества индивидуальных психотерапевтических программ в лечении больных с невротическими расстройствами.* – СПб.: Издательство НИПНИ им. В.М. Бехтерева. – 2011. – 18 с.

13. Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. Вестник Московского университета. Серия № 14. Психология. – 2013. – № 2 – С. 147–165.
14. Саргсян А.С. Принципы и особенности развития эвтагогики как области педагогической науки // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 111–116.
15. Фридман Л.М., Зубенко Н.Ю. Личностно-ориентированный подход к формированию ценностных ориентаций личности // Вопросы гуманитарных наук. – 2007. – № 4 (31). – С. 147–148.
16. Agonács N., Matos J.F. Heutagogy and selfdetermined learning: a review of the published literature on the application and implementation of the theory, *Open Learning // The Journal of Open, Distance and e-Learning*. 2019. DOI: 10.1080/02680513.2018.1562329
17. Blaschke L.M. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. – 2012. – Т. 13. – No. 1. – С. 56–71.
18. Halupa C.M. *Pedagogy, Andragogy, and Heutagogy // Transformative Curriculum Design in Health Sciences Education*. IGI Global, 2015. – P. 143–158.
19. Hase S. Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities // *Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning*. – 2009. – No. 1 (1). – P. 43–52. DOI: 10.5043/impact.13
20. Kassinove H., Berger A. Survey of personal beliefs // Hofstra University: Personal communication. 1988. – P. 100–113.

УДК 372.851

К.В. Вдовина,
учитель математики и информатики ГБОУ СОШ п. Кинельский,
аспирант,
Московский городской педагогический университет,
Самарский филиал
г. Самара, Россия

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. Цифровая трансформация, представляя собой социальный феномен, безусловно, оказывает существенное воздействие на все сферы деятельности, и, в особенности, на образовательный процесс: получение образования, согласно её ключевым требованиям, должно нести персонализированный характер. Говоря же о конкретной предметной области, в частности, «Математика», необходимо отметить, что её изучение должно обеспечить «формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления» [2]. Иными словами, объективным показателем обучения математике, являющейся мощнейшим инструментом познания окружающей действительности, должна стать математическая культура, формируемая у обучающегося, приобретающего математические знания. Однако в условиях цифровой трансформации обучение детей математике претерпевает качественно новые изменения, обусловленные, прежде всего, особенностями организации их учебно-познавательной деятельности. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является анализ условий, а также демонстрация опыта организации деятельности, направленной на формирование математической культуры в условиях цифровой трансформации. **Методы исследования:** теоретические методы: анализ предмета исследования на основе изучения философской и психолого-педагогической литературы; рефлексивно-деятельностный подход к анализу обозначенной проблемы. В качестве эмпирических методов-проведение эксперимента с последующим сравнением полученных результатов на пред-

мет степени соответствия цели исследования. **Выводы и рекомендации.** Организация деятельности по разработке плана реализации индивидуальной образовательной траектории, представляющего собой нескольких взаимообусловленных этапов: осуществление педагогической диагностики актуального уровня развития личных качеств ученика; детерминация сферы математических интересов ученика, а также области для их проявления с учетом специфики различных разделов; составление программы действий школьника в соответствии с выбранным маршрутом; обеспечение возможности реализации потенциала ребенка в различных условиях при своевременной координации, коррекции и оценке достигнутых школьником результатов способствует формированию математической культуры. Результатом проектирования ИОТ для школьников являются приобретённые ими математические знания и новые способы действий с последующим их применением в качественно новых условиях [1]. При этом степень сформированности у школьника математической культуры будет во многом определяться степенью корректности разработанного плана ИОТ. **Результаты исследования могут быть использованы педагогами в качестве материалов, иллюстрирующих альтернативные варианты по формированию математической культуры обучающихся в условиях цифровой трансформации.**

Ключевые слова: цифровая трансформация, математическая культура, персонализация образовательного процесса, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный план.

K.V. Vdovina,
teacher of mathematics and computer science of GBOU SOSH p. Kinelsky,
postgraduate student,
Moscow city pedagogical University,
Samara branch
Samara, Russia

ASPECTS OF THE FORMATION OF MATHEMATICAL CULTURE AMONG STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Abstract. Digital transformation, being a social phenomenon, certainly has a significant impact on all areas of activity, and, in particular, on the educational process: education, according to its key requirements, must be personalized. Speaking about a specific subject area, in particular, "Mathematics", it should be noted that its study should ensure "the formation of ideas about mathematics as part of human culture, the universal language of science, which allows describing and studying real processes and phenomena" [2]. In other words, an objective indicator of teaching mathematics, which is the most powerful tool for understanding the surrounding reality, should be the mathematical culture formed by the student who acquires mathematical knowledge. However, in the context of digital transformation, teaching children mathematics is undergoing qualitatively new changes, primarily due to the peculiarities of the organization of their educational and cognitive activities. Based on the above, **the purpose of the current research** is to analyze the conditions, as well as to demonstrate the experience of organizing activities aimed at the formation of a mathematical culture in the context of digital transformation. **Research methods:** theoretical methods: analysis of the subject of research based on the study of philosophical and psychological-pedagogical literature; reflexive-activity approach to the analysis of the indicated problem. As empirical methods, conducting an experiment with subsequent comparison of the results obtained for the degree of compliance with the purpose of the study. **Discussion and Conclusions.** Organization of activities to develop a plan for the implementation of an individual educational trajectory, which consists of several interdependent stages: the implementation of pedagogical diagnostics of the current level of development of the student's personal qualities; determination of the sphere of mathematical interests of the student, as well as areas for their manifestation, taking into account the specifics of various sections; drawing up a program of action for the student in accordance with the

chosen route; ensuring the possibility of realizing the potential of the child in various conditions with timely coordination, correction and evaluation of the results achieved by the student contributes to the formation of mathematical culture. The result of designing IET for schoolchildren is the acquired mathematical knowledge and new ways of action with their subsequent application in qualitatively new conditions [1]. At the same time, the degree of formation of a schoolchild's mathematical culture will be largely determined by the degree of correctness of the developed IOT plan. The results of the study can be used by teachers as materials illustrating alternative options for the formation of the mathematical culture of students in the context of digital transformation.

Keywords: *digital transformation, mathematical culture, personalization of the educational process, individual educational trajectory, individual plan.*

Введение. Модернизация образовательного процесса, безусловно, является важнейшей составляющей качественного овладения системой знаний и новых способов действий – это характерно для каждой изучаемой предметной области.

В частности, при изучении математики, являющейся универсальным языком науки и представляющей собой уникальный и мощнейший инструмент познания окружающей действительности, имеющей перманентную содержательную составляющую, также происходят изменения в системе требований по овладению базой математических знаний.

При этом объективным показателем овладения математическими знаниями является формируемая математическая культура, представляющая собой результативность обучения математике, ориентированного на приращение знаний и умений, определяемых как способность не только применять освоенные математические методы, но и демонстрировать степень развития математической интуиции [1].

Однако в условиях цифровой трансформации образовательного процесса происходят взаимообусловленные изменения в процессе формирования математической культуры, имеющего пролонгированный характер.

Теоретический анализ литературы. Примечательно, что математическая культура обучающегося, аналогично традиционному понятию «культура», представляет собой приобретённую в результате интеллектуально-творческой деятельности, имеющей систематический характер, совокупность математических знаний и умений, характеризующихся мобильностью в стремительно меняющихся социальных условиях и повышающих интеллектуальный уровень развития личности, наряду с её духовно-нравственным потенциалом [1].

Необходимо отметить, что цифровая трансформация, в контексте формирования математической культуры, ориентирована на поиск и выбор альтернативных форм конструктивного образовательного взаимодействия и выступает средством получения качественного образования.

Цель исследования. На основании обозначенной проблемной области возникает вопрос – что является определяющим при формировании математической культуры обучающихся в условиях цифровой трансформации.

В связи с этим, **цель** настоящего исследования – выявление ключевых аспектов формирования математической культуры обучающихся в условиях общественно значимой тенденции.

Методы и методики исследования.

- теоретические (анализ предмета исследования на основе изучения философской и психолого-педагогической литературы; конкретизация и обоснование педагогической деятельности по проблеме исследования);
- эмпирические (детерминация аспектов формирования математической культуры в качественно новых условиях).

Необходимо отметить, что математическая грамотность, рассматриваемая как способность применения приобретённых учебных действий в решении практикоориентированных задач, синтезируемых при различных условиях, является одной из приоритетных составляющих математической культуры [3].

В свою очередь, в условиях цифровой трансформации должны быть достигнуты определённые образовательные результаты посредством персонализации образовательного процесса, успешно осуществимой посредством обучения школьников по разработанной индивидуальной образовательной траектории [1:173] и составления (подбора) соответствующей группы заданий практической направленности.

Рассмотрим примеры таких заданий:

Освещение зимнего сада

Задание 1 / 4

Прочитайте текст «Освещение зимнего сада», расположенный справа. Запишите свой ответ на вопрос в виде числа.

Зенитный фонарь устанавливается в отверстии крыши.

Определите периметр (в метрах) основания фонаря, изготовленного фирмой.

Запишите свой ответ.

 м

ОСВЕЩЕНИЕ ЗИМНЕГО САДА

Зимние сады можно встретить в кинотеатрах, гостиницах, санаториях. Для освещения помещения естественным солнечным светом устанавливают зенитный фонарь, это особая конструкция верхнего света, через которую виден зенит солнца (рис. 1).

Фирма изготовила металлическую конструкцию зенитного фонаря для зимнего сада в форме пирамиды с шестью равными гранями (рис. 2). Каждая грань имеет форму равнобедренного треугольника с основанием, равным 3 м, и высотой, равной 6 м.

Боковые стороны каждой грани делятся на три равные части (рис. 3). Металлическая конструкция грани образует ячейки прямоугольной и треугольной формы, в которые вставляют стекла.

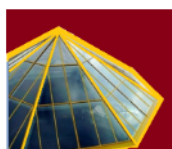


Рис. 1. Зенитный фонарь зимнего сада снаружи

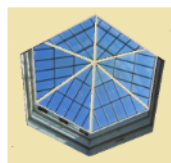


Рис. 2. Зенитный фонарь зимнего сада изнутри

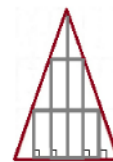


Рис. 3. Схема конструкции грани зенитного фонаря

Освещение зимнего сада

Задание 2 / 4

Воспользуйтесь текстом «Освещение зимнего сада», расположенным справа. Запишите свои ответы на вопросы в виде чисел.

Для остекления изготовленной конструкции зенитного фонаря фирме необходимо приобрести стекло.

А) Определите размеры прямоугольной ячейки металлической конструкции.

Запишите ответ в виде чисел.

 x (м)

Освещение зимнего сада

Задание 4 / 4

Воспользуйтесь текстом «Освещение зимнего сада», расположенным справа. Отметьте нужный вариант ответа, а затем объясните свой ответ.

В магазине есть прямоугольные стекла двух размеров:

1 м x 2 м

3 м x 4 м

Стекла какого размера выгоднее приобрести с учётом наименьшего количества остатков, если требуется остеклить фонарь целиком?

1 м x 2 м

3 м x 4 м

Очевидно, что основу представленных заданий составляет описательная характеристика исследуемых объектов (в данном случае-геометрических фигур, существенные признаки которых определяют материальные объекты).

Результаты исследования. Процесс формирования математической культуры в контексте цифровой трансформации, безусловно, предваряется следующими аспектами, имеющими логически обоснованные различия:

Традиционный формат	Цифровая трансформация
<input type="checkbox"/> задания, направленные на закрепление изученного материала;	<input type="checkbox"/> задания, выполнение которых ориентировано на формирование математической грамотности;
<input type="checkbox"/> практическое закрепление способов действий при выполнении заданий;	<input type="checkbox"/> активизация и развитие креативного мышления при выполнении заданий;
<input type="checkbox"/> решение задач практикоориентированного характера, демонстрирующих значимость применения математического аппарата	<input type="checkbox"/> решение задач практикоориентированного характера, направленных на применение математического аппарата в нестандартных условиях, способствующих овладению обучающимися качественно новыми способами действий

Заключение. Таким образом, в условиях цифровой трансформации процесс формирования математической культуры обуславливается рядом аспектов, во многом детерминированных системой заданий, предлагаемых обучающимся к выполнению, в контексте развития у школьников математической грамотности как одной из важнейших её составляющих.

Однако необходимо учитывать, что эффективность реализации исследуемого процесса обуславливается организацией деятельности обучающихся с применением персонализированного подхода.

Литература

1. Вдовина К.В. Особенности построения индивидуальной образовательной траектории одарённых обучающихся в процессе обучения математике // Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. I. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021 – С. 171–175.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения: 17.03.2022).

3. Электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fg.resh.edu.ru/> Дата обращения: 25.03.2022.

Р.Р. Гарифуллин
к. психол. н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНИЗМА ИЛИ ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Аннотация. Проблема исследования. В настоящее время часто говорят о коренном реформировании сферы образования, но практика показывает, что это возможно только при условии принятия постмодернистских подходов. Цели образования в рамках постмодернистской подхода основательно преобразуются. Постмодернистский подход предполагает школу свободную от репрессий, авторитета и иерархии. Постмодернистский подход должен основываться на запросах учащихся педагогов.

Цели исследования. Данное исследование было посвящено анализу запросов самих учащихся и педагогов по проблеме трансформации образовательного процесса.

Методы исследования. На основании этих запросов была разработана анкета, которая легла в основу данного исследования. Анкетирование было проведено со студентами Казанского федерального университета и педагогами казанских вузов и средних школ. Был проведён социологический опрос, анкетирование, интервьюирование. Корреляционный анализ с использованием расчёта коэффициентов линейной и рангово-бисериальной корреляции. Индивидуальное психологическое консультирование.

Выводы и рекомендации. Благодаря анкетированию студентов и педагогов, а также ранее разработанным основам постмодернистской психологии, выявлены основы постмодернистской педагогики, на основании которых возможно создание направлений и условий для развития новых педагогических технологий, отвечающих вызовам современного общества. Показано, что в эпоху постмодернизма развитие творческих и креативных способностей учащихся и педагогов, которое позволяет адекватно изменять образование в условиях изменяющейся социальной среды, должно быть приоритетным в системе образования.

Ключевые слова: постмодернистская педагогика, постмодернистский подход, традиционная педагогика, постмодернистское образование, система Учитель-Ученик.

R.R. Garifullin
PhD in Psychology, Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia

TRANSFORMATION OF PEDAGOGY IN THE ERA OF POSTMODERNISM OR POSTMODERN PEDAGOGY

Abstract. Research problem. The need for fundamental reforms in the education sector has been widely discussed in recent years, but the experience gained so far proves that any change should be supported by compliance with the postmodern approaches in education. The latter substantially alter the very purpose of education and assume that schools should break free from repression, authority, and hierarchy, thereby being more focused on the needs of students and those who teach them.

Purpose of the study. This study is devoted to analyzing the needs of students and educators with the respect to the ongoing transformation of the educational process.

Research methods. To identify the above-mentioned needs, a questionnaire was developed for students of Kazan Federal University, as well as for Kazan universities lecturers and secondary schools teachers. Sociological survey, questionnaire survey, and interviews were performed. Corre-

lation analysis was carried out by calculating the linear and rank-biserial correlation coefficients. Individual psychological counseling was given.

Conclusions and recommendations. The results obtained during the questionnaire survey and the account of the foundations of postmodern psychology helped in identifying the basic principles of postmodern pedagogy that can be used to further advance the pedagogical techniques in line with the challenges of modern society. It was shown that students and educators' creativity development should become a priority in the modern system of education under the conditions of the rapidly changing social environment.

Keywords: postmodern pedagogy, postmodern approach, traditional pedagogy, postmodern education, educator-student system.

Введение. Формирование образовательного пространства, которое традиционно связано с онтологическими представлениями о человеческом бытии, вряд ли может привести к воистину коренной реформе образования. Педагогика сегодня, конечно, испытывает на себе влияние постмодернистских идей, но это никакого отношения не имеет к конкретному внедрению постмодернистских проектов. Постмодернизм имеет признание на нашей планете благодаря развитию информационных технологий. При этом необходимо различать влияние на образование постмодернистской среды, от влияния на образование постмодернистских проектов, основанных на глубоком понимании постмодернистской философии. До сих пор, образование испытывало на себе лишь дикопотребительское влияние постмодернистской среды, задаваемой развитием информационных технологий. При этом до сих пор, не внедрены постмодернистские проекты в образование.

Если мы желаем внедрить в педагогическую теорию постмодернистские подходы, причём такие, чтобы они вписались в систему современной культуры, то должны строить систему ценностей и смыслов так, чтобы не делать акцента на сложное соединение ценностей индивидуальности и общности. Это должна быть теория, основанная на другом мировоззрении. В основании этой теории, уже не должны лежать классические дихотомии «причина – следствие», «объект – субъект», «человек – общество», «мышление – деятельность» и т. п.

Мы привели лишь некоторые положения, благодаря которым уже есть причины для трансформации образовательного процесса на основании внедрения постмодернистского подхода.

Цели и задачи исследования. Необходимо признать, что среди учёных о постмодернизме сложились разные мнения. Анализ показывает, что немало людей имеют негативную оценку постмодернизма лишь в силу незнания постмодернистских проектов и ограниченного представления о философии постмодернизма. Поэтому стоит только исследователям подтянуть свои представления об этом направлении, как они становятся сторонниками постмодернизма.

В настоящее время часто говорят о коренном реформировании сферы образования, но практика показывает, что это возможно только при условии принятия постмодернистских подходов.

Цели образования в рамках постмодернистской подхода основательно преобразуются. В рамках модернизма школы – это школы-«паноптикумы», это школы-тюрьмы с непластичной и мёртвой иерархией системы передачи знаний,

которая безразлична к запросам учащихся. Постмодернистский подход предполагает школу свободную от репрессий, авторитета и иерархии. Согласно [1, 2], постмодернистский подход должен основываться на запросах учащихся педагогов. Именно поэтому данное исследование было посвящено анализу запросов самих учащихся и педагогов по проблеме трансформации образовательного процесса. На основании этих запросов была разработана анкета, которая легла в основу данного исследования. Анкетирование было проведено со студентами Казанского федерального университета и педагогами казанских вузов и средних школ.

Литературный обзор. Необходимо признать, что в эпоху постмодернизма, благодаря которой извращаются сущности многих традиционных институтов, в том числе и институтов образования [1, 2, 7, 9], возникла проблема сохранения традиционных и классических ценностей. В то же время, возникла и противоположная проблема – проблема трансформации образовательного процесса, вызванного запросами общества, родителей и самих учащихся. Более того, необходимо признать, что энциклопедия мира, состоящая из слов и предложений, закончилась, и на её смену приходит педагогика перцепции, то есть воспитание и обучение с помощью визуального восприятия образов [4, 5, 6, 10, 11].

Ранее, проблема интеллектуальной и эмоционально-волевой деградации, вызванная этими вызовами современности, была нами сформулирована, в разработанной нами концепции российской психологической безопасности [2]. Поэтому, как никогда ранее, возросло внимание к роли школы и проблем образования в ней. Одним из способов разрешения этой проблемы является проблема трансформации образовательного процесса [3, 7, 8, 9]. В настоящее время в триаде Родитель-Ребёнок-Педагог возросли запросы участников этой триады. Родители, учащиеся и педагоги желают такого образовательного уровня, чтобы оно было адекватным вызовам современности. С одной стороны, российские педагоги всё чаще сталкиваются с угрозами со стороны родителей и учеников, и, поэтому желают как-то трансформировать учебный процесс. С другой стороны, родители проявляют интерес к такой трансформации, в силу некоторых факторов.

Методология. Исследовалось 320 студентов КФУ и 90 педагогов казанских вузов и средних школ. Анкетирование было проведено среди студентов младших и старших курсов. Анкета состояла из 60 вопросов, основанных на запросах и пожеланиях преобразования образовательного процесса, но это, не предполагало вседозволенность, которую критикуют представители традиционных подходов. Перед началом анкетирования со студентами и педагогами была проведена консультация по педагогическим аспектам образовательного процесса. Они в популярной и оперативной форме были ознакомлены с основами традиционной классической и неклассической дидактиками учебного процесса. Главный вопрос был связан с тем, что необходимо предпринять в системе образования, чтобы поднять уровень эффективности и мотивы к образовательному процессу в университете и школе. Кроме того, учащимся и педагогам предлагались пути решения этой проблемы, в том числе и те, о которых они не знали.

Полученные результаты. Анкетирование, благодаря которому исследовались запросы учащихся и педагогов к трансформации учебного процесса, высветило одну из проблем нашего отечественного образования, которая связана с противоречиями между социальными вызовами и реальной формой и структурой образовательного процесса. Анализ анкет и интервьюирование показали, что имеет место широкий спектр различных оценок учебного процесса.

Наше исследование проходили так, чтобы выявляемые среди учащихся и педагогов запросы и пожелания о преобразовании учебного процесса не зависели от влияния самой анкеты. Мы старались не задавать изначальную установку учащимся и педагогам.

В результате анкетирования и консультаций были выявлены различные запросы и пожелания, связанные с трансформацией образовательного процесса.

В начале, проанализируем данные анкетирования полученные при исследовании педагогов.

Анкетирование показало, что значительная часть педагогов (41 %) имело интерес к трансформации образовательного процесса с учётом вызовов постмодернистской эпохи.

Анкетирование показало, что интересовавшиеся трансформацией образования педагоги, имели достаточные представления о недостатках школы (51 %). Эти выводы делались из опыта, который они получили, благодаря своей преподавательской деятельности (38 %). Такие педагоги часто ссылались на неудовлетворительные фрагменты современного образовательного процесса.

Приведём основные ключевые составляющие постмодернистской педагогики (табл. 1), которые были выявлены на основании анкетирования студентов старших курсов КФУ и педагогов казанских вузов и средних школ:

Таблица 1

1	Визуальный образ	61 %
2	Исключение бинарности	12 %
3	Отказ от линейности	24 %
4	Ошибки как условие интуиции и творчества	44 %
5	Смерть Автора	9 %
6	Цитатность и утрата контекста и изначального смысла	39 %
7	Мир как машина	21 %
8	Производство своих собственных знаний.	6 %
9	Всё в мире, представляет собой текст.	59 %
10	Интерпретация вместо объяснения	28 %
11	Вненаучное познание	7 %
12	Разрыв с устаревшей европейской педагогикой	31 %

13	Объективная истина неопределима	21 %
14	Метаистория, как социальная конструкция	54 %
15	Школа несёт не только социальную функцию	19 %
16	Школа не только передача опыта прошлого	47 %
17	Реконструкция традиционных знаний	48 %
18	Критика нежизнеспособных категории и понятий	54 %
19	Непредсказуемые и меняющиеся содержания	32 %
20	Многовариантность и ситуационность	38 %
21	Новые способы мышления	14 %
22	Учитель не камера хранения знаний	51 %
23	Авторские жизненные и нравственные ориентиры	68 %
24	Неопределенное, эстетическое, автобиографическое, интуитивное, эклектическое, мистическое	12 %
25	Внутренний опыт ученика	22 %
26	Легенды, биографии, автобиографии, мифы, рассказы	36 %
27	Диалог для поиска равновесия	24 %
28	Путь познания, а не само знание	60 %
29	Контекст	48 %
30	Не только выход из традиций	49 %
31	Открытый и интерактивный процесс	36 %
32	Неопределенность результатов творчества	18 %
33	Возможность самим формировать процесс	24 %
34	Отсутствие террора и давления	25 %
35	Учащийся сам знает то, что ему нужнее	8 %
36	Отсутствие издержек	42 %
37	Равноценность всех видов и форм знания	62 %
38	Принцип единства модерна и постмодерна актуален	24 %
39	Собственный путь ученика	38 %
40	Учитель – помощник в поиске информации	62 %

Обсуждение. Оценим и обсудим каждый из вышеприведённых пунктов раздела «Анализ данных» в той же последовательности.

Оценка первого пункта анкетирования показала, что действительно, согласно философу-постмодернисту Жиль Делёзу [6], энциклопедия мира, состо-

ящая из слов и предложений закончилась, и на её смену приходит педагогика перцепции, то есть воспитание и обучение с помощью визуального восприятия образов.

Оценка третьего пункта анкетирования показала, что многие явления и вещи в мире не настолько рядоположены. Вся эта линейность условна и является лишь результатом нашей проекции, вызванной потребностями.

На основании оценки и анализа четвёртого пункта анкетирования, мы пришли к выводу, что ошибки, заблуждения и даже бредовые суждения становятся ценностью и основанием возникновения новых знаний. Усиливается внимание к ошибкам. Появляется культ ошибки.

Оценка пятого пункта анкетирования вызвала противоречивое мнение. Возможно, что такой низкий процент связан с недопониманием педагогами некоторых аспектов постмодернистской философии. В эти 9 % – главным образом вошли педагоги вузов. Согласно постмодернистской философии, текст превращается в самодвижущуюся живую ткань, способную к самодостаточной процедуре смыслопродолжения и смыслопорождения.

Шестой пункт анкетирования продемонстрировал нам, что содержание образования становится таким, что оно уже не придерживается универсальной теории содержания образования. Вместо этой универсальной теории приходит многовекторный дискурс. Исчезают общие конкретные цели, стандарты, планы уроков.

Седьмой пункт анкетирования закрепил наше мнение, что в рамках постмодернистского подхода мир – нечто текущее, нарождающееся, хаотическое, открытое, интерактивное. Мир всегда пребывает в своём становлении [1, 2, 7, 9]. Поэтому содержание образования, также постоянно обновляющееся понятие, которое нельзя однозначно определить.

Согласно тринадцатого пункта анкетирования, наш антропоморфный язык и смысл бытия созданы социумом. Мы выходим с помощью языка всего лишь на очеловеченную реальность, на некий предметный мир.

Шестнадцатый пункт анкетирования показал, что школа действительно становится – школой постоянного источника перемен, то есть, школой обучению творчеству во всех сферах жизни и деятельности (62 %), как создания нового не только для самих школьников (субъективное творчество), но и создания нового для общества (об этом также читайте ниже).

В рамках постмодернистской педагогики должно быть многовариантное и комплексное понимание каждой конкретной ситуации. Это положение было подтверждено при оценке двадцатого пункта анкетирования.

Оказалось, что согласно двадцать первому пункту анкетирования, в рамках постмодернистского учебного плана должны быть созданы условия для развития новых способов мышления.

Согласно оценке двадцать второго пункта анкетирования, учитель должен быть источником или генератором знания в условиях изменений педагогического опыта, вызванного изменением внешкольной среды. Он должен иметь навыки адекватного реагирования на изменяющиеся внешние условия.

Есть заблуждение, согласно которому учитель, работающий в рамках постмодернистской педагогики, якобы, не должен учащимся озвучивать и предлагать свои жизненные и нравственные ориентиры, свои моральные взгляды. Это подтвердил двадцать третий пункт анкетирования.

Двадцать четвёртый пункт анкетирования показал, что постмодернистская педагогика рекомендует учителям не преподавать в рамках традиционных установок содержания образования, в котором есть конкретные цели, планы уроков, методы контроля результатов.

Цели образования появляются позднее, то есть уже в ходе учебного процесса. И эти цели должны ставиться прежде всего учеником. Опыт ученика становится источником содержания образования. Об этом свидетельствовали показания учащихся и педагогов при ответах на двадцать пятый пункт анкетирования.

Согласно оценке двадцать шестого пункта анкетирования, школа и учитель должны предоставить учащимся право выбора. Ученик должен владеть подходами к демократическому принятию решений о содержании урока. Это должно касаться и заключений, которые должны быть открытыми и незавершёнными для иных репрезентаций.

Результат учебного процесса (например, контрольная работа и т. п.), может быть представлен в форме видео, рисунка, эссе, стихотворения. На этом основании учитель может дать ему возможность преобразовать форму проверки к контрольной работе. Постмодернистская система Учитель-Ученик не впускает в себя категоричные суждения. Эти положения имели место при анализе и оценке двадцать девятого пункта анкетирования.

Постмодернистская педагогика – это, порой, разрушение традиционных законов, правил и критериев, законов педагогики, но такое, при котором создаются условия для педагогического действия как акта творчества, открытия и созидания. Это педагогика открытого, блуждающего и интерактивного культурного процесса. К этому выводу мы пришли при оценке и анализе тридцать первого пункта.

Для того чтобы школа превратилась в такую образовательную мастерскую (32 пункт анкетирования), важно рассмотрение акта передачи информации как акта представления, как некоей презентации с созданием специальных риторических, речевых, поведенческих, видео и кино примеров. Это моделирование ситуаций образовательного процесса в системах медиакommunikаций, Интернета, телевидения, видео и т. п. Поэтому система постмодернистского образования подразумевает использование интерактивного образования (онлайн-лекции, онлайн-семинары, художественные презентации и т. п.).

Некоторые предлагают отказаться от целей, методов и формы образования. Некоторые утверждают, что образование должно строиться на ситуационности, игнорируя то, что осталось в памяти от прошлого опыта. Конечно, такое невозможно. Любая живая система всегда сохраняет в себе каркас и базу, но при этом открыта к новообразованиям, согласно выдвинутому нами принципу единства модерна и постмодерна. К таким выводам мы пришли при оценке и анализе тридцать пятого пункта анкетирования.

Согласно 39 пункту анкетирования, постмодернистская педагогика направляет образование и воспитание на создание ребенком собственного пути, а в центр образования ставит самоинтерпретацию и самосознание ученика. Поэтому необходим учитель как наставник на начальной ступени образования. Это позволит ученику иметь защитную базу для очистки и обработки информации, полученной в интернете.

Согласно сороковому пункту анкетирования, постмодернистская педагогика начинается там, где возникают неинституциональные элементы образования. Известно, что образование и воспитание возможно не только в рамках школы. Именно жизнь оказывает влияние на формирование учителей и учеников. Но именно постмодернистская педагогика способна вобрать в себя жизнь, так как является живой системой образования.

Выводы

1. Проведено исследование и анкетирование 320 студентов КФУ и 90 педагогов казанских вузов и средних школ на проблему трансформации образовательного процесса с учётом вызовов современности и поднятия уровня эффективности и мотивов к образовательному процессу в университете и школе.

2. Анкетирование показало, что значительная часть педагогов (41 %) имело интерес к трансформации образовательного процесса с учётом вызовов постмодернистской эпохи и приняло участие в формировании основных рекомендаций и направлений трансформации образовательного процесса. Благодаря этому, выявлено около 40 пунктов и положений, связанных с тем как должны трансформироваться педагогика и образование в условиях значительной трансформации и разрушения всяческих смыслов и ценностей учащихся и педагогов, вызванных новыми реалиями.

3. Выявлено, что интересовавшиеся трансформацией образования педагоги, имели достаточные представления о недостатках школы (51 %). Эти выводы делались из опыта, который они получили, благодаря своей преподавательской деятельности (38 %). Такие педагоги часто ссылались на неудовлетворительные фрагменты современного образовательного процесса.

3. Благодаря анкетированию студентов и педагогов, а также ранее разработанным основам постмодернистской психологии, выявлены основы постмодернистской педагогики, на основании которых возможно создание направлений и условий для развития новых педагогических технологий, отвечающих вызовам современного общества.

Заключение

В эпоху постмодернизма развитие творческих и креативных способностей учащихся и педагогов, которое позволяет адекватно изменять образование в условиях изменяющейся социальной среды, должно быть приоритетным в системе образования.

Благодарность

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета.

Литература

1. Гарифуллин Р.Р. Основы постмодернистской педагогики: монография. – Федеральный научно-психологическое электронное издание «Пси-фактор», 2021, <https://psyfactor.org/lib/garifullin-osnovy-postmodernistskoj-pedagogiki.htm> (дата обращения: 19.02.2022).
2. Гарифуллин Р.Р. (2015) Основы постмодернистской психологии: монография. – Казань: Бриг, 2015. – 196 с.
3. Bayer A. Which countries have banned homeschooling? – URL: <http://thedavelevineshow.ning.com/m/blogpost?id=3206217%3ABlogPost%3A63353> (дата обращения: 19.02.2022).
4. Cheng A., Tuchman S., Wolf P.J. Homeschool Parents and Satisfaction with Special Education Services. *Journal of School Choice*. – 2016. – Vol. 10. – № 3. – P. 381–398. doi:10.1080/15582159.2016.1202076.
5. Collom E. The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society*. – 2005. – Vol. 37. – № 3. – P. 307–335. doi:10.1177/0013124504274190.
6. Deleuze G. (1983) *Cinema. Les editions de minuit*, 622 p.
7. Garifullin R.R. (2018) Postmodern psychology of personality. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Opcion, Año 34, Especial № 14*. 380–393.
8. Garifullin R.R. (2018) *The Challenges Of The Postmodern Environment: Virtuality, The Internet, And Wikipedia. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, Volume XLIII, No:74 Pages:634–639*.
9. Garifullin R.R. (2017) Wikipedia as one of the tools of information war and influence on the educational system. *Revista San Gregorio*. – T. 20, № S1, p. 56–62. (WOS)
10. Green, C.L., Hoover-Dempsey, K.V. Why do parents homeschool?: A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 2007, 39 (2), pp. 264–285.
11. U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Characteristics of Private Schools in the United States: Results From the 2013-14 Private School Universe Survey (NCES 2013-316)*.

УДК 378.1

И.В. Гордеева, магистрант
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Россия

ОБЗОР ТЕХНОЛОГИЙ ARTIFICIAL INTELLIGENCE В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛАХ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА

Аннотация. Рост числа заболевших коронавирусной инфекцией COVID-19 нарушил порядок учебно-воспитательных процессов для 1,6 млрд. обучающихся в более чем 190 странах мира. В связи с этим первоочередной задачей стала разработка и применение новейших образовательных технологий на уроках. Реализация этой задачи существенно зависит от умелого введения и использования методов обучения, основанных на искусственном интеллекте (англ. artificial intelligence, по тексту AI). В результате применение AI на уроках при изучении иностранного языка появляется возможность разработать для каждого обучающегося свой образовательный маршрут, учитывая его возможности и, способности, а также поставленные задачи, открываются новые возможности получения знаний в наиболее структурированной и понятной форме, развиваются практические навыки учащихся. Образование выходит на качественно новый уровень, характеризующийся доступностью знаний, а применение AI на уроках активно используется не только в развитых,

но и в развивающихся странах. Статья посвящена вопросу обзора эффективных технологий AI в преподавании иностранных языков в школах в разных странах мира.

Ключевые слова: искусственный интеллект, технологии, иностранные языки, учитель, урок.

*I.V. Gordeeva, master's student
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*

OVERVIEW OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN SCHOOLS IN DIFFERENT COUNTRIES OF THE WORLD

Abstract. *The increase in the number of cases of COVID-19 has disrupted the order of educational processes for 1.6 billion students in more than 190 countries around the world. In this regard, one of the primary tasks was the development and application of the latest educational technologies at the lessons. The solution of this problem significantly depends on the competent implementation of teaching methods based on artificial intelligence (in the text AI). As a result, using AI at lessons it becomes possible to develop an individual educational trajectory for each student, taking into account his strengths and weaknesses, abilities and tasks, new opportunities for obtaining knowledge in the most structured and understandable form open up, practical skills of students develop. Education is reaching a qualitatively new level, characterized by the availability of knowledge, and the using of AI at the lessons is actively used not only in developed, but also in developing countries. The article is devoted to the review of effective AI technologies in teaching foreign languages in schools in different countries of the world.*

Keywords: *artificial intelligence, technologies, foreign languages, teacher, lesson.*

Распространение цифровых технологий ведет к серьезным переменам, как в сфере производства, так и в образовании. В основе этих изменений лежит автоматизация и роботизация (интеллектуализация) всех видов производственных процессов. Происходящим изменениям дали название цифровая революция. Вместе с тем можно увидеть переход от всеобщего образования к индивидуальному качественному образованию и многогранному развитию личности.

Инструмент Global AI Vibrancy Tool позволяет визуализировать и сравнить до 26 стран по 22 показателям, обеспечить прозрачную оценку относительного положения стран на основе предпочтения пользователей. Согласно отчету за 2021 год результаты взвешенных индексов в исследованиях и разработках, экономике и включенности США возглавляет глобальную гонку искусственного интеллекта. Вслед за этой страной следуют Китай, Индия, Великобритания, Канада, Южная Корея, Германия, Австралия, Израиль, Сингапур, Италия, Нидерланды, Япония, Швеция, Испания, Франция, Швейцария, Ирландия, Бразилия, Португалия, Финляндия, Норвегия, Россия, Дания, Бельгия, Малайзия, Турция, Австрия и Польша. В настоящее время в атмосфере всеобщей цифровизации мы можем наблюдать, что область искусственного интеллекта становится наиболее востребованной и перспективной. Принятие новых федеральных государственных образовательных стандартов свидетельствует о необходимости использовать цифровые технологии на каждом этапе процесса обучения – начиная от подачи материала, и заканчивая его контролем, моделировать инновационные методы обучения, самостоятельную работу обучающихся-

ся следует организовать и регламентировать, развивать информационно-коммуникационную компетенцию всех участников образовательного процесса. В связи с этим одной из первых и главных задач – разработка и применение недавно появившихся образовательных технологий. Выполнение этой задачи в значительной степени зависит от правильного введения и продвижения методов обучения, основанные на искусственном интеллекте.

AI представляет собой комплексную систему, которая организована с использованием следующих составляющих: а) автоматизированная электронная библиотека учебных и методических материалов; б) информационно-поисковая система, формирующая базу данных для обучения на основе различных ресурсов и источников; в) цифровая система мониторинга и оценки уровня успеваемости, активности учеников и их знаний; г) специализированная автоматическая база данных с контрольными заданиями, которая учитывает индивидуальные результаты обучающихся; д) автоматическая система распределения воспитательной и учебно-педагогической нагрузки; е) многоканальная система, отвечающая за взаимную связь всех участников образования [1].

Использование технологий в образовании, основанных на AI, может существенно разрешить проблему адаптации и персонализации обучения. Компьютер способен мониторить достижения и ошибки учеников, используя определенные алгоритмы, а затем выстраивать для учащегося индивидуальную траекторию обучения, которая способна впоследствии перестроиться по мере развития учащегося [4].

Персонализированное обучение прослеживается в адаптации образовательного процесса учащегося к его личной скорости получения знаний.

Искусственный интеллект принимает к сведению темп освоения материала учащимся, его потребности, интересы и предпочтения, разрабатывает методику преподавания, предлагая задания по мере возрастания сложностей.

Применяя искусственный интеллект, можно выявить еще одно главное достоинство – доступность получения образования, для учеников с ограниченными возможностями здоровья, а также для учащихся, физически не находящиеся в одном и том же месте.

Технологии искусственного интеллекта помогают уменьшить трудоемкую и монотонную работу учителей по проверке домашних заданий – существует автоматическая система оценивания, которая анализирует ответы учеников, оценивает их знания и дает индивидуальную обратную связь, используя специальные компьютерные программы, копирующие поведение учителей.

Использование геймификации в процессе обучения увеличивает эффективность освоения знаний, а также количество детей, вовлеченных в процесс обучения.

Lingualeo, Duolingo и Skyeng активно используют искусственный интеллект для изучения иностранных языков.

Не только специализированные языковые школы используют в своей работе сервисы, основанные на искусственном интеллекте. Университет Джорджии, например, используется чат-бот, который сообщает учащимся важную информацию об учебных программах, зачислении и отчислении, а также дает

информацию о финансовом положении учеников. Успешно применяется китайский стартап на основе искусственного интеллекта Yuanfudao, предлагающий для школьников различные онлайн – курсы. Приложение помогает с домашними заданиями, сканирует его, распознаёт проблему и предлагает наиболее подходящее решение. Во всем мире различные учебные заведения применяют искусственный интеллект также для того, чтобы восполнить пробелы в обучении у учащихся, подтянуть неуспевающих по разным предметам. Таким образом, у преподавателя появляется возможность приспособить учебный процесс под возможности и потребности каждого ученика.

Погружение учащихся в виртуальную среду помогает учителю сделать процесс обучения увлекательным.

К тому же, наблюдается введение новых программ на разных уровнях обучения – от начальных классов общеобразовательной школы до институтов и университетов, а также в сферах дополнительного образования. Например, в 2016 году в Сингапуре Управление по развитию информационно-коммуникационными средствами массовой информации (IMDA) внедрило протестировало программу PlayMaker. Результатом является то, что в 160 дошкольных центрах даже у самых юных учащихся был выявлен интерес к робототехнике, программированию и компьютерным наукам, а также сформированы компетенции, позволяющие умело использовать мультимедийные технологии в получении знаний через игру.

Китай определил свою национальную стратегию искусственного интеллекта для образования как часть технологического развития страны. Huijiang – частная цифровая образовательная компания, разработала программное обеспечение для распознавания изображений и голоса, способного понимания выражений лица учащихся, чтобы дать обратную связь онлайн. Liulishuo – это адаптивная платформа, которая обучает английскому языку 600 000 учеников по цене одного учителя. Также, произошло внедрение программ, способных ответить на 500 миллионов одновременных вопросов от учащихся, готовящихся к поступлению в университет Гаокао. Еще в 2016 году Министерство образования Китая установило, что каждая образовательная ветвь органов местного самоуправления должна выделять на не менее 8 % своего бюджета на оцифровку образования, как следствие, 95 % школ подключены к интернету.

Рынок искусственного интеллекта в период с 2017 по 2021 год вырос на 50 % (HTF Market Intelligence, 2018). В настоящее время большинство разработок AI в образовании происходят из частного сектора. Такие компании, как Пирсон, McGraw-Hill, IBM, Knewton, Cerego, Smart Parrow, Dreambox, LightSide или Coursera продвигаются внедрение адаптивного обучения через интеллектуальные алгоритмы, используя большие данные для персонализации обучения. Пока еще не существует умного робота, который мог бы заменить полностью преподавателей, но уже есть множество программ, которые используются в системе образования: Coursera, edX, iversity, Future Learn, Udacity, CognitiveClassai и т. д. являются примерами платформ, которые используются, например, для оценки коротких ответов учащихся, выполнению упражнений

по расширению словарного запаса и отработке “wh” (кто/что/когда/где/почему) вопросов.

Технологические гиганты, в основном США и Китай, доминируют в развитии технологий с искусственным интеллектом. Рост технологических стартапов также сыграл значительную роль в ускорении проникновения AI. Быстрое расширение индустрии EdTech особенно примечательно тем, что применение различных технологий обучения с поддержкой AI увеличивается на уроках. Некоторые страны, такие как Франция, Австралия, Эстония, Южная Корея, Китай и США выпустили национальные стратегии использования AI в образовании. Однако развивающиеся страны далеки и имеют много препятствий на своем пути (базовая технологическая инфраструктура, низкий уровень обученности и владения AI и др.).

Согласно Национальной стратегии развития искусственного интеллекта в Российской Федерации на период до 2030 года AI представляет собой комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека.

В марте месяце 2022 года в МБОУ «Лицей № 20» г. Ростова-на-Дону прошел опрос на выявление осведомленности о AI и его применении на уроках. В данном опросе принимало участие одиннадцать педагогов в возрасте от двадцати до тридцати пяти лет, двадцать девять педагогов в возрасте тридцати шести до пятидесяти лет, тридцать девять педагогов в возрасте пятидесяти одного до шестидесяти пяти лет, десять педагогов шестидесяти шести до семидесяти лет. Стаж работы педагогов: 5 человек менее 5 лет, 16 педагогов 5–10 лет, 24 педагога 11–20 лет, 44 педагога свыше 20 лет. Проведенный опрос показал, что среди 89 учителей AI понимается как:

50 % – возможности компьютеров собирать большие данные, обрабатывать их с применением методов обучения;

28,6 % – алгоритмы машинного обучения, благодаря которым компьютеры могут накапливать знания;

14,3 % – роботы, выполняющие действия вместо человека и умеющие вести с ним диалог;

7,1 % – другое

Также было выявлено, что основными направлениями использования AI в образовании являются:

- оценка текстов и речи;
- интерактивные системы обучения без преподавателя;
- интеллектуальные помощники преподавателя и ученика;
- адаптированное обучение с выбором индивидуальной траектории;
- интеллектуальные системы сбора эмпирических данных;
- интеллектуальные тренажеры, симуляторы, фантомы;
- подбор персонала в помощь в трудоустройстве;

Педагоги иностранного языка (в данном учреждении работают 9 учителей) осознают, что умелое использование AI в сфере образования, помогает решить следующие проблемы: совершенствовать процесс обучения, повысить образовательные результаты и мотивацию, общаться в сети и выполнять совместные проекты, совершенствовать организации и управлять образовательным процессом. При обучении иностранному языку с помощью цифровых информационных технологий преподаватели в первую очередь уделяют внимание обучению грамматике, расширению лексики, чтению, развитию навыков аудирования, письму, говорению и правильному произношению слов [5]. Информационные технологии, например интерактивная тетрадь *skysmart* (<https://edu.skysmart.ru/>) могут помочь обучающимся, так как слова запоминаются лучше, если их изучение представлено в интересной форме. Одним из лучших примеров полезности технологий обучения является внедрение облачных технологий. В настоящее время школьники могут создавать коллективные тексты, анкеты, документы, которые хранятся в облаке.

Особое место занимает *Google Apps Education Edition* – бесплатное web – приложение для учебных заведений, включающее в себя все возможности премиум пакета. Тренажер «*Puzzle English – понимай английский на слух*» с первого использования помогает определить цель изучения языка, уровень владения языком на данный момент. Впоследствии помогает составить личный план с помощью анализа возникающих трудностей и ошибок. На сайте *Oxford University Press Oxford Owl* есть книги, сопровождающиеся аудио записями, разнообразными упражнениями. На страничках *Fun Ideas* и *Get Reading* родители и педагоги могут найти массу дополнительных материалов и советов по работе с предлагаемыми книгами и вообще для развития у детей интереса к чтению. На страничке *Storyteller Videos* можно посмотреть забавные истории, рассказываемые профессиональными чтецами онлайн. *Reading Bear* – бесплатный сайт для обучения детей чтению на английском. Блоги – отличный способ поощрить писательскую практику и предоставить возможность обратной связи. Позволив учащимся самим выбирать темы блога, мы можем повысить их энтузиазм. *Foren* или *UseNet* (телеконференции) – позволяет дискутировать в обсуждении любой проблемы, одновременное письменное общение, связанное с изучением иностранного языка.

Инструменты *Web 2.0* позволяют пользователям вступать в диалог, используя социальные сети в качестве производителей материалов в виртуальном сообществе. Они входят в число самых передовых технологий, которые могут помочь обучающимся улучшить их разговорную речь на иностранном языке. Для обучения правильного произношения слов можно использовать специальные онлайн-инструменты, такие как *Chatrooms* или *IRC*, предоставляющие возможность взаимообучения, в частности общаться в форме диалога или дискуссии в реальном времени, дающее возможность одновременно практиковать письменное и устное общение.

Сравнительный анализ достоинств и недостатков технологий AI

	Coursera	Skyeng	Connect	Knewton	Lingualeo	Duolingo	Yuanfudao	Babbel	BBC Learning English	Skysmart	Busuu	Memrise	Smart Cerego Parrot	Conservation exchange
Занятие с носителем языка	+	+					+			+		+		+
Вариативность заданий		+	+	+	+	+	+	+	+	+				
Индивидуализация образовательного процесса	+	+	+	+	+	+		+	+	+		+	+	+
Доступные цены по занятиям	+			+	+	+	+	+	+	+		+		+
Мобильное приложение	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+
Чат с другими учениками	+	+	+				+					+		+
Удобное расписание	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Высокое качество занятий с учителем	+	+		+			+			+		+		+
Оценка достижений	+			+	+		+	+	+	+		+	+	
Обратная связь от преподавателей	+	+		+			+			+		+		+

Применение AI в образовании – это кардинальное преобразование образовательной работы. Без такой трансформации невозможно, чтобы каждый человек плодотворно трудился и жил в стремительно меняющемся мире, являлся

созидателем и не переставая повышал свое образование на протяжении всей жизни. Применение AI в обучении позволяет сделать обучение персональным и индивидуальным, организовать работу преподавателей и учащихся на новом уровне. Использование AI для проектирования и реализации намеченной образовательной работы, оценки достижений субъектов образования, хранения их результатов деятельности дает возможность по-новому реализовать современные нелегкие образовательные задачи, связанные с обеспечением доказательной результативности каждого [6].

Таким образом, каждый выпускник достигнет как прежних образовательных результатов, так и новых образовательных результатов XXI века, а учителя получат многофункциональный инструмент для мониторинга индивидуальных достижений учащихся.

Литература

1. Афонасова М.А. Трансформация образовательной среды и педагогических технологий в условиях цифровизации экономики // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XX Международной научно-практической конференции. СПб. – 2019. – С. 133–136.

2. Вишневецкая Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – № 10. – С. 235–239.

3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие. – М.: Академия. – 2005. – С. 192.

4. Петракова Н.В. Цифровые технологии в образовании: как использовать новые возможности // Вызовы цифровой экономики: развитие комфортной городской среды: Труды III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Брянск. – 2020. – С. 615–618.

5. Прохорова М.П., Бушуева В.В., Ваганова О.И. Практико-ориентированные технологии формирования профессиональных компетенций студентов вуза//Проблемы современного педагогического образования.. – 2017. – № 56–8. – С. 193–199.

6. Уваров А.Ю., Фрумид И.Д. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. – М.: ИД Высш. шк. Экономики. – 2019. – С. 49–51.

УДК 371.213.2

О.М. Горнаева
Исследователь, преподаватель – исследователь,
директор МБОУ «ОШ № 10»,
г. Ачинск, Россия

ГОТОВНОСТЬ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ КАК ВЫЗОВ К СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Одной из проблем современного образовательного процесса является профилактика и преодоление школьной неуспешности. Особую группу составляют школы, работающие в сложном социальном контексте, чьи обучающиеся демонстрируют низкие образовательные результаты и относятся к группам риска. Выявление актуального состояния и дефицитных компонентов готовности педагогов к работе с детьми группы риска школьной неуспешности на примере школ малого города Красноярского края является целью статьи.

В статье выведено определение готовности педагогов к работе с детьми группы риска школьной неуспешности, определена структура готовности посредством выделения стратегических, тактических и технологических компонентов, обеспечивающих вовлечение обучающихся групп риска в образовательный процесс и применение в сотрудничестве с другими педагогами таких технологий, которые обеспечивали бы стабильные, положительные результаты обучающихся с учетом индивидуальных факторов риска. Диагностика готовности строилась как скрининговый комплекс. Диагностика готовности строилась как скрининговый (обследование) комплекс.

Методики подбирались для исследования всех компонентов готовности: профессиональные знания, умения, мотивацию, опыт профессионального взаимодействия, эффективность учебно-воспитательного процесса, для каждого обучающегося с учетом индивидуальных факторов риска. Актуальное состояние готовности по комплексу диагностических методов, обоснованных структурой готовности, показало ее наличие только у 12 % педагогов (на примере школ малого города, относящихся к школам с низкими образовательными результатами).

Ключевые слова: группы риска, школьная неуспешность, готовность педагога.

*O.M. Gornaeva, researcher, teacher – researcher,
Director of MBOU “OSH No. 10”,
Achinsk, Russia*

READINESS TO WORK WITH CHILDREN AT RISK OF SCHOOL FAILURE AS A CHALLENGE TO THE SUBJECTIVITY OF THE TEACHER

Abstract. *One of the problems of the modern educational process is the prevention and overcoming of school failure. A special group consists of schools operating in a complex social context, whose students demonstrate low educational results and belong to risk groups. The purpose of the article is to identify the current state and deficient components of teachers' readiness to work with children at risk of school failure on the example of schools in a small town of the Krasnoyarsk Territory.*

The article defines the readiness of teachers to work with children at risk of school failure, defines the structure of readiness by identifying strategic, tactical and technological components that ensure the involvement of students at risk in the educational process and the use of technologies in cooperation with other teachers that would ensure stable, positive results of students taking into account individual risk factors. Readiness diagnostics was built as a screening complex. Readiness diagnostics was built as a screening (examination) complex.

The methods were selected for the study of all components of readiness: professional knowledge, skills, motivation, experience of professional interaction, the effectiveness of the educational process, for each student, taking into account individual risk factors. The current state of readiness for a complex of diagnostic methods based on the structure of readiness showed its presence only in 12 % of teachers (on the example of small-town schools belonging to schools with low educational results).

Keywords: risk groups, school failure, teacher readiness.

В указе Президента Российской Федерации № 204 от 07.05.2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» перед образованием ставится первостепенная задача, а именно повышение качества образования. Только в Красноярском крае около 40 % школ по результатам внешних оценочных процедур имеют стабильно низкие образовательные результаты. При анализе мониторинговых процедур НИУ ВШЭ, а также исходя из доклада Правительства Российской Федерации

основной причиной данной проблемы становится неэффективная учебная деятельность обучающихся, а именно несформированность у педагогов необходимых компетенций, которые необходимы для организации плодотворной учебной деятельности [8].

Новые и эффективные решения, использование современных методик и технологий в образовательном процессе, повысят уровень педагогических компетенций, а значит могут стать решением проблемы низкого качества образования. Готовность педагога становится доминирующим направлением в решении данной проблемы и является определяющим фактором результативности образовательных учреждений.

Цель: выявить и экспериментально проверить готовность педагога к работе с детьми группы риска школьной неуспешности (далее ШН) на примере школ малых городов Красноярского края.

По результатам исследований таких ученых как: С. Косарецким, И. Фруминим, М. Пинской, Е. Исаевым, можно сделать вывод о том, что не все школы находятся в социальном равенстве, которое, в свою очередь характеризуется территориальной отдалённостью и большим процентом школьников, проживающих в семьях с низким материальным достатком, к которым чаще относятся многодетные и малообеспеченные семьи. Особенностью данной группы учащихся имеется низкая учебная мотивация, как следствие низкие образовательные результаты. Дети, имеющие хорошие данные в развитии, не имеют возможности к доступу к некоторым материальным благам, важным на момент подросткового периода не имеют возможности развиваться (посещение кружков, секций, дополнительного образования, материальных ресурсов: компьютерная техника и прочее), где результатом становятся низкие школьные результаты, которые приводят к школьной неуспешности [3].

Существует множество интерпретаций термина «школьная неуспешность». В работах как отечественных, так и зарубежных теоретиков и практиков дидактики (З.И. Колмыкова, М.М. Безруких, У. Глассера, Л.С. Выготский, Е.И. Исаевым, С.Г. Косарецким, А.М. Михайловой, В. Оконь, Л.Г. Глазыриной, Л.С. Шеркевич, В.Н. Фетисова, А.В. Шумакова Т.Л. Клячко, Е.А. Семионова, Г.С. Токарева и др.) ШН связана с уровнем освоения знания учащимися. З.И. Колмыкова, В.Н. Фетисова, А.В. Шумакова рассматривают «школьную неуспешность» как отрицательное эмоциональное состояние по результату учебной деятельности.

«Школьная неуспешность», учеными Л.Г. Глазыриной и Л.С. Шеркевич понимается как отрицательный итог обучения, который в дальнейшем приводит к нежеланию учиться [2]. Такие школьники выпадают из образовательного процесса.

Индикаторами «школьных трудностей» (академических барьеров) проявления школьной неуспешности (ВШЭ НИУ) становятся:

- низкая посещаемость;
- нехватка знаний, необходимых для дальнейшего обучения;
- второгодничество;
- низкая успеваемость;

- недостаток базовых умений;
- проблемы, связанные развитием самодисциплины школьника;
- отставание от сверстников в учёбе и развитии;
- отставание на год и больше по математике или чтению;
- недостаточное владение языком обучения;
- отсутствие включенности в классный коллектив
- низкие результаты внешних оценочных процедур;
- множественные прогулы школы;
- девиантное поведение.

ШН явление многогранно и интегрирует в себе различные эффекты такие как: психологические, экономические, педагогические, социальные. В исследовании мы берем только профилактику рисков ШН в результате приводящие к низкому качеству образования.

Таким образом, роль педагога, исходя из данных научной литературы является доминирующей причиной ШН, где на первый план выступает профессиональная деятельность педагога школы: создание положительной атмосферы для умственного труда учащихся в классе, применение технологий и методик для вовлечения учащихся в образовательный процесс, мотивацию школьников на учебную деятельность на уроке, организация коммуникативной профессиональной педагогической среды в коллективе при возникновении проблемных ситуаций с учащимися.

Для определения понятия «риски школьной неуспешности» изначально рассмотрим термин «риск» в контексте школьного образования. Исходя из анализа научной литературы авторов А.А. Дагаевым, Р.М. Качаловым, А.И. Пригожиным, Б.А. Райзбергом и другими, под «риском» понимается возможность приобретения школьником негативного эмоционального опыта в процессе обучения.

По мнению авторов Л.В. Мардахаева, Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульги, И.Ф. Дементьевой, М.А. Пинской группа риска формируется из социально не сформированных учащихся, приходящих в школу психически и соматически ослабленными в силу различных причин генетической, биологической и социальной этиологии, в частности, к ним относятся дети, оставшиеся без попечения родителей, школьники с девиантным поведением, ограниченными возможностями здоровья, родным нерусским языком, из семей мигрантов, из сельской местности и др. [4]

Основными причинами определения школьников в группу риска, являются:

- академические барьеры: пропуск нескольких предметных курсов, второгодничество, низкая успеваемость, дефицит базовых знаний и умений, не включённость в жизнь класса и школы, дисциплинарные и социальные проблемы, приведшие к временному отчислению и другие;
- внешние барьеры: отсутствие среднего образования у родителей, неполная семья, низкая материальная обеспеченность семьи, девиантное поведение и другое;
- психологические или физические барьеры: отсутствие мотивации к обучению, наличие специальных образовательных потребностей, инвалидность и другое.

Очевидным становится, что достижения целей Российского образования невозможно без педагога, его профессионального уровня развития, особенно при работе с профилактикой детей групп риска ШН. Зарубежный опыт показывает, что школы, имеющие большое количество учащихся групп риска ШН имеют ряд особенностей, в том числе и в педагогической подготовке. Школы в сложных социальных условиях имеют дополнительные, свободные средства, которые расходуются, для найма высокоспециализированных педагогов, и других необходимых специалистов необходимых для работы с учащимися групп риска ШН. Так, дополнительные средства расходуются на программы повышения квалификации и развития профессионального мастерства педагогов, педагогических компетенций. Педагоги, работающие в школах с низкими социальными условиями, имеют другую профессиональную квалификацию, иные навыки, отличные от компетенций и навыков педагогов, работающих со стабильными или высокими образовательными результатами учащихся (Исаев, Косарецкий).

Участие детей «групп риска» в образовательном процессе и положительная динамика всех обучающихся в нем определяет профессиональную готовность педагога. По мнению авторов: В.А. Адольф [1], Н.Ф. Яковлевой [6], В.Н. Люсева, Е.А. Ямбурга и других под термином «готовность к профилактике рисков школьной неуспешности» понимается компетентность педагогов, которая включает в себя умение взаимодействовать в профессиональной команде, комплекс умений, знаний и качеств личности, сочетание которых способно обеспечить положительные или стабильные результаты обучающихся с учетом индивидуальных факторов риска.

В свою очередь субъектность педагога в трактовке Е.Н. Волковой состоит в особенностях взаимодействия между учащимися и педагогом, служит началом организации лично ориентированного педагогического процесса и представляет собой качественное состояние личности педагога, имеющего высший уровень профессионального развития.

Анализ состояния проблемы профессиональной подготовки педагогов, учет современных требований к их психологической готовности к работе с детьми группы риска ШН, изучение опыта работы в данном направлении, его субъектной позиции позволяют констатировать, что для успешного осуществления профессиональной деятельности педагогам общеобразовательных школ необходим целый ряд профессионально-важных качеств.

Профессионально-важные качества учителя, работающего с детьми группы риска по ШН, рассматривали О.С. Газман, М.И. Рожков, Э.В. Зауторова, А.В. Мальцева, Н.А. Исраилова, Е.А. Ямбург [7], А.Н. Барышева, У. Глассер и другие. Внимание, на наш взгляд, представляют и те исследования, в которых обсуждаются профессиональные компетентности педагога, работающие с учащимися группы риска ШН.

При систематизации полученных данных теоретического анализа имеющих в отечественной периодике и открытом доступе сети Интернет публикаций по теме мы соотнесли критерии готовности педагогов к работе с детьми группы риска ШН исходя из факторов, им предшествующих.

В качестве оценочного инструмента нами определены уровни готовности педагогов к работе с детьми группы риска ШН: «готов» и «не готов», в случае промежуточного значения результат диагностики определяется как «неустойчивая готовность» и относится к уровню «не готов».

Для определения готовности педагогов к работе с детьми группы риска ШН нами разработаны критерии и компоненты, определяющие уровень готовности (табл. 1).

Уровень «готов» отражает полную готовность педагога к работе с детьми группы риска ШН. Педагоги с таким уровнем готовности систематически планируют работу с учетом выявления потенциальных учащихся групп риска по ШН исходя из типологии и планируют профилактическую работу с ними; знают эффективные методы, приемы и средства для выявления учащихся групп риска ШН, создания атмосферы интеллектуального труда, для организации индивидуально-ориентированного подхода каждого учащегося в классе, способны профессионально взаимодействовать друг с другом создавая профессиональные связи: учительские кооперации, полипрофессиональные команды (консилиумы), адекватно оценивают уровень своей работы с учащимися по профилактике групп риска ШН, при этом стремятся к повышению своего профессионального уровня. У педагогов сформирована способность к самоанализу педагогической деятельности в области работы с детьми групп риска ШН, они конструктивно реагируют на ошибки и трудности, возникающие в процессе работы с данной категорией детей. Их ученики успешно осваивают образовательную программу начального, основного, среднего образования.

Уровень «не готов» говорит о неготовности педагога к работе с детьми группы риска ШН учащихся, поскольку данные учителя пренебрегают выявлению детей данной группы, класс рассматривают как гомогенный. Педагоги не прогнозируют и не организуют на должном уровне работу с детьми групп риска ШН. При этом они не желают повышать свой профессиональный уровень. У педагогов недостаточный уровень знаний по определению типологии детей групп риска ШН, а также о приемах для включенности всех учащихся в образовательный процесс в классе. Для данных педагогов характерно «профессиональное одиночество», то есть работа без профессиональной помощи и взаимодействия со специалистами и другими педагогами школы. У них не сформирована способность к самоанализу своей педагогической деятельности. Как правило, учащиеся групп риска ШН у данных педагогов имеют минимальные результаты обучения.

Соединение компонентов с уровнями готовности педагогов к работе с детьми группы риска ШН позволило нам разработать матрицу определения готовности педагогов к профилактике рисков школьной неуспешности (табл. 1).

Уровни готовности педагога к работе с детьми группы риска
школьной неуспешности

	Уровень «готов»	Уровень «не готов»
1.	2.	3.
Стратегический компонент	– считает психологическую обстановку в классе доминирующей (поддержание дисциплины на уроке, организация благоприятной атмосферы интеллектуального труда на уроке, подготовленность учащихся к уроку).	– не стремится к улучшению психологической обстановки в классе (поддержание дисциплины на уроке, организация благоприятной атмосферы интеллектуального труда на уроке, подготовленность учащихся к уроку).
	– включенность в образовательную деятельность со всем классом и учителем.	– не включенность в образовательный процесс со всем классом/ учителем во время урока.
	– мотивирован на успех в обучении каждого обучающегося.	– рассматривает положительную динамику всего класса в целом.
Тактический компонент	– умеет работать в полипрофессиональной команде.	– в ситуации когда профессиональная проблема требует профессионального решения, работает индивидуально.
	– способен к супервизии и готов получить супервизию (педагогический консилиум).	– не способен к супервизии и не готов получить супервизию (педагогический консилиум).
	– имеет профессиональные связи в коллективе.	– имеет минимальные или не имеет профессиональные связи в коллективе.
	– знание типологии групп риска детей по ключевой причине школьной неуспешности.	– незнание типологии групп риска детей по ключевой причине школьной неуспешности.
Технологический критерий	– владеет и использует специальные подходы к обучению, для включения всех учеников в образовательный процесс.	– не использует специальные подходы к обучению, для включения всех учеников в образовательный процесс.
	– способен выстроить индивидуальный образовательный маршрут для каждого неуспешного в школе обучающегося.	– не сформирован навык в построении индивидуального маршрута неуспешных обучающихся в школе.
	– владеет умениями и навыками для организации индивидуально-ориентированного подхода на уроке.	– не владеет умениями и навыками для организации индивидуально-ориентированного подхода на уроке.

Для определения актуального состояния готовности педагога к работе с детьми группы риска школьной неуспешности нами была разработана методика исследования готовности педагогов к рискам ШН как скрининговый (обследование) комплекс. В процессе экспериментальной работы были использованы методы включенного наблюдения, экспертного опроса педагогов, скрининг-оценка анализа урока педагогов, опросники обучающихся. Наряду с этим использована стандартизированная методика: «Сетевой анализ образовательной организации» К.М. Ушаков, метод включенного наблюдения, метод беседы, диагностика скрининг анализа, решение профессионально-ориентированных задач [5].

На этапе работы нами были обследованы 39 педагогов и 418 обучающихся 2-х школ не большого города Красноярского края. Эти школы имеют одинаковые параметры, а именно: статус «основная», расположены на отдаленной территории города, количество обучающихся менее 300 человек, более 20 % семей многодетных, более 30 % малообеспеченных.

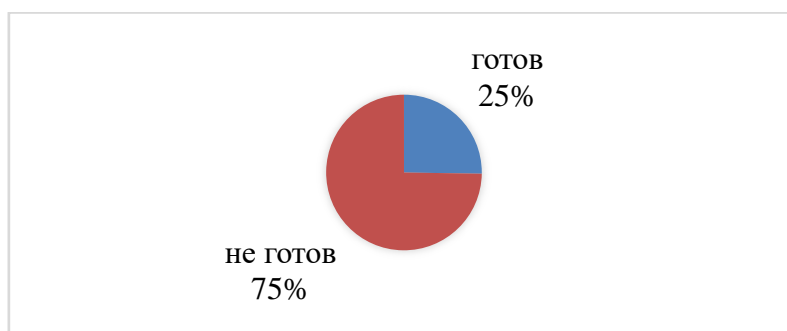


Диаграмма 1. Готовность педагога к работе с детьми группы риска ШН по стратегическому критерию

Согласно, экспертного опроса учителей обеих школ, в результате скрининг-оценки анализа урока, проведения письменного опроса, который проводился у обучающихся после урока у каждого педагога 2 раза, в соответствии с характеристикой стратегического компонента, обобщая данные отмечаем, что около трети (25 %) педагогов готовы к рискам ШН по стратегическому критерию (диаграмма 1).

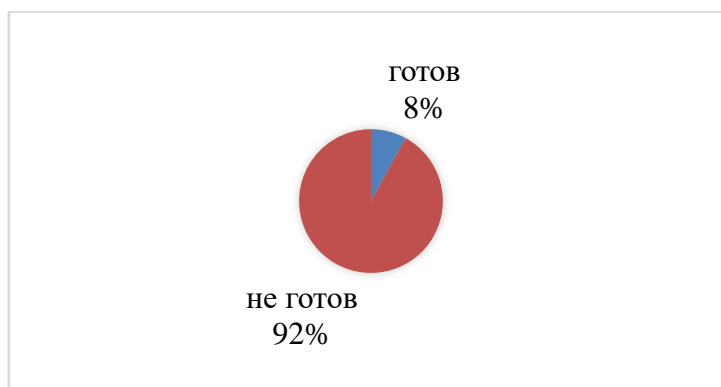


Диаграмма 2. Готовность педагога к работе с детьми группы риска ШН согласно тактического компонента

Определение уровня готовности педагога к работе с детьми группы риска ШН согласно тактическому критерию выявлялось в ходе экспертного опроса и с помощью методики сетевого анализа К. Ушакова, по результату которого определили уровень «готов» как 8 % (диаграмма 2).

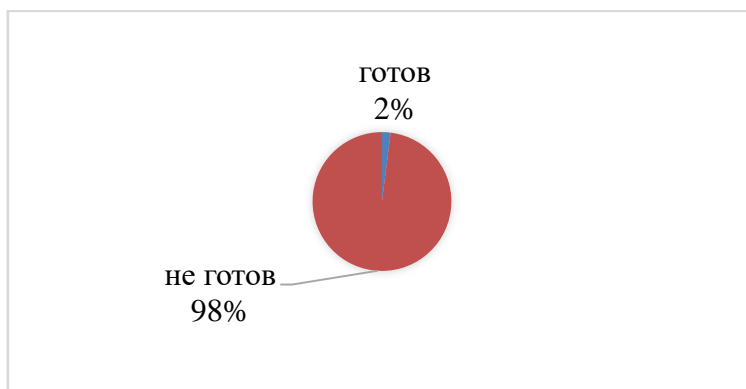


Диаграмма 3. Готовность педагога к работе с детьми группы риска ШН согласно технологическому компоненту

По результату технологического компонента построена диаграмма готовности педагогов к работе с детьми группы риска, где, исходя из средне арифметических показателей уровни: «готов» равен 2 %, «не готов» 98 %. (диаграмма 3).

В результате при выявлении актуального состояния выявлены дефициты компонентов готовности педагогов к работе с детьми группы риска ШН. Согласно рейтингу наибольший процент (26 %) готовности педагогов к риску ШН принадлежит стратегическому критерию. Наименьший процент (2 %) – технологическому критерию готовности.

Обобщая результаты диагностических процедур, мы построили диаграмму 5, отражающую актуальное состояние готовности педагогов к профилактике рисков ШН.

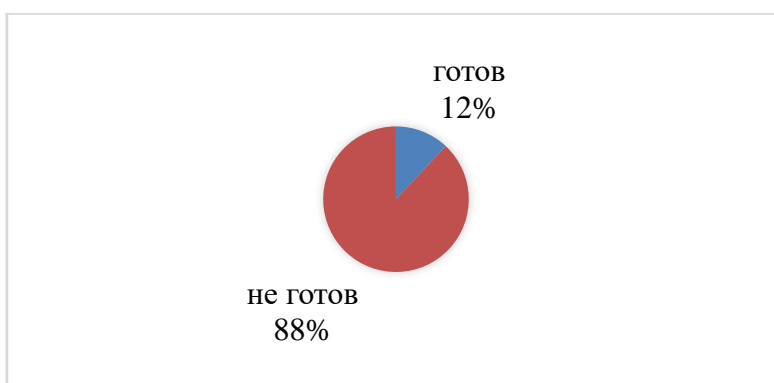


Диаграмма 4: Актуальное состояние готовности педагогов к работе с детьми группы риска ШН

В результате проведенного исследования диагностическими методиками выяснено, что актуальное состояние готовности педагогов к работе с детьми группы риска ШН двух школ малого города Красноярского края составляет всего 12 %.

Таким образом, актуальное состояние свидетельствует о необходимости разработки педагогических условий повышения уровня готовности педагогов к работе с детьми группы риска ШН и повышения уровня его субъектности.

Литература

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Конкурентность показатель качества – ВПО// *Высшее образование в России*. – 2007. – № 6. – С. 77–79.
2. Глазырина Л.Г., Шеркевич В.С. К вопросу о причинах хронической неуспеваемости современных подростков // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2017. – Т. 16. – № 4 (21). – С. 297–301.
3. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом // *Современная зарубежная психология*. – 2018. – Том 8. – № 1. – С. 7–16.
4. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
5. Ушаков К.М. Диагностика реальной структуры образовательной организации // *Вопросы образования*. – 2013. – № 4. – С. 247–260.
6. Яковлева Н.Ф. Модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми группы риска/ *Инновации в непрерывном образовании*. – 2013. – № 6–7. – С. 56–64.
7. Ямбург Е.А. Как обеспечить связь школы с жизнью? // *Народное образование*, 2017. – № 9. – С. 26–31.
8. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования/Москва. 2021. – С. 1–219. URL:<http://static.government.ru/media/files/GYRyAxoqmjgpAxe8PRuu2zMB9NBFAa9.pdf> (дата обращения: 28.11.2021).

УДК 37.06

**М.А. Двинских, магистр
Г.Ф. Биктагирова, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ЭМПАТИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, ЯВЛЯЮЩИХСЯ ЧЛЕНАМИ СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА «МИРАС» КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматривается феномен эмпатии в качестве одного из наиболее значимых компонентов социальной компетентности студента. Движение студенческих отрядов является одним из самых популярных общественных организаций Казанского университета. Социальная компетентность студентов-участников данной организации является неоспоримым показателем уровня владения социально-психологическими знаниями и эффективной адаптации студента в среде вуза. Исследование содержит данные изучения уровня эмпатии и эмоционального интеллекта студентов, являющихся активными участниками добровольческого студенческого отряда «Мирас». Представлены рекомендации, направленные на повышение уровня эмпатии и эмпатийной культуры студентов-бойцов отряда. **Цель исследования** состоит в исследовании эмпатии у студентов-членов студенческого отряда «Мирас». **Методы исследования:** теоретические – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, эмпирические методы – тестирование, статистические методы – качественный и количественный анализ резуль-

татов исследования. Исследование проводилось на базе Департамента по молодёжной политике КФУ. Участниками эксперимента выступили 50 студентов-участников движения студенческих отрядов Казанского университета. **Выводы и рекомендации:** результаты, полученные нами, отражают преобладание среднего уровня эмпатии, что подтверждает гипотезу о необходимости проведения дополнительной работы по развитию механизмов эмпатии со студентами.

Ключевые слова: социальная компетентность, эмпатия, эмпатийная культура, студенческие отряды.

*M.A. Dvinskih, student,
G.F. Biktagrova, Dr. PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia*

EMPATHY AS A COMPONENT OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS BEING MEMBERS OF THE “MIRAS” STUDENT TEAM OF KAZAN FEDERAL UNIVERSITY

Abstract. *The article deals with the phenomenon of empathy as one of the most significant components of a student's social competence. The student brigades-movement is one of the most popular public organizations of Kazan University. The social competence of the students participating in this organization is an indisputable indicator of the level of possession of socio-psychological knowledge and the effective adaptation of the student in the environment of the university. The study contains data on the study of the level of empathy and emotional intelligence of students who are active participants in the “Miras” volunteer student team. Recommendations are presented aimed at increasing the level of empathy and empathic culture of student fighters of the detachment. **The aim of the study** is to study the empathy of the student members of the student team “Miras”. **Research methods:** theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, empirical methods – testing, statistical methods – qualitative and quantitative analysis of the research results. The study was conducted on the basis of the Department for Youth Policy of KFU. The participants of the experiment were 50 students participating in the movement of student groups of Kazan University. **Discussion and Conclusions:** the results obtained by us reflect the predominance of the average level of empathy, which confirms the hypothesis about the need for additional work on the development of empathy mechanisms with students.*

Keywords: *social competence, empathy, empathic culture, student groups, volunteer student team, student brigades-movement.*

Введение. Социальная компетенция входит в перечень ключевых компетенций студента, необходимых для успешного функционирования в социуме и осуществления профессиональной деятельности. Социальная компетентность определяется отечественными педагогами и психологами как устойчивая способность личности понимать себя и других, строить бесконфликтные отношения и устойчивые коммуникационные связи с окружающими. Социальная компетентность выступает частью профессиональной компетентности. В связи с этим важно изучать уровень сформированности и степень выраженности компонентов данного понятия, таких как эмпатия.

Теоретический анализ литературы. Согласно проведённому анализу зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследований ряда учёных, таких как А.Л. Андреев [2], В.Д. Шадриков [4], И.А. Зимняя [5], Дж. Равен [7], R. Hintsch [11], D.W. Johnson [10], U. Phingsten [9] и A. Schelten [12],

было выявлено, что под социальной компетентностью подразумевается особая личностная характеристика, специфика которой заключается в умении понимать себя и других, прогнозировать межличностные события, активно действовать в социальном окружении.

Высокий уровень социальной компетентности студентов как будущих специалистов выступает гарантом их успешной адаптации к динамично меняющимся условиям жизни социума, составляет основу жизнедеятельности, обеспечивает перспективность эффективной социально-профессиональной реализации [1; 2].

Отечественный исследователь А.В. Кирьякова отмечает, что «именно социальная компетентность является одним из значительных факторов, способных обеспечить устойчивую жизнедеятельность будущих специалистов во всех сферах деятельности. Очевиден и тот факт, что она является необходимым условием успешной деятельности студента, включающим освоение социальных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения социальных функций, устраняющим ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующим возможность конфликта с социальной средой» [6, 180 с.].

Под феноменом эмпатии психолого-педагогической науке подразумевается прежде всего процесс эмоционального отклика на переживания других, умение поставить себя на место окружающих людей, активную реакцию на их чувства и эмоции. В отечественную науку понятие «эмпатия» ввела Т.П. Гаврилова в начале 70-х годов XX в. Под данным процессом она подразумевала «специфическую способность человека отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный предмет, возникающую при непосредственном восприятии переживания другого» [3, 103 с.]. Гаврилова рассматривала эмпатические процессы личности как «сравнительно устойчивое свойство и способ эмоционального реагирования по отношению к различным объектам» [3, 106 с.]. Таким образом, эмпатию необходимо обозначать и как механизм восприятия человека человеком. Гаврилова отмечает, что основными компонентами любого эмпатического процесса выступают сопереживание (способность к восприятию чувств окружающих через отождествление с ними) и сочувствие (настрой на проживание чувств партнера, которые являются отличными от своих собственных чувств).

Цель исследования. Целью нашего исследования выступает изучение эмпатии у студентов-бойцов добровольческого студенческого отряда «Мирас».

База исследования. Исследование проводилось на базе Департамента по молодёжной политике ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». В исследовании приняли участия 60 человек, являющихся бойцами добровольческого студенческого отряда «Мирас».

Методы и методики исследования.

- теоретический анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, обобщение и систематизация;
- эмпирические методы: тестирование;
- методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

Для наиболее успешного решения поставленных задач использовались эмпирические методы:

1) Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко, которая позволяет выявить степень выраженности эмпатических способностей и значимость каждого из шести параметров в структуре эмпатии.

Результаты. По результатам данной методики, у 8 % испытуемых выявлен очень низкий общий уровень эмпатических реакций. У 52 % испытуемых обнаружен заниженный уровень эмпатии, средний уровень, в свою очередь, выявлен у 40 % испытуемых. Высокого и очень высокого общего уровня эмпатии среди испытуемых студентов не обнаружено.

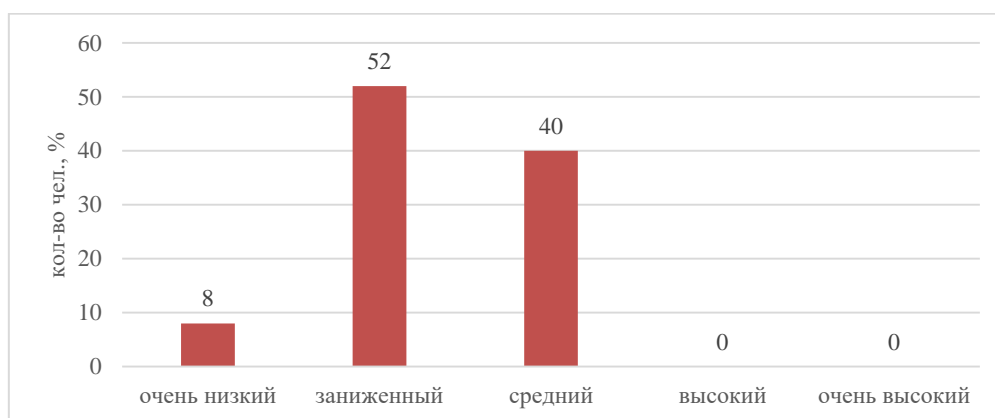


Рисунок 1. Общие показатели уровня эмпатии

Среди исследуемых каналов эмпатии было выявлено следующее: наиболее высокие показатели среди испытуемых получила шкала установок, препятствующих или способствующих эмпатии (28 %). Данный показатель подтверждает вероятность наличия установок, которые затрудняют действие эмпатических каналов. У 26 % испытуемых ведущим каналом выступает эмоциональный канал, характеризующий сформированность способности к эмоциональной отзывчивости.

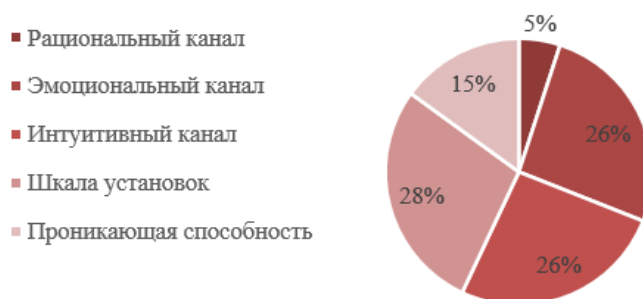


Рисунок 2. Показатели исследуемых каналов эмпатии

Также у 26 % студентов выявлен высокий показатель идентификации, характеризующий умение поставить себя на место другого и свидетельствующий о наличии подвижности и гибкости эмоций, способности к подражанию

Заключение. Таким образом, в процессе констатирующего этапа эксперимента мы пришли к следующим выводам:

- для студентов, недавно ставших бойцами добровольческого студенческого отряда «Мирас», в большей степени характерен заниженный уровень эмпатии;
- преобладающим каналом выступает эмоциональный, при сохранении высоких показателей по шкале установок и шкале идентификации.

В процессе анализа полученных данных, мы пришли к заключению о том, что студенты – бойцы отряда нуждаются в повышении уровня эмпатии. Мы уверены, что при правильном коррекционно-развивающем подходе и сочетании добровольческой общественной работы можно достичь показателей выше среднего.

Для усовершенствования показателей общего уровня эмпатических реакций студентов мы выдвинули ряд уместных на наш взгляд рекомендаций:

Необходимо разработать и реализовать особую коррекционно-развивающую программу, направленную на повышение уровня эмпатических реакций и совершенствование механизмов эмпатии студентов, под названием «ДИСпетчер: Достигай, Исполни, Совершенствуй». Мы также считаем, что в программу необходимо включить онлайн-ресурсы и платформы, которые популярны среди студентов, такие как “YouTube”, “TikTok”, “Telegram”, “Pinterest” и другие. На протяжении дальнейших этапов исследования мы планируем усиленную разработку и эффективную реализацию авторской программы по развитию механизмов эмпатии и эмпатических тенденций с использованием медиа-ресурсов, популярных среди студентов и молодёжи. Программа будет реализовываться в сочетании с основной общественной добровольческой деятельностью студентов в составе отряда «Мирас».

Литература

1. Альшевская, Н.Е. *Формирование профессиональных компетенций социального работника: эмпатия* / Альшевская Н.Е., Басинская И.В., Радюк О.М. // *Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы II Междунар. науч.-практ. конф.*, Минск, 22–23 окт. 2015.
2. Андреев А.Л. *Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность* // *Высшее образование в России*. – 2014. – № 3. – С. 30–41.
3. Гаврилова, Т.П. *Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего школьного возраста* / Т.П. Гаврилова // *Вопросы психологии*. – 1974. – № 5. – С. 108.
4. Земцова Е.В. *Социальная компетентность студента как многомерный объект оценивания (интегративный подход)* // Москва. – 2007.
5. Зимняя И.А., Морозова Н.А., Лаптева М.Д. *Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING* // *Высшее образование сегодня*. – 2007. – № 11. – С. 22–27.
6. Кирьякова А.В. *Теория ориентации личности в мире ценностей*. – Оренбург, 1996. – 188 с.
7. Равен Д. *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация*. – Litres, 2021.
8. Юсупов, И.М. *Психология эмпатии: теоретич. и прикладн. аспекты: автореф. дис. д-ра психол. наук* / И.М. Юсупов. – СПб.: Питер, 1995. – 252 с.

9. Beelmann A., Pfingsten U., Lösel F. Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies // *Journal of clinical child psychology*. – 1994. – Т. 23. – № 3. – С. 260–271.

10. Johnson R.T., Johnson D.W. Active learning: Cooperation in the classroom // *The annual report of educational psychology in Japan*. – 2008. – Т. 47. – С. 29–30.

11. Musienco N. Development of social competences in university education // *EcoSoEn*. – 2020. – № 3–4. – С. 234–246.

12. Schelten A. *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache: eine Auswahl*. – Franz Steiner Verlag, 2000.

УДК 378.4

*П.А. Домбровский, младший научный сотрудник,
Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия*

ВОПРОС СОПОСТАВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ С ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫМ ОПЫТОМ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИГРЫ КАК МЕТОДА РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В настоящее время вопрос об универсальных компетенциях (УК) у студентов высших учебных заведений всё больше переходит из плоскости критического изучения содержания последнего поколения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++) и анализа возможностей отечественной образовательной системы реализовать их положения в сторону выработки методов их формирования, диагностики и оценки. При этом одним из возможных методов для проведения указанных операций видится непосредственно образовательная игра, позволяющая формировать виртуальные условия для деятельности, во время которой её участники активно аккумулируют свои знания, умения и навыки для решения поставленных задач. Вторым важным компонентом в этом процессе является рефлексия прошедшей активности, способствующая закреплению у участников полученного образовательного опыта через его самоанализ. Изучение одновременно этих двух ипостасей (опыта и рефлексии) видится как возможность оценки развитости у студентов, принявших участие в образовательной игре, навыков коммуникации (УК-4), командной работы и лидерских качеств (УК-3), системного и критического мышления (УК-1), а также гражданской позиции (УК-11), на которые и было нацелено упомянутое мероприятие. Исходя из этого, **проблематика** настоящего исследования фокусируется вокруг того, какие корреляции, связанные с их развитием, можно выделить на основании сопоставления аспектов опыта деятельности и её рефлексии. **Целью работы** является произведение анализа такого сопоставления в контексте использования цифровой образовательной игры как метода развития УК. Основными **методами** для этого являются корреляционный анализ, а также ивент- и интент-анализы. В качестве теоретико-методологического пласта исследование опирается на принципы и понятийно-терминологические рамки, установленные в трудах Д.Б. Эльконина, Й. Хейзинга, А.М. и Д.А. Новиковых, Г.П. Щедровицкого. В **результате** была выявлена прямая корреляция между пониманием студентами-участниками во время рефлексии компетентностно-ориентированной сущности игры и их деятельностью во время её непосредственного процесса, что позволяет использовать данный формат для развития обозначенных аспектов.

Ключевые слова: геймификация, образовательная игра, рефлексия в образовании, универсальные компетенции, цифровизация, опыт деятельности.

**THE QUESTION OF COMPARING REFLECTION WITH STUDENTS'
ACTIVITY EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF THE USE
OF THE DIGITAL EDUCATIONAL GAME AS A METHOD FOR
THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES**

***Abstract.** Currently, the question of universal competencies (soft-skills) among universities' students is increasingly moving from the plane of critical study of the content of the last generation Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES HE 3++) and analysis of the domestic educational system's possibilities to implement their provisions in the direction of the creation of methods for formation, diagnosis and evaluation of soft-skills. And the educational game can be one of possible methods for these works. It makes possible to create a virtual environment for activities, where its players have to involve their own knowledge and skills for completing the task. The reflection of that activity is the second important component in such process. It assists in the binding of the passed experience by its introspection. The researching of these two components (experience and reflection) is being meant as the opportunity to diagnose the level of students' soft-skills development like communication and teamwork skills, critical and system thinking, leadership skills and the manifestation of civic position. Which correlations linked with soft-skills can we examine from the comparison of the reflection with activity experience? That question is used as **problem** for current research. Based on this, the analysis of such comparison in the context of educational game using as the method of soft-skills development is the **purpose of current research**. The complex of the research methods consists of such instruments as correlation analysis, event-analysis and intent-analysis. That article is also based on the theoretical principles of D.B. Elkonin's, J. Huizinga's, A.M. & D.A. Novikovs', G.P. Shchedrovitsky's works. **As the result**, the direct correlation between students-participants' understanding during the reflection of the competent-based game essence and their activity at the its process was identified. That case allows to use such format for the development of mentioned skills.*

***Keywords:** gamification, educational game, reflection in the education, universal competencies, digitalization, activity experience.*

Введение: постановка проблематики и методология исследования.

Усиление динамики и неопределенности постиндустриального мира влечет за собой и широкие изменения на рынке труда. В связи с этим растут требования и к профессиональной гибкости выпускников университета. Достичь этого можно в образовательном процессе непосредственно через совмещение узкопрофильных компетенций с универсальными [3], на что делается упор в нынешних ФГОС ВО 3++ [9]. При этом важно отметить, что дискурс о последних в настоящее время постепенно переходит из плоскости критического осмысления содержания соответствующих нормативных актов и анализа возможностей текущей образовательной системы реализовать предписанные в них положения в сторону вопроса компетентностных диагностики и оценки [5]. Всё еще открытой остаётся проблематика поиска и формирования методологического инструментария для произведения данных операций [8].

Одним из возможных средств не только развития, но и оценки универсальных компетенций у студентов представляется формат образовательной игры. Она формирует виртуальную среду, непосредственно заставляющую её

участников включиться в заданные игровые условия, актуализировать и аккумулировать собственные знания, умения и навыки для преодоления выстроенных препятствий и выполнения поставленной цели. Иными словами, компетенции как деятельностные параметры [2] могут быть реализованы и сформированы именно в процессе выполнения учащимися активности (тождественно «тренировке»), требующей от них проявления связанных с ними качеств. По данным аспектам теоретико-методологическую основу работы составляют труды Й. Хейзинга [10: 10–49], Д.Б. Эльконина [12], а также А.М. и Д.А. Новиковых [6: 555–592].

При этом для образовательного процесса, нацеленного на формы практической деятельности, важным является и рефлексивная часть, теоретико-методологическая составляющая которой базируется на выделенных Г.П. Щедровицким положениях в работе «Мышление – Понимание – Рефлексия» [11]. Гипотеза относительно неё в настоящем исследовании исходит из понимания рефлексии, как необходимого процесса, способствующему закреплению студентами собственного опыта практического применения знаний, умений и навыков для решения поставленных задач в игре [1].

Рефлексивная компонента восходит непосредственно к самоанализу и диагностике пережитого во время какой-либо активности. Это позволяет в некотором смысле упорядочить и структурировать данный опыт, его осознание индивидом [7: 34]. Здесь участники получают возможность самостоятельно изучить испытанные ощущения и произведенную деятельность не только на предмет успеха и уровня эмоций, но и качества применённых навыков для решения поставленной проблематики, что является первостепенным для самой сущности понятия «компетенция» [4: 9].

Итак, важно закрепить на уровне гипотезы следующий тезис. Опыт деятельности и его последующая рефлексия понимаются в настоящем исследовании как две взаимосвязанные ипостаси. Они видятся необходимыми для изучения процесса формирования и развития, а также, потенциально, оценки универсальных компетенций студентов в контексте рассматриваемой образовательно-игровой активности.

Таковой в данной статье предлагается к рассмотрению цифровой командный квест «Системная ошибка». Он проводился с октября 2021 г. по январь 2022 г. на платформе для виртуальных коммуникаций Discord и был разработан в рамках гранта РФФИ 21-011-31761 «Новые игровые решения в образовании: методы on-line геймификации как технологии формирования гражданской позиции на основе развития критического и системного мышления». За этот хронологический период в ней приняли участие 15 междисциплинарных команд студентов. Суммарно через данное мероприятие прошёл 71 игрок из разных регионов России. Однако в контексте настоящей апробации представленных далее методов в дидактическом и компетентностном дискурсе внимание акцентировалось непосредственно на группе студентов, набравшей наивысший (105 из 160) балл среди всех прочих.

В своей образовательной сущности данная игра ставит перед собой задачу развития УК-1, УК-3, УК-4 и УК-11. Исходя из вышеназванных аспектов

в настоящем исследовании поднимается **проблема**: *какие корреляции, связанные с развитием данных компетенций, можно выделить при сопоставлении аспектов опыта игровой деятельности студентов и её рефлексии?*

Для ответа на данный вопрос предполагается анализ такого сопоставления в контексте использования цифровой образовательной игры как метода развития обозначенных универсальных компетенций. Это является непосредственной **целью исследования**.

В свою очередь, для реализации указанного в качестве основных источников для анализа используются текстовые расшифровки игры. Они разделены на два кластера – (1) всё, что касается игровой активности студентов-участников, и (2) этап рефлексии.

Для изучения первого комплекса информации применяется *метод ивент-анализа*. Суть его использования состоит непосредственно в вычленении фактов происходящей деятельности игроков из рассматриваемых коммуникации их между собой и комментирования ими происходящих в виртуальной среде ситуаций, равно как и собственных действий в ответ на какие-либо игровые события.

Метод интент-анализа предполагается для изучения именно рефлексии студентов (проявления её интенциональности [7: 34]). Инструмент позволяет рассмотреть в речах участников само восприятие ими ранее выявленных фактов и собственных действий в период игровой активности, а также апелляции к понимаю их через призму компетентностного подхода.

Для определения характера корреляций между фактами опыта и апелляциями к рефлексии используется, соответственно, *корреляционный анализ*. Также для него и предыдущего метода используются текстовые расшифровки переписок игроков с игровыми персонажами во время мероприятия, так как у каждого из них был собственный функционал по отношению к взаимодействию со студентами, что может стать дополнительным подспорьем для проверки проявления каких-либо из названных выше универсальных компетенций.

Описание образовательной игры.

Перед описанием хода и результатов исследования необходимо дать краткое описание того, что из себя представляет организованная образовательная игра в плане механизмов, сюжетных рамок и условностей. Как уже ранее было упомянуто, данное мероприятие являлось интерактивным цифровым квестом. При этом с некоторыми ролевыми элементами и с обязательным командным прохождением.

По сюжету игроки должны были примерить на себя роль детективов, расследующих ряд загадочных убийств в выдуманном мире недалёкого будущего (стиль “cyberpunk”). Сама же игровая площадка представляет из себя симуляцию интернет-форума, на котором генерируются потоки информации. Сыщикам необходимо сообща выстроить грамотную стратегию работы с данными (поиск, фильтрация, критическое осмысление и переработка) и с имеющимися персонажами для предоставления правильных ответов на вопросы в конце мероприятия и разгадывания основной тайны.

Все игровые персонажи отыгрываются реальными людьми на этом «форуме» или в личных сообщениях при общении с игроками на платформе Dis-

cord. При этом у каждого такого актёра существуют заранее прописанные характеры и паттерны, в рамках которых он должен действовать, однако само общение со студентами никак не регламентировано. Цель этого не только в воссоздании ощущений живого общения, но и для определения в процессе действия рамок ответов на реплики участников.

Каждый персонаж действует в большинстве случаев в собственных интересах, что необходимо учитывать игрокам при выяснении у них информации. Каждый из их паттернов связывается с различными когнитивными искажениями, которые скрыты в речах и генерируемых актёрами сообщениях. При этом отдельно были созданы (или разработаны) и прямо отрицательные герои, нацеленные на запутывание или полный обман детективов. Например, среди таких имеется роль «трикстер», который находит индивидуальный подход к каждому участнику и для каждого канала «форума» генерирует свою информационную повестку, стремясь представить исключительно себя в качестве достоверного источника сведений.

Кроме этого, важно отметить, что и сам виртуальный «форум» разделен на несколько каналов. Большинство из них принадлежат местным олигархическим корпорациям, определяющих устройство общества. Другие – блоггерам или даже различным криминальным субъектам. Во всех данных информационных полях в том числе генерируется различная информация, выгодная непосредственно их держателям. Игрокам также необходимо учитывать и эти обстоятельства для выстраивания чёткой картины происходящего и выполнения задачи.

Сама игра длится ровно два часа. Еще около полутора часов отводятся на последующую рефлекссию игроков. Всё взаимодействие в команде происходит с помощью микрофона; с персонажами и окружением – текстовым способом.

Результаты исследования.

В процессе исследования текстовых расшифровок игры и рефлексивной части были созданы ивент- и интент-матрицы, предполагающиеся указанными выше методами работы. Как ранее упоминалось, первая применяется для анализа именно игровой части мероприятия (опыт в первые 2 часа), вторая – для последующей рефлексии.

Инструмент ивент-матрицы позволяет проследить факты произведенной деятельности и разделить их значения на необходимые категории. В контексте активности рассматриваемой команды можно заметить, что с самого начала игры им удалось разбить свою работу над выполнением задания по функциям. Каждый её член взял на себя определенные задачи, которые позволили выстраивать группе общение одновременно с несколькими игровыми персонажами, а также производить мониторинг различных каналов «форума». При этом им, как прослеживается далее, удалось удержать такой формат работы на протяжении всего времени игры.

Важно отметить, что взятые функциональные обязанности достаточно часто менялись среди членов данной команды. Это положение вещей связано с достижением поставленных коллективом перед самим собой краткосрочных

задач и, как прослеживается через ивент-анализ, с выработкой тактик собственных действий в постоянно меняющихся игровых условиях.

Таким образом, в постоянной активности находятся все пять членов описываемого коллектива, что было свойственно для очень немногих студенческих команд, участвовавших в данной игре. Однако вряд ли можно говорить именно о полноценной стратегии на весь период игры. В разные её моменты прослеживается создание тактических схем активности, адекватных для преодоления непосредственно краткосрочных препятствий.

Кроме этого, обозначенная команда намного активней вступала во взаимодействие с игровыми персонажами, стремясь при этом задавать как можно более корректные вопросы с точки зрения структуры их составления и ролевого отыгрыша. Но это также актуально и для «мешающих» персонажей, призванных нарочно добавлять элементы обмана и манипуляций в генерируемые потоки информации.

Однако в аспектах ивент-матрицы прослеживается, что взаимодействие с такими отрицательными (в контексте игровых условностей) героями всё-таки не занимает основную часть времени. Кроме этого, нельзя заметить, что реплики «трикстера» имеют большое влияние на командную работу. Было обнаружено не более двух обращений к их смыслам (и их использований) во всей расшифровке видеозаписи игры.

Но конкретного ответа на вопрос о том, почему так получилось, учитывая достаточно активную переписку игроков с манипулятивным персонажем, в течение мероприятия не дается членами рассматриваемой команды. Также они практически не упоминают о необходимости проверки информации и заложенных в ней фактов на протяжении итоговой рефлексии.

Вероятно, именно фактор одновременного обращения сразу к нескольким источникам информации стал решающим для небольшого количества случаев учета мнения «трикстера» членами команды, что было связано с сопоставлением получаемых данных из разных источников. При этом дополнительным (хоть и косвенным) подтверждением этого являются и сами факты частой смены траектории действий, что базировалось, как прослеживается через ивент-анализ, именно на обновлении имеющихся у студентов сюжетных сведений.

Иными словами, это стало отражением процесса проверки получаемых данных. Но, возможно, исходя из состава выделенных интенций, самими студентами такая деятельность в условиях симуляции виртуального форума рассматривалась как нечто априори обязательное и разумеющееся.

В целом, именно такой стиль прохождения квеста стал «рецептом» для получения рассматриваемой командой наибольшего количества баллов. Ей удалось ответить на большинство итоговых вопросов. Исходя из этого, можно определить, что данная группа оказалась в значительной степени успешней, чем большинство прочих.

Необходимо обозначить и следующее. При рефлексии прошедшего опыта деятельности студентами отмечается, прежде всего, важность разделения группы на функциональные обязанности. Здесь прослеживается апелляция к тому, что данный фактор рассматривается ими как первостепенный в выстраивании

командной работы и коммуникации. При этом, в сформированных матрицах видится указание на то, что именно понимание данного принципа стало основообразующим для последующего выстраивания процессов критического изучения информации и её систематизации.

В свою очередь, выражение гражданской позиции прослеживается через текстовый отыгрыш, производимый в общении между игроками и персонажами. Основной для этого становятся именно реакции студентов на деструктивные действия или выражения их собеседников, которые производились в течение различных игровых ситуаций.

В том числе дополнительным подспорьем для определения выражения гражданской позиции становится и ряд ответов на вопросы в течение рефлексии, которые касаются личностного отношения игроков к образам и свойствам игрового мира, а также к существующими аналогам их в реальности. Например, в рассмотрении различных аналогий и аллюзий на проблемы современного мира (коррупция, загрязнения окружающей среды, социально-экономическое неравенство и т. п.). Сама жанровая специфика стиля “cyberpunk”, лежащая в основе нарратива и декораций, позволяет актуализировать подобные темы и провоцировать участников мероприятия более глубоко рефлексировать над ними.

Заключение.

Созданные матрицы и сопоставление их результатов друг с другом позволяют проследить, что в процессе игры участниками был сгенерирован опыт деятельности, затрагивающий характерные для универсальных компетенций аспекты. Это касается критического и системного мышления (УК-1), командной работы и лидерских качеств (УК-3), коммуникации (УК-4) и выражения гражданской позиции (УК-11).

В дальнейшем прослеживается глубокая рефлексия студентами такого опыта игровой активности. При этом отмечается интенциональность, связанная с осознанием и пониманием участниками прошедшей деятельности как механизма, направленного на аккумуляцию их навыков (относящихся к вышеназванным). Более того, данные аспекты можно заметить и из ряда положений из ивент-матрицы и расшифровок общения игроков с игровыми персонажами. Непосредственно в них отражается проявление коммуникативных навыков, фактора разделения функций между членами команды, выражение собственного мнения относительно общественных ситуаций в игровом мире (так или иначе альтернативных реальным), а также сопоставления информации из разных источников.

Данные аспекты представляются параметрами, позволяющими указывать на наличие прямой корреляции между пониманием студентами компетентностно-ориентированной сущности образовательной игры (и её механизмов) и совершаемыми ими действий в течение неё. В результате это условие становится важным для процесса формирования и (или) развития универсальных компетенций у участников такой практики, что является проявлением их интенциональности в контексте сопоставления рефлексии и опыта [7].

Иными словами, рефлексия переводит опыт из исключительно практических рамок в формы его теоретического понимания, фиксирования [11], что

позволяет затем использовать уже понятные рамки этого осознания для применения их к потенциальным аналогичным условиям в дальнейшей жизни. При этом важно отметить, что уже сам опыт становится отражением именно заданных в игре рамок [10], изначально нацеленных на выявление и мониторинг категорий, связанных с указанными компетенциями.

Благодарности

Автором статьи выражается глубокая благодарность коллегам: Алексею Владимировичу Бочарову, Юлии Николаевне Овсянниковой – за консультационную и методическую поддержку исследования; студентам-модераторам «Образовательного Ядра бакалавриата ТГУ»: Екатерине Носовой, Юлии Шегимаго, Егору Рилю и Андрею Михнюку – за помощь в сборе текстовых данных, составлении расшифровок и аналитических матриц.

Литература

1. Авраменко В.В. Развитие рефлексии студентов в образовательном процессе / В.В. Авраменко // *Образование в современном мире: горизонты и перспективы: сборник научных статей*, Гродно, 17 октября 2018 года. – Гродно: ООО «ЮрСаПринт», 2018. – С. 47–51.
2. Иванова Е.О. Формирование универсальных компетенций студентов в процессе научно-исследовательской деятельности / Е.О. Иванова // *Ярославский педагогический вестник*. – 2018. – № 5. – С. 146–155.
3. Конобеева А.Б. Формирование профессиональных компетенций в вузе: сочетание универсальных и профессиональных компетенций / А.Б. Конобеева // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. – 2010. – № 1 (33). – С. 182–185.
4. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе / пер. с англ. А. Яконенко. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.
5. Мишин И.Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ / И.Н. Мишин // *Высшее образование в России*. – 2018. – № 4. – С. 66–75.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
7. Плеханов Е.А., Рогачева Е.Ю. Интенциональность, рефлексия, опыт в проблемном поле феноменологии и прагматизма / Е.А. Плеханов, Е.Ю. Рогачева // *Вестник Мордовского университета*. – 2009. – № 2. – С. 32–41.
8. Синякова М.Г., Крупкин А.В. О диагностических методиках изучения развития универсальных компетенций у студентов / М.Г. Синякова, А.В. Крупкин // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2019. – № 6. – С. 42–46.
9. ФГОС ВОО (3++) по направлениям бакалавриата // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования FGOSVO [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 31.03.2022).
10. Хейзинга Й. *Ното ludens. Человек играющий* / Йохан Хейзинга; [пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова]. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. – 400 с.
11. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Познание / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. / Д.Б. Эльконин. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

*Е.В. Дутова, ст. преподаватель,
А.Д. Дутова, магистрант,
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

AGILE-ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА

***Аннотация.** Управление процессами дополнительного профессионального образования в вузах в контексте рассмотрения современных тенденций развития образования и ответственности актуальными запросами рынка труда нуждается в гибких организационных моделях: образовательных программах, основанных на Agile технологиях, а также гибких организационных структурах, оперативно реагирующих на необходимость выполнения новых функций и задач, образовательных агломерациях. Инертность вузовской системы дополнительного образования приводит к отсутствию полноценного взаимодействия вуза и заказчика образовательного процесса, к несоответствию в определении актуальных навыков и компетенций, которыми должны обладать выпускники. Недостаточность анализа образовательных потребностей рынка труда и вовлеченности работодателей в процесс формирования образовательных программ и курсов с учетом профессиональных стандартов, несомненно, снижает эффективность образовательного процесса и конкурентоспособность вуза. Регулярный мониторинг удовлетворенности результатами обучения и оценка востребованности работодателем выпускников дополнительных профессиональных программ вуза должны рассматриваться в качестве итерационной компоненты образовательных бизнес-процессов. В связи с этим, **целью исследования** является разработка модели управления процессами дополнительного профессионального образования вуза на основе Agile-подхода, проектной организационной структуры сотрудничества как инструмента управления дополнительным образованием. Основными **методами исследования** явились: метод критического анализа, контент-анализ актуальных научно-исследовательских источников. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования могут быть использованы при создании управленческих моделей организации процессов дополнительного профессионального образования, способных к гибкому изменению своего построения в соответствии с индивидуальными запросами личности, требованиями рынка труда, а также их дальнейшей практической апробации.*

***Ключевые слова:** гибкая методология Agile, управление, бизнес-процессы, университет, дополнительное профессиональное образование, компетенции.*

*E.V. Dutova, senior lecturer,
A.D. Dutova, master student,
South Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*

AGILE APPROACH IN MANAGING THE PROCESSES OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF THE UNIVERSITY

***Abstract.** The management of the additional professional education at universities in the context of modern trends and compliance with the current demands of the labor market needs flexible models of educational programs development. They are to be based on Agile technologies, as well as flexible organizational structures that immediately responds to the changes in new functions and tasks performance. The inertia of the university system of additional education leads to a lack of full-fledged interaction between the university and the customer of the educational process, to a discrepancy in determining the actual skills and competencies that graduates should have. The lack*

*of analysis of the educational needs of the labor market and the involvement of employers in the process of developing educational programs and courses, considering professional standards, undoubtedly reduces the effectiveness of the educational process and the competitiveness of the university. Regular monitoring of satisfaction with learning outcomes and an assessment of the employer's demand for graduates of additional professional programs of the university should be considered as an iterative component of educational business processes. Thus, **purpose of current research** is the development of a model for managing the processes of additional professional education of a higher education institution based on the agile approach, the project organizational structure of cooperation as a tool for managing additional education.*

***Research methods.** The main research methods were the critical analysis, content analysis of relevant sources reviewing. **Conclusions and recommendations.** The results of the study can be used to create management models for organizing additional professional education processes that are capable of flexible changes in their construction in accordance with the individual needs of the individual, the requirements of the labor market, as well as their further practical testing.*

***Keywords:** Agile methodology, management, university, business processes, additional professional education, competence.*

Введение. На современном этапе развития образования дополнительному профессиональному образованию уделяется особое внимание, а для университетов, участвующих в программе «Приоритет-2030», результаты реализации дополнительных образовательных программ, как один из показателей деятельности вуза, приобретают исключительно важное значение. Так, согласно Единому плану по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года в комплекс мероприятий, направленный на достижение показателя «Обеспечение присутствия Российской Федерации в числе десяти ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок, в том числе за счет создания эффективной системы высшего образования», включено развитие на базе образовательных организаций высшего образования системы дополнительного профессионального образования, способствующей развитию навыков и умений граждан, в том числе для научно-педагогических работников. Повышение научно-технологического потенциала российских университетов, создание новых технологий, отраслей и конкурентоспособных продуктов, расширение межинституционального сетевого взаимодействия, интеграция университетской науки с научными организациями и реальным сектором экономики – задачи программы «Приоритет-2030», в решение которых, несомненно, дополнительное профессиональное образование может и должно включиться.

В данном контексте совершенно очевидно, что действующая модель ДПО вуза должна строиться на бизнес-процессах, оперативно реагирующих на необходимость выполнения новых функций и задач и способствующих эффективной деятельности образовательной организации по достижению академического лидерства.

Анализ научно-исследовательских источников. Таким образом, предстоит понять, какова эффективная институционально-организационная модель ДПО, определяющая достижение количественно-качественных показателей результативности дополнительной образовательной деятельности, и каким обра-

зом Agile технологии способствуют формированию гибких организационных структур и проектов.

Как отмечают некоторые авторы, самым ярким подтверждением использования Agile-подхода в траектории развития системы образования является концепция «Университет 3.0», основными элементами которой являются: цифровая платформа; образовательный инжиниринг; база данных образовательных активностей, новые механизмы финансирования [2: 45].

Рассматривая Agile технологии как способ взаимодействия, позволяющий совместно создавать определенные образовательные и управленческие продукты, особый акцент делается на необходимости развития навыков слаженной и эффективной командной работы, направленной на развитие бизнес-процессов в системе непрерывного образования, значимости формирования корпоративных университетов [4: 130].

С позиции рассмотрения дополнительного профессионального образования вуза как части образовательной агломерации следует выделить суждение о нецелесообразности применения методов управления, адекватных бюрократической организационной структуре со свойственной ей иерархичностью отношений и стабильной ситуации, и необходимости перехода к управлению изменениями – гибкой методологии [1: 13].

Стоит отметить мнение, что реализация возникающих новых стратегических направлений развития системы ДПО должно обеспечиваться перестройкой гибких образовательных программ, гибких образовательных технологий; гибких организационных структур [6: 127].

Отмечается отсутствие полноценного взаимодействия вуза и заказчика образовательного процесса в определении актуальных навыков и компетенций, которыми должны обладать выпускники образовательных программ, а также недостаточность анализа образовательных потребностей рынка труда и вовлеченности работодателей в процесс формирования образовательных программ и курсов, что, несомненно, снижает эффективность образовательного процесса и конкурентоспособность вуза [4: 128; 5: 21].

По мнению некоторых авторов, использование Agile методологии обязательно должно включать в себя итеративное взаимодействие всех сторон, участвующих как в реализации, так и в организации образовательного процесса [3: 94]. Регулярный мониторинг удовлетворенности результатами обучения и оценка востребованности работодателем выпускников дополнительных профессиональных программ вуза должны рассматриваться в качестве итерационной компоненты образовательных бизнес-процессов [6: 132; 2: 49].

Целью исследования является разработка модели управления процессами дополнительного профессионального образования вуза на основе Agile-подхода, проектной организационной структуры сотрудничества как инструмента управления дополнительным образованием.

При организации любого бизнес-процесса его владельцы задаются основным вопросом: как разработать работоспособный прототип модели управления? Можно ли его создать единовременно, линейно и без дальнейших корректировок и изменений? На наш взгляд, совершенно очевидно, что процесс со-

здания бизнес-модели ДПО невозможен без последовательных итераций и возможности возвращения к предыдущим этапам с целью их улучшения, обновления до новых версий или увеличения их эффективности. Именно Agile-подход обеспечивает такую гибкость, благодаря тому что отдельные процессы могут проходить параллельно и независимо друг от друга, а цикличность позволяет добиться лучшей проработки функциональных особенностей модели.

Дополнительные образовательные программы, являющийся частью общей методико-образовательной системы вуза, – продукт авторский, составляющий основу деятельности системы ДПО. Поэтому наиболее важен персонализированный подход к разработчикам и руководителям программ ДПО как владельцам продукта, исключающий вменение несвойственного им функционала организационно-управленческого сопровождения, и оставляющий за авторами программ возможность постоянного инновационного улучшения содержания в результате командного общения со всеми участвующими в реализации программы сторонами, взаимодействия с заказчиками и потребителями образовательного продукта.

Стоит отметить, что вузы, являющие частью ведомственного нормативно-правового образовательного поля, к сожалению, не так гибки и оперативны в принятии решений, как бизнес-структуры. Готовность к изменениям со стороны разработчиков программ и структурных подразделений вуза, реализующих ДОП, очень часто наталкиваются на «неподвижность» со стороны действующей локально-нормативной базы и документационных регламентов образовательной организации. Адаптация нормативно-правовой базы, позволяющей чутко реагировать на инновационные изменения в образовании, поддерживать кастомизацию дополнительных образовательных программ, соответствовать новым условиям и вызовам, стоящим перед ДПО, – одна из важнейших задач управления процессами дополнительного профессионального образования вуза.

Простота, ясность и четкость процедур документооборота и согласования программ и контрактов, как возможность сократить до минимума лишнюю работу при сопровождении программ ДПО, крайне необходимы для эффективно функционирующей модели управления.

Если говорить об административной структуре модели ДПО вуза, как координатора действий, то необходимо учитывать и систематически анализировать возможные способы улучшения эффективности работы структурных подразделений и команд, разрабатывающих, реализующих и сопровождающие дополнительные образовательные программы, и соответственно их корректировать. Работающие, востребованные, постоянно реализуемые программы, как продукт деятельности процессной команды – основной показатель эффективности действующей модели, а логично построенные структурные связи, основанные на кросс-функциональном взаимодействии, способствуют формированию высокопродуктивной команды разработчиков ДПО-продуктов.

С точки зрения формирования продуктивных кросс-функциональных связей на основании Agile-подхода, проектной организационной структуры сотрудничества как инструмента управления дополнительным образованием, необходимо также выделить практику организации сетевого взаимодействия

различных образовательных организаций, бизнес-структур, производственных и научно-исследовательских предприятий.

Процессная система ДПО показывает эффективность, будучи цикличной и итерационной, и очевидно, что представители работодателей, бизнеса, а также слушатели и выпускники дополнительных образовательных программ должны работать совместно с разработчиками образовательного продукта, который будет формировать компетенции, востребованные на рынке труда. В данном контексте Agile-подхода нельзя не отметить осуществление маркетинга и мониторинга программ ДПО, предполагающих поэтапное измерение качества подготовки выпускников дополнительных образовательных программ и осуществления мероприятий по улучшению качества разрабатываемых ДПО-продуктов на основании запросов потребителей.

Выводы и рекомендации. Agile технологии, учитывая современные образовательные вызовы, быстроменяющиеся запросы потребности рынка труда, имеют актуальные возможности использования, как при создании управленческих моделей организации процессов дополнительного профессионального образования вуза, так и разработке и реализации программ ДПО, способных к гибкому изменению своего построения в соответствии с индивидуальными запросами личности и сокращению разрыва между формируемыми компетенциями и профессиональными требованиями работодателей.

Таким образом, учитывая смысл Agile-подхода, состоящем в постоянном внимании к содержательному совершенству и качеству проектирования дополнительных образовательных программ, можно сделать вывод о преимуществе гибких технологий перед традиционными подходами, в которых обычно не так легко управлять изменениями.

Литература

1. Гнатышина, Е.А. Концептуализация управления стейкхолдерами российской образовательной агломерации на основе Agile-методологии / Е.А. Гнатышина, О.Э. Иванова, Н.В. Уварина // *Инновационное развитие профессионального образования*. – 2021. – № 3 (31). – С. 12–20.
2. Молодчик Н.А., Нагибина Н.И. Формирование и внедрение модели практико-ориентированного обучения в университете на основе Agile-принципов // *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*. – 2019. – № 1. – С. 44–54.
3. Манокин М.А., Ожегова А.Р., Шенкман Е.А. Методология Agile в образовательной среде. // *Университетское управление: практика и анализ*. – 2018. – № 22 (4). – С. 83–96.
4. Яшина М.Н. Формирование системы непрерывного образования на основе гибких технологий // *Вестник СГСЭУ*. – 2018. – № 5 (74). – С. 127–130.
5. Бермус А.Г. Стратегический менеджмент и гибкие методологии управления реализацией стандартов подготовки по педагогическим направлениям // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2018. – № 9 (132). – С. 16–22.
6. Сесёлкин А.И., Багин В.В., Кондяков В.А. Модели построения открытой системы дополнительного профессионального образования в вузе // *Вестник ФГОУ ВПО МГАУ*. – 2013. – № 4. – С. 127–132.

*С.П. Евсеев, д. п. н., профессор, член-корреспондент РАО,
О.Э. Евсеева, д. п. н., профессор
Е.Б. Ладыгина, к. п. н., доцент
А.А. Грачиков, д. п. н.
НГУ им. П.Ф. Лесгафта
г. Санкт-Петербург, Россия*

ЭТИКА ОБЩЕНИЯ С ЛИЦАМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

***Аннотация.** В статье представлен анализ и обобщение нормативно-правовых документов и научно-методической литературы, а также многолетнего опыта специалистов по взаимодействию с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья и инвалидами. Для обеспечения безбарьерного общения с людьми с инвалидностью, в том числе, в процессе проведения научных исследований с их участием, рабочей группой исследователей разработан курс дополнительного профессионального образования по этике общения с инвалидами различных возрастных и нозологических групп, который позволит педагогам, студентам и всем заинтересованным лицам лучше понять проблемы лиц с ОВЗ, инвалидов и людей преклонного возраста.*

***Ключевые слова:** этика общения, научно-исследовательская деятельность, компетенция, образовательный стандарт, лица с отклонениями в состоянии здоровья, инвалиды.*

*S.P. Evseev, Doctor of pedagogical sciences, professor
Corresponding Member of the Russian Academy of Education
O.E. Evseeva, Doctor of pedagogical sciences, professor,
E.B.Ladygina, PhD Associate professor,
A.A. Grachikov, Doctor of pedagogical sciences
FSEI HE «Lesgaft NSU, St. Petersburg»
St. Petersburg, Russia*

ETHICS OF COMMUNICATION WITH PERSONS WITH DISABILITIES IN RESEARCHS OF A MODERN TEACHER

***Abstract.** The article presents an analysis and generalization of regulatory documents, and scientific and methodological literature, as well as many years of experience of specialists in communication with persons with disabilities in the state of health and disabled people. To ensure barrier-free communication with people with disabilities, including in the process of conducting scientific research with their participation, a working group of researchers has developed a course of additional professional education on the ethics of communication with disabled people of various age and nosological groups, which will allow teachers, students and all interested persons to better understand the problems of persons with disabilities, disabled and elderly people.*

***Keywords:** ethics of communication, research, competence, educational standard, persons with deviations in the state of health, disabled people.*

Проблема исследования. Изменение в составе населения Российской Федерации, в сторону увеличения, количества лиц с отклонениями в состоянии здоровья (ОВЗ) и инвалидов диктует необходимость реализации комплекса мер в интересах граждан с ОВЗ и инвалидов, которые представлены в ряде нормативно-правовых документов и государственных программ [1, 4–8]. Эти меры, в первую очередь, позволяют повысить качество жизни гражданам с инвалид-

ностью и способствуют снятию барьеров, препятствующих социализации лиц с ОВЗ в обществе. Этические проблемы общения с людьми, имеющими инвалидность находятся на одном из первых мест по своей важности, в том числе и в образовательной среде, где соблюдение норм этики общения с инвалидами, как самими педагогами, так и обучающимися, вне зависимости от направления подготовки, приобретает, зачастую, ведущее значение.

В настоящее время, на основе требований образовательных стандартов последнего поколения ФГОС ВО 3++, в процессе подготовки как бакалавров, так и магистров по различным направлениям, большое внимание отводится научно-исследовательской деятельности, которая является важнейшим этапом по формированию компетенций обучающихся в их подготовке к выстраиванию своей профессиональной траектории в соответствии с требованиями профессиональных стандартов.

Педагогам при проведении лекций, семинаров, практических занятий, консультировании студентов с ОВЗ по вопросам написания выпускных квалификационных работ или при проведении собственных научных исследований (опросов, тестирований и т. д.) необходимо умение правильно выстраивать диалог с людьми разных нозологических и возрастных групп, включая старшее поколение, с соблюдением норм и правил этики и культуры общения (с лицами с нарушением слуха и зрения, с поражением опорно-двигательного аппарата, с интеллектуальными нарушениями).

Например, в процессе подготовки бакалавров и магистров по направлению «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура), научно-исследовательская деятельность занимает особое место, являясь важнейшим направлением в формировании компетенций обучающихся и их подготовки к будущей профессиональной деятельности. Учитывая, что объектом адаптивной физической культуры является педагогический процесс с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, а также инвалидами, то, формирование компетенции по этике общения с данным контингентом у обучающихся выходит на ведущее место [3].

Цель исследования: осуществить анализ опыта взаимодействия с людьми с ОВЗ и инвалидами различных нозологических и возрастных групп и на его основе разработать курс дополнительного профессионального образования по этике общения с инвалидами «Диалог без барьеров (Взаимопонимание. Взаимодействие. Взаимопомощь)», направленный на повышение компетентности педагогов, студентов и других заинтересованных лиц в области общения с людьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья, инвалидами и представителями старшего поколения. В статье исследуется опыт специалистов Института адаптивной физической культуры НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург.

Методы исследования: методы анализа и обобщения научно-методической литературы и нормативно-правовых документов, опрос в форме беседы представителей сфер образования, физической культуры и спорта, социальной защиты населения и здравоохранения).

Результаты исследования. Рабочей группой были изучены нормативно-правовые документы, научно-методическая литература педагогической и психологической направленности по изучаемой проблеме. Кроме того, был обобщен имеющийся многолетний опыт специалистов из сферы образования, а также из сфер физической культуры и спорта, социальной защиты населения и здравоохранения, осуществляющих образовательный, физкультурно-оздоровительный или учебно-тренировочный процессы с лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, включая инвалидов, различных нозологических и возрастных групп [3]. Это позволило рабочей группе исследователей выявить недостаточную информированность специалистов в области выстраивания диалога с людьми, имеющими нарушения здоровья или инвалидность с учетом нозологии и возраста. Умение общаться с лицами с отклонениями в состоянии здоровья и инвалидами особенно актуально при проведении научных исследований. Основой безбарьерного общения с лицами с ОВЗ, в данном случае, могут служить основные моральные принципы педагогической деятельности – принцип гуманизма и моральные нормы общения, такие как [2]:

- взаимоуважение,
- нравственный пример,
- авторитет,
- взаимодоверие,
- справедливость и другие.

При проведении научных исследований, которые подразумевают взаимодействие с представителями данных категорий граждан и ОВЗ (с лицами с нарушением слуха и зрения, с поражением опорно-двигательного аппарата, с интеллектуальными нарушениями) необходимо учитывать: нозологическую группу лиц, с которыми выстраивается диалог, возрастную группу (дошкольный или школьный возраст, молодой, зрелый или пожилой возраст), индивидуальные особенности и вторичные отклонения здоровья, семейное положение, самостоятельность в принятии решений, уровень образования, социальная принадлежность, менталитет, вероисповедание и другие факторы.

Кроме всего прочего, существуют причины, по которым люди с ОВЗ, включая инвалидов не всегда соглашаются принимать участие в научном исследовании в связи с возникновением так называемых барьеров, связанных с: индивидуальными особенностями человека в плане здоровья, с наличием стойких расстройств здоровья (инвалидности), возрастом, жизненным циклом семьи (семейные обязанности или возможные неудобства, связанные с проведением исследования), дефицитом интереса или незаинтересованности в участии в данном мероприятии, дефицитом времени, страхом и безопасностью (что-то может насторожить или вызвать недоверие со стороны человека с ОВЗ или члена его семьи).

В этой связи рабочей группой исследователей был разработан проект курса дополнительного профессионального образования по этике общения с инвалидами «Диалог без барьеров (Взаимопонимание. Взаимодействие. Взаимопомощь)».

Цель курса: сформировать у слушателей компетенции, позволяющие лучше понимать проблемы людей с отклонениями в состоянии здоровья, включая инвалидов разных нозологий и граждан старшего поколения. На основе полученных знаний, в области этических норм общения с представителями данных групп населения, более эффективно выстраивать с ними диалог, оказывать им помощь и решать поставленные задачи.

Структура курса:

– Понятие инвалидности. Нормативно-правовое регулирование социальной защиты инвалидов.

– Введение в этику общения с инвалидами.

– Нозологические группы инвалидов и их отличительные особенности.

Краткая характеристика психофизических особенностей людей пожилого возраста.

– Что такое этика и деонтология. Стереотипы общения с инвалидами.

– Этика общения с людьми, испытывающими трудности при передвижении.

– Этика общения с людьми с нарушением зрения.

– Этика общения с людьми с нарушением слуха.

– Этика общения с лицами с интеллектуальными нарушениями и психиатрическими проблемами.

– Этика общения с людьми с проблемами речи.

– Этика общения с людьми пожилого возраста.

Выводы и рекомендации. Внедрение разработки в практику позволит педагогам, студентам и всем заинтересованным лицам лучше понять проблемы лиц с ОВЗ, инвалидов и людей преклонного возраста, будет способствовать созданию условий, направленных на интеграцию инвалидов в общество и повышение уровня их жизни, в том числе, и за счет преодоления коммуникативных барьеров в социуме. Умение специалистов выстраивать диалог с представителями той или иной нозологической или возрастной группы будет способствовать безбарьерному общению сторон при проведении научных исследований с применением методов научного поиска – опросов, тестирований и других с участием лиц с ОВЗ, инвалидов и лиц пожилого возраста. А также при проведении занятий (лекционных, семинарских, практических) с людьми с инвалидностью; при выстраивании образовательной траектории студентов с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации; при разработке рабочих программ дисциплин и практик, реализуемых в рамках среднего профессионального и высшего образования.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда». – URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/0> (дата обращения 04.04.2022).

2. Ситяева Л.П. Профессиональная этика [текст]: учеб. Пособие / Л.П. Ситяева, Н.Н. Остапенко, Н.М. Коржевская. – Екатеринбург: изд-во ГОУ ВПО «Рос. Гос. Проф.-пед. Ун-т», 2009. – 106 с. ISBN 978-5-8050-0366-1

3. Деонтология и принципы медицинской этики общения с инвалидами / Е.Б. Ладыгина, С.П. Евсеев, А.В. Классен // Адаптивная физическая культура в практике работы с инва-

лидами и другими маломобильными группами населения: учебное пособие / под общ. ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2014. – С. 232–242.

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 302 (ред. от 26.05.2020) «Государственная программа Российской Федерации развития физической культуры и спорта». – URL: https://www.minsport.gov.ru/2017/doc/%D0%A0%D0%A0302_150414.pdf (дата обращения: 09.03.2022).

6. Распоряжение Правительства РФ от 5 февраля 2016 г. № 164-р Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года. – URL: <http://government.ru/docs/21692/> (дата обращения: 23.03.2022).

7. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012> (дата обращения: 12.03.2022).

8. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 ноября 2020 г. № 3081-р «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации до 2030 года». – URL: <https://minsport.gov.ru/activities/proekt-strategii-2030/> (дата обращения: 15.03.2022).

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 23.03.2022).

УДК 37.013

**А.И. Жирнова, аспирант
В.Г. Рындак, д.п.н., профессор
заслуженный ученый РФ**

**Оренбургский государственный педагогический университет
г. Оренбург, Россия**

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ ОТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению профессиональных эффектов от формирования речевой креативности будущего учителя. Цель статьи: на основе теоретического анализа и анализа опыта отечественных и зарубежных исследований уточнить содержание понятия «речевая креативность» будущего учителя, выявить её значимость для современной профессиональной реалии; выявить препятствия, затрудняющие развитие речевой креативности, определить профессиональные эффекты от формирования речевой креативности будущего учителя.

Выявлен разносторонний опыт в решении поставленной проблемы. Однако потребность в дополнительных исследованиях в этой области, в связи со сложностью и неоднозначностью изученности данного психолого-педагогического феномена и процесса, очевидна. Обзор научных источников сравнительной педагогики показал, что взамен разрозненных и неполных знаний о креативности и креативном процессе требуется междисциплинарное знание, понимание его роли и места в профессиональной сфере. Таким и является речевая креативность будущего учителя. Подтверждение этому мы находим в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ и «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» (ЮНЕСКО, Париж). Наблюдается интеграция отечественного и зарубежного опыта для решения чрезвычайно важной для педагогического образования проблемы – формирование речевой креативности будущего учителя.

Авторы отмечают, что речевая креативность находится в центре внимания современных психологов и педагогов. Как способность создавать нечто новое средствами уже

имеющегося, она является важным и необходимым атрибутом в профессиональной деятельности будущего учителя. Авторы статьи полагают, что исследование профессиональных эффектов от формирования речевой креативности будущего учителя является перспективным трендом научных исследований, целью которых признается понимание механизмов развития и функционирования данного конструкта.

Авторы предполагают, что к профессиональным эффектам от формирования речевой креативности будущего учителя правомерно отнести следующие:

- предотвращение профессионального выгорания учителя, сотворение и самоопределение будущего учителя к конструктивному мышлению и поведению;
- создание предпосылок для качественного преобразования профессиональной речевой коммуникации;
- профессиональное педагогическое сообщество получит будущего учителя, способного реализовать себя в постоянно изменяющемся креативном мире, творчески решающего нестандартные профессиональные задачи.

Результаты настоящего исследования позволяют отметить, что возникновение профессиональных эффектов от формирования речевой креативности будущего учителя определяют: инновационное креативное образование, креативная образовательная среда, степень креативного взаимодействия.

Выявлено, что успешному формированию речевой креативности будущего учителя способствуют: виртуальные тренажеры, интерактивные онлайн-доски, ВИКИ, веб-квесты, решение творческих задач, моделирование профессиональной коммуникации, совместные обсуждения проблемных вопросов образовательных учреждений, организация обратной связи.

Эффективность и качество исследуемой проблемы обеспечит и методический ресурс, включающий лучшие образы практики, методики обучающих мероприятий в электронной среде.

Практической значимостью данного исследования авторы считают то, что представляется возможным применять полученные результаты для устранения разобщенности образовательных программ ВУЗа.

Достоверность полученных в ходе исследования данных обеспечивается путем реализации комплекса методов: контент-анализа, метода педагогической компаративистики, методов систематизации и обобщения данных теоретических источников, опроса, анкетирования, метода логико-теоретического анализа научной литературы, метода аналитического обобщения, метода интерпретации результатов апробации, метода дедукции и индукции, метода моделирования, метода идеализации.

Данное исследование может быть продолжено в направлении выявления формы, содержания и методов публичного выступления как средства формирования речевой креативности в условиях пандемии, цифровизации педагогического образования, формирования опыта публичного выступления будущего учителя и закрепления профессиональных эффектов от сформированности его речевой креативности.

Ключевые слова: речевая креативность будущего учителя, профессиональные эффекты, высшее образование.

*A.I. Zhirnova, postgraduate student,
V.G. Ryndak, Dr.PhD Associate, professor
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg, Russia*

STUDY OF PROFESSIONAL EFFECTS FROM THE FORMATION OF SPEECH CREATIVITY OF A FUTURE TEACHER

Abstract. This article is devoted to the study of professional effects from the formation of speech creativity of the future teacher. The purpose of the article: on the basis of theoretical analy-

sis and analysis of the experience of domestic and foreign studies, to clarify the content of the concept of “speech creativity” of the future teacher, to identify the significance for modern professional realities; identify obstacles that hinder the development of speech creativity, determine professional effects from the formation of speech creativity of the future teacher.

Diverse experience in solving the problem was revealed. However, the need for additional research in this area, due to the complexity and ambiguity of the study of this psychological and pedagogical phenomenon and process, is obvious. A review of the scientific sources of comparative pedagogy showed that instead of disparate and incomplete knowledge about creativity and the creative process, interdisciplinary knowledge is required, an understanding of its role and place in the professional field. This is the speech creativity of the future teacher. We find confirmation of this in the Federal Law “On Education in the Russian Federation” of December 29, 2012 № 273-FL and the “World Declaration on Higher Education for the 21st Century: Approaches and Practical Measures” (UNESCO, Paris). There is an integration of domestic and foreign experience to solve an extremely important problem for teacher education – the formation of speech creativity of the future teacher.

The authors note that speech creativity is in the center of attention of modern psychologists and teachers. As the ability to create something new by means of what is already there, it is an important and necessary attribute in the professional activity of a future teacher. The authors of the article believe that the study of professional effects in the formation of speech creativity of a future teacher is a promising trend in scientific research, the purpose of which is to understand the mechanisms of development and functioning of this construct.

The authors suggest that the professional effects from the formation of the speech creativity of the future teacher can be legitimately attributed to the following:

- prevention of professional teacher burnout, creation and self-determination of the future teacher to constructive thinking and behavior;
- creation of prerequisites for the qualitative transformation of professional speech communication;
- the professional pedagogical community will receive a future teacher who is able to realize himself in a constantly changing creative world, creatively solving non-standard professional tasks.

The results of this study allow us to note that the emergence of professional effects from the formation of speech creativity of the future teacher is determined by: innovative creative education, creative educational environment, degree of creative interaction.

It was revealed that the successful formation of the speech creativity of the future teacher is facilitated by: virtual simulators, interactive online whiteboards, WIKI, web quests, solving creative problems, modeling of professional communication, joint discussions of problematic issues of educational institutions, organization of feedback.

The effectiveness and quality of the problem under study will also be provided by a methodological resource, including best practices, methods of training activities in the electronic environment.

The authors believe that the practical significance of this study is that it is possible to apply the results obtained to eliminate the disunity of the educational programs of the university.

The reliability of the data obtained during the study is ensured by implementing a set of methods: content analysis, the method of pedagogical comparative studies, methods for systematizing and summarizing data from theoretical sources, survey, questioning, the method of logical-theoretical analysis of scientific literature, the method of analytical generalization, the method of interpreting the results of approbation, the method deduction and induction, modeling method, idealization method.

This study can be continued in the direction of identifying the form, content and methods of public speaking as a means of forming speech creativity in a pandemic, digitalization of teacher education, shaping the experience of public speaking of a future teacher and consolidating professional effects from the formation of his speech creativity.

Keywords: future teacher’s speech creativity, professional effects, higher education.

Динамические изменения окружающего мира, его информатизация, переход к рыночной экономике повлекли существенные изменения в профессиональной подготовке будущего учителя. Востребованность его публичных выступлений (семинары, тренинги, вебинары, лекции, дискуссии) требует обладания навыками связной речи, даром убеждения, умением грамотно вести диалог и аргументированно отстаивать свою позицию, вычленять проблемы, определять пути его рационального решения, уметь критически анализировать получаемые знания и применять их для решения нестандартных задач.

Для успешной профессиональной деятельности будущему учителю, во-первых, важно быть креативной личностью, а значит обладать универсальной познавательной творческой способностью, способностью к нестандартным решениям профессиональных проблем, самостоятельному, оригинальному решению непредвиденных ситуаций, своевременно выявлять и корректировать результаты педагогического общения с воспитанниками, их родителями, коллегами; сохранить интерес к творчеству и инновациям во всех сферах жизнедеятельности [3; 4].

Во-вторых, обладать коммуникативной культурой, что позволит впоследствии достойно презентовать теоретические знания на практике (доклад на педагогическом совете, обучить обучающихся навыкам публичной речи, участие в дискуссиях, научно-практических конференциях, защита проекта).

Стратегии развития образования России, ряда зарубежных стран отражены в следующих документах: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры» (ЮНЕСКО, Париж), в которых утверждается необходимость применения креативности, инноваций и выдающихся достижений в образовательном процессе как средств развития образования. При этом наблюдается интеграция отечественного и зарубежного опыта для дальнейшего развития педагогического образования.

Понятие речевой креативности будущего учителя в нашем исследовании рассматривается как устойчивая характеристика его творческой способности преодолевать образные и словесные стереотипы в речемыслительной деятельности, обеспечивающей появление оригинальных идей, нестандартное разрешение проблемных педагогических ситуаций.

Результаты констатирующего и формирующего эксперимента позволяют отметить, что успешному формированию речевой креативности будущего учителя способствуют средства (виртуальные тренажеры, интерактивные онлайн-доски), методы (веб-квест, решение творческих задач, case-study) и формы работы (моделирование профессиональной коммуникации, совместные обсуждения проблемных вопросов образовательных учреждений, организация обратной связи).

Высокий уровень речевой креативности позволяет будущему учителю получить ряд определенных профессиональных эффектов. Уточним их сущность.

Согласно Дмитриеву Д.В. [5], эффект – это «воздействие одного явления, процесса на другое, в результате чего возникает устойчивый, определённый ре-

зультат». То есть, эффект, как положительный, так и отрицательный, связан непосредственно с результатом или следствием выполнения определенного действия.

Профессиональный эффект в сфере образования согласно Дубову С.В. и Масловой М.В., возможен только при условии отсутствия цели, поставленной по достижению конкретного результата. Когда цель не отслеживается, но интенсивность результатов невозможно отрицать – тогда профессиональный эффект считается полученным.

К общим образовательным эффектам исследователи относят: ускоренный темп освоения учебного материала; увеличение скорости выполнения задач; рост практических умений; интенсификация активности обучающихся в образовательном процессе.

То есть «образовательный результат» согласно ФГОС ВО – это компетенции (универсальные, общепрофессиональные и профессиональные), а «образовательный эффект» – это степень изменения образовательного результата вследствие какой-либо внеучебной деятельности [1].

На основании анализа понятия профессиональных эффектов, анализа результатов формирующего эксперимента и опыта авторов уточнены профессиональные эффекты от формирования речевой креативности будущего учителя:

- предотвращение профессионального выгорания учителя, сотворение и самоопределение будущего учителя к конструктивному мышлению и поведению;

- создание предпосылок для качественного преобразования профессиональной речевой коммуникации;

- профессиональное педагогическое сообщество получит будущего учителя, способного реализовать себя в постоянно изменяющемся креативном мире, творчески решающего нестандартные профессиональные задачи.

Отметим, что владение речевой креативностью в любой сфере значимо не только потому, что профессиональная деятельность всегда основана на самоактуализации, но и благодаря ценности профессиональных эффектов от её формирования. Речевая креативность во многих специальностях выходит на первый план, так того и требует специфика профессии будущего учителя, которая напрямую связана с владением словом, потребностью в развитии креативного мышления и формирования опыта словесного выражения, необходимостью в правильном психоэмоциональном настрое, стрессоустойчивости. Результаты исследования, опыт авторов дают основание утверждать, что возникновение профессиональных эффектов от формирования речевой креативности будущего учителя определяют:

- инновационное креативное образование;

- креативная образовательная среда;

- степень креативного взаимодействия.

Одним из способов формирования речевой креативности в педагогическом ВУЗе является создание и внедрение узконаправленных курсов. Авторами исследования разработана эксклюзивная методика, адаптированная под потребности современного обучения, объединяющая необходимые ресурсы для

успешной речетворческой деятельности, дидактики и инновационные технологии эффективных коммуникаций.

Данная методика может быть успешно использована в системе высшего образования, позволяя повысить уровень профессионального самосознания, целенаправленного взаимодействия субъектов образовательного пространства с целью обмена опытом в креативной деятельности, мотивации на профессионально-творческое развитие, что ускорит получение требуемых профессиональных эффектов.

В ходе формирования речевой креативности и получения профессиональных эффектов будущим учителем раскрываются такие важные качества профессионально зрелой креативной личности педагога как высокий творческий потенциал, творческая направленность, индивидуальность, творческая активность.

Таким образом, профессиональные эффекты от формирования речевой креативности будущего учителя служат решением для постоянно меняющегося образовательного ландшафта, используя креативность обучающихся, коммуникацию субъектов образовательного процесса с целью предоставления возможности нестандартно, но эффективно обучать, расширять возможности и обмениваться идеями, помогать понимать проблемы и становиться лидерами в эпоху образовательных перемен. Следовательно, исследование профессиональных эффектов в заданном направлении является перспективным трендом научных исследований, целью которых признается понимание механизмов развития и функционирования данного конструкта.

Литература

1. Галимов, А.М. Образовательный эффект: сущность и механизм проявления в высшем образовании / А.М. Галимов, О.В. Александрова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 12 (190). – С. 35–40. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2020.12. – P. 35–40.

2. Дубова М.В. Компетентностная задача как средство достижения образовательных эффектов в обучении младших школьников / М.В. Дубова, С.В. Маслова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1 (13). – С. 18–24.

3. Рындак, В.Г. Педагогика креативности / В.Г. Рындак. – М.: Университетская книга, 2012. – 300 с.

4. Рындак, В.Г. Педагогика счастья: как учить и учиться быть счастливым [Текст]: монография / В.Г. Рындак; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2020. – 180 с.: ил. – ISBN 978-5-85859-708-7.

5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.В. Дмитриева. – Москва: Астрель: АСТ, 2003. – 990 с.

*И.М. Закиров, ст. преподаватель,
З.Р. Крылова, ст. преподаватель,
Е.В. Тулкубаева, ст. преподаватель,
ФГБОУ «Башкирский государственный университет», Бирский филиал
г. Бирск, Россия
Л.Ю. Исаева, учитель физкультуры
ГБОУ Уфимская КШИ № 92
г. Уфа, Россия*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ: ОПЫТ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ

***Аннотация.** Учащиеся сельской школы составляют значительную и весьма специфическую часть многочисленной армии учащейся молодёжи страны. Из них рекрутируется самая надёжная и боеспособная часть призывников Российской Армии. В статье представлены результаты исследования социальных и психологических проблем учащихся сельских школ муниципальных районов Республики Башкортостан. Исследование проведено с использованием методов инновационной, по сути, общепсихологической, человековедческой дисциплины – экстремальной антропологии, – и виталистской социологии, как её составной части. Целью статьи является попытка фокусировать внимание педагогов и воспитателей на психологических и бихевиоральных проблемах учащихся сельской школы. Объектом и предметом данного анализа является совокупность жизненных проблем села, экстремальной антропологии сельского населения, социологии сельской учащейся молодёжи. Актуальность анализа и решения проблем сельской молодёжи в этом контексте определяется следующими обстоятельствами: 1) общим кризисом российского села и сельской школы; 2) неэффективностью региональной и муниципальной политики; 3) растущей социальной и экономической дифференциацией регионов страны; 4) редукцией социальной инфраструктуры сельских территорий; 5) слабой ориентированностью школ аграрных регионов на местные потребности в трудовых ресурсах, в социальном обслуживании населения; 6) деморализованностью сельского населения, подверженностью его массовому распространению социальных болезней (алкоголизма, наркомании, индифферентизма и т. п.). Материалы исследования, – в основном, это данные социологических исследований среди молодёжи сельских территорий Северо-западной лесостепной зоны Республики Башкортостан – 17 муниципальных районов РБ, – проведённых в 2011–2016 гг., позволили выяснить главные исследуемые вопросы. При проведении исследований учитывались психофизиологические и ментальные особенности сельской молодёжи, а именно: мобильность, динамичность, работоспособность, способность к адаптации в меняющейся ситуации, здоровье, оптимизм и обучаемость. Особое внимание было уделено на психологию, поведение, моральную устойчивость. Конкретно дана характеристика психологических проблем учащихся общеобразовательных школ на основе исследований, проведённых в этом же регионе Республики Башкортостан в 2019–2021 гг. Психологические проблемы учащихся тесно связаны с экстремально-антропологическим фоном в обществе. Экстремальную антропологию до сих пор считают специфическим способом изучения негативной стороны человека и его поведения. Стоит обратить внимание, что экстремальная антропология не только имеет негативную сторону, а также и позитивную. Экстремальная антропология исследует определённые формы существования. В качестве таких форм существования выделяются формы, которые приближаются к пределу человеческого и переходящего его. Как правило, бывают случаи, когда встречаются полезные экстремальные формы, учитывая тот факт, что удержание сопряжено с энергетическим взрывом на пределе человеческого. С этим многие авторы не согласны, считая, что разоблачение экстремальноговозвращает территории человеческого человеку. Но несмотря на это сельская жизнь требует от жителей села максимальной*

концентрации жизненных сил. На наших географических широтах взаимосвязаны человек и аграрная культура, климат и человек, человек и природа, человек и стихийные природные обстоятельства. Таким образом, введение аграрного хозяйства направлено на высокую концентрацию человека. В системе обучения и воспитания учащихся сельской школы такая инновационная методология экстремальной антропологии, очевидно, будет весьма уместна. Экстремальная антропология будет способствовать углублению виталистской социологии села и сельской молодёжи, эффективности и практической полезности социологических исследований села и сельской школы, в качестве одной из основных задач характеризуется развитие сохранения сельской школы, так как руководство ориентируется, прежде всего, на решение ключевых вопросов сохранения жизненных сил сельского населения.

Ключевые слова: Социология, психология, педагогика, экстремальная антропология, сельское население, сельская школа, сельская молодёжь, учащиеся, поведение, здоровье.

*I.M. Zakirov Senior lecturer,
Z.R. Krylova Senior lecturer,
E.V. Tulkubaeva Senior lecturer,
Bashkir State University, Birsk Branch,
Birsk, Russia
L.Y. Isaeva Physical education teacher,
GBOU Ufa KSHI No. 92
Ufa, Russia*

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF PUPILS IN RURAL SCHOOLS: AN EXPERIENCE OF EXTREME ANTHROPOLOGY

Abstract. Pupils in rural schools constitute a significant and very specific part of the large army of the country's school youth. Of these, the most reliable and combat-ready part of the conscripts of the Russian Army is recruited. The article presents the results of a study of social and psychological problems of students in rural schools in municipal districts of the Republic of Bashkortostan. The study was carried out using the methods of an innovative, in fact, general philosophical, human science discipline – extreme anthropology – and vitalist sociology, as its component. The purpose of the article is an attempt to focus the attention of teachers and educators on the psychological and behavioral problems of pupils in a rural school. The object and subject of this analysis is the totality of the life problems of the village, the extreme anthropology of the rural population, the sociology of rural student youth. The relevance of analyzing and solving the problems of rural youth in this context is determined by the following circumstances: 1) the general crisis of the Russian village and rural school; 2) inefficiency of regional and municipal policy; 3) the growing social and economic differentiation of the regions of the country; 4) reduction of the social infrastructure of rural areas; 5) weak orientation of schools in agrarian regions to local needs in labor resources, in social services for the population; 6) the demoralization of the rural population, its susceptibility to the massive spread of social diseases (alcoholism, drug addiction, indifference, etc.). The materials of the study, mainly data from sociological studies among the youth of rural areas of the North-Western forest-steppe zone of the Republic of Bashkortostan – 17 municipal districts of the Republic, – conducted in 2011–2016, made it possible to clarify the main issues under study. When conducting research, the psycho-physiological and mental characteristics of rural youth were taken into account, namely: mobility, dynamism, efficiency, ability to adapt to a changing situation, health, optimism and learning ability. Particular attention was paid to psychology, behavior, moral stability. Specifically, the characteristics of the psychological problems of students of secondary schools are given on the basis of studies conducted in the same region of the Republic of Bashkortostan in 2019-2021. The psychological problems of pupils and students are closely related to the extreme anthropological background in society. Extreme anthropology is still considered a specific way of studying the negative side of a person and his behavior. But there is also a

positive side to extreme anthropology. She tries to explore the forms of existence approaching the limit of the human and passing it – penetrating into the territories of the “demonic”, “bestial”, “superhuman”. Perhaps some of the extreme forms can be useful, since holding on to the human limit is associated with an energy explosion. However, many researchers do not agree with this. They believe that the exposure of everything extreme (including the heroic, sacrificial, highly spiritual, highly moral, etc.) returns the territories of the human person. But nevertheless, life itself in the countryside and the very labor activity of the villagers require from them the maximum concentration of vital forces. Man and agriculture, man and climate, man and natural disasters – all this is connected together in our geographical latitudes, where the management of an agricultural economy requires the highest effort, extreme efforts from a person. In the system of teaching and educating pupils in rural schools, such an innovative methodology of extreme anthropology will obviously be very appropriate. Extreme anthropology will contribute to the deepening of the vitalist sociology of the village and rural youth, the effectiveness and practical usefulness of the sociological research of the village and the rural school, orients the leadership in the center and in the regions towards solving key questions about the preservation of the vitality and living space of the rural population, where the preservation and development of the rural school is characterized one of the main tasks.

Keywords: *Sociology, Psychology, Pedagogy, Extreme Anthropology, Villagers, Youth, Rural School, Pupils (Students), Behavior, Health.*

Сельская школа – это особое педагогическо-психологическое явление. Это центр социально-культурной жизни села, она объединяет всех жителей, обеспечивает досуг всего населения села, берёт на себя реализацию многих социально-экономических функций, несвойственных городской школе. Сельская школа в ряду различных видов и типов образовательных учреждений функционирует в неповторимых и разнообразных социально-экономических, природно-климатических, социально-культурных условиях [1; 2].

В статье представлены результаты исследования социальных и психологических проблем учащихся сельских школ муниципальных районов Республики Башкортостан. Исследование проведено с использованием методов инновационной, по сути, общефилософской, человековедческой дисциплины – экстремальной антропологии, – и виталистской социологии, как её составной части. Предпринята попытка применить инновационные подходы – аксиологического и генерационного, – выдвинутых относительно недавно некоторыми исследователями проблемы сельской молодёжи [4: 5].

Целью статьи является попытка фокусировать внимание педагогов и воспитателей на психологических и бихевиоральных проблемах учащихся сельской школы. Объектом и предметом данного анализа является совокупность жизненных проблем села, экстремальной антропологии сельского населения, социологии сельской учащейся молодёжи.

Актуальность анализа и решения проблем сельской молодёжи в этом контексте определяется конкретным состоянием агрикультуры и кризисом российского села [6. с. 75–76]. Молодёжь пытается ощущать себя в качестве определённого поколения, в чём и определяется основной показатель направления жизненных позиций данной группы населения. Молодёжь своё поколение идентифицирует благодаря надежде на лучшее и ориентацию на будущее. Также необходимо признать факт, что старое поколение это отжившее общество, то есть традиционное, статичное общество. Молодёжь представляет собой ди-

намическое общество. В основном, стоит отметить, что быстро развивающиеся страны ориентированы на молодое поколение, которое является двигателем общества. Таким образом, молодёжь характеризуется в качестве силы, которая является готовой к любым начинаниям. Без продуктивного образования, обучения и возможностей энергии и навыков молодежи может оказаться недостаточно, чтобы позволить им реализовать свой потенциал.

Таким образом, молодое поколение является просто силой, которая готова к любым усилиям, не являясь при этом ни прогрессивной силой, ни консервативной силой.

Скрытым ресурсом любого общества является молодёжь [4, с. 61–62]. Генерационный подход тесно связан другим важнейшим философским подходом к изучению проблем молодёжи, а именно с аксиологическим (ценностным) подходом.

В современном обществе в условиях глобализации и модернизации всех сторон жизни значительно повышается роль субъективного начала в выборе жизненных устремлений молодого поколения. Объекты ценностного отношения представляют собой, как правило, многообразие предметов человеческой деятельности, а также социальных отношений и тех природных явлений, которые включены в их круг. Таким образом, объект ценностного отношения или предметные ценности оцениваются в плане справедливого/несправедливого, допустимого/запретного, хорошего/плохого. Оценки объектов ценностного отношения могут быть шкалированными. Общественное сознание закрепляет критерии и способы оценивания соответствующих явлений. И, таким образом, благодаря выделению данных критериев и способов оценивания соответствующих явлений, возникают определённые ориентиры деятельности личности, выступая в качестве субъективных ценностей.

Тенденции ценностей и жизненных ориентаций современной многонациональной молодёжи Башкирии можно проследить по результатам наблюдений, проведенных исследователями Бирского государственного педагогического института в начале 2000 годов. В ходе проведенного исследования в некоторых районах и городах Республики Башкортостан были выявлены: ценностная ориентация, желания и повседневные потребительские предпочтения школьников, студентов колледжей и вузов [5; 6].

По результатам исследования, молодёжь северо-западного региона РБ предпочтение отдаёт духовным ценностям. Но в городах, и в районах ближе к городам явно больше тех молодых людей, которые предпочитают материальные ценности.

Исследования показали с одной стороны, позитивный настрой молодых людей сохраняется, о чём говорит преобладание ответов «поколение надежд», а с другой – имеет место увеличение популярности варианта «агрессивное поколение», «циничное поколение» и появление у старшей возрастной группы (студентов) ответа «обманутое поколение». Полученные результаты, возможно, связаны с экономическим кризисом в стране. Интересна разница в ответах учащихся (X–XI классов школ и учащихся профессиональных лицеев, ссузов)

и студентов вуза. Исследование выявило, что с возрастом увеличивается доля тревожности.

На вопрос «Хотите Вы остаться на селе, или хотите уехать?» сельская молодёжь в абсолютном большинстве выражает желание уехать или склоняется к этому. Примерно 40 % однозначно за то, чтобы уехать.

В Республике Башкортостан большое внимание уделяется на физическое воспитание молодёжи [3; 7]. Во всех учебных заведениях преподавание физической культуры и спорта поставлено на весьма высокий уровень. Но есть районы, где некоторые школы обеспечены спортивным инвентарём, спортивными залами, учителями физической культуры не на должном уровне. Вот весьма любопытные результаты опроса учащихся и студентов насчёт того, как они удовлетворены возможностями заниматься физической культурой и спортом.

Таким образом, использование методов экстремальной антропологии и применение аксиологического и генерационного подходов к исследованиям социально-экономического и духовно-культурного потенциала сельской молодёжи и молодого поколения в малых городах способствуют увидеть интересную картину сельского бытия. Конечно, анализ проблем молодёжи различных регионов – очень обширная область для социальных изысканий. Мы должны признать, что сегодняшняя политика государства ещё не является стимулом для честной общественной и экономической деятельности. Как мы видим, трудоспособное население, особенно молодёжь, использует любую возможность уехать из провинции в центр России. Интересно, как показывают наши таблицы, есть довольно значительный слой молодёжи (25–30 %), который никак ещё не определился ни в чём. Возможно, именно с ним предстоит вести тщательную работу, чтобы эта молодёжь пополнила ряды молодых людей, стремящихся к правильным ценностям и полезной общественной деятельности.

Литература

1. Байбородова Л.В. *Современные экономические и социальные условия образования сельских школьников // Педагогика сельской школы. – 2019. – № 1. – С. 9–23.*
2. Байбородова Л.В., Леонтьева Т.Н. *Физкультурно-оздоровительная работа с учащимися в сельской школе // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. – С. 116–120.*
3. Масалимов Р.Н. *Бихевиоральный подход к изучению проблем сельской молодёжи // Вопросы структуризации экономики. – 2012. – № 3. – С. 186–189.*
4. Масалимов Р.Н. *Генерационный подход к изучению политической истории // Conditions and Aims of Development of Public Processes in the Context of Priority of Liberal Values and Respect to Moral and Cultural Traditions: Peer-Reviewed Materials Digest (Collective Monograph). – L.: IASHE, 2016. – P. 61–63.*
5. Масалимов Р.Н. *Экстремальная антропология как инновационный подход к изучению социальных проблем // Креативная экономика и социальные инновации. – 2013. – Вып. 3. – № 2 (5). – С. 112–122.*
6. Масалимов Р.Н., Бикбаева Р.Т., Габдулхаков Р.Б. *Сельская молодёжь как кадровый потенциал АПК (На примере Республики Башкортостан) // Российский научный журнал. – 2014. – № 5 (43). – С. 75–79.*
7. *Молодёжь в сфере материального производства. – Уфа: Мин-во молодёжной политики, спорта и туризма РБ, 2009. – 145 с.*

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Аннотация. В результате социально-экономических и политических реформ произошло трансформирование ценностей, отношений и норм, изменилась социокультурная ситуация. Девальвация этих ценностей наиболее сильно повлияла на семью как на социальную сферу воспитания, вследствие чего произошла дезорганизация жизни большинства семей, внутрисемейного воспитания и отношений в семье. Социокультурная ситуация в современное время требует изменений в структуре воспитательного семейного процесса. Семья – это основа фундамента страны и общества, она выполняет функции базового воспитания дружбы, любви, единства, коллективизма, авторитета родителей, укрепления гражданской позиции. Современная система образования находится в поиске новых методов и способов воспитательного воздействия, базирующихся на традициях внутри семьи [3]. В последнее время, на фоне индустриализации и стремительного роста компьютерных технологий, семья подверглась преобразованиям, нарушившим ее общественно-образовательные компетенции [1, 2]. Сегодня семейное воспитание находится в трудном положении, часто является несостоятельным по причине дезориентации в вопросах моральных ценностей, социальной нестабильности, сложных экономических условий, напряженной психологической ситуации, неуверенности в будущем дне, искажения гендерных понятий [4]. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: анализ современной социокультурной ситуации, определение особенностей семейного воспитания и степени влияния современной социокультурной ситуации. **Методы исследования:** теоретический анализ и сравнение педагогических исследований по проблематике семейного воспитания в современной социокультурной ситуации. **Выводы и рекомендации.** В ходе проведенного исследования были выявлены группы проблем семейного воспитания вследствие воздействия современной социокультурной ситуации: происходит искажение духовно-нравственной среды ребенка в результате родительской неосведомленности, отмечается искажение нравственных традиционных представлений о семейных отношениях, видоизменение структуры социума нарушает понимание общественной значимости супружеских отношений, ввиду приоритета финансового благосостояния над нравственными идеалами. Итог всего этого – молодые люди неспособны брать на себя ответственность в вопросах брака и родительских функций, не сформирован образ семейной жизни. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации мероприятий по выстраиванию системы взаимодействия и коммуницирования учреждений образования и семьи для укрепления в сознании молодых людей необходимости семейного образа жизни, повышения роли семьи и брака, способствования возрождению и сохранению приоритета гуманизации и общечеловеческих ценностей в воспитательной семейной среде. **Результаты исследования могут быть использованы** при организации мероприятий по предотвращению кризисных ситуаций в семье, формированию педагогических навыков молодой семьи, практической организации осознанного компетентностного родительства, что, в свою очередь, откроет перспективные направления развития в контексте расширения возможностей обеспечения успешного образовательного начала детей в семье.

Ключевые слова: воспитание, семейное воспитание, осознанное родительство, семейные ценности, гуманизация.

FAMILY EDUCATION IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL SITUATION: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. *As a result of socio-economic and political reforms, values, attitudes and norms have been transformed, the socio-cultural situation has changed. The devaluation of these values most strongly affected the family as a social sphere of upbringing, as a result of which there was a disorganization of the life of most families, intra-family upbringing and family relations. The socio-cultural situation in modern times requires changes in the structure of the educational family process. The family is the foundation of the foundation of the country and society, it performs the functions of basic upbringing of friendship, love, unity, collectivism, the authority of parents, strengthening citizenship. The modern education system is in search of new methods and methods of educational influence based on traditions within the family [3]. Recently, against the background of industrialization and the rapid growth of computer technology, the family has undergone transformations that have violated its socio-educational competencies [1, 2]. Today, family upbringing is in a difficult situation, is often untenable due to disorientation in matters of moral values, social instability, difficult economic conditions, tense psychological situation, uncertainty about the future day, distortion of gender concepts [4]. Based on the foregoing, **the aim of the study** is: analysis of the modern socio-cultural situation, determination of the features of family upbringing and the degree of influence of the modern socio-cultural situation. **Research methods:** theoretical analysis and comparison of pedagogical research on the problems of family upbringing in the modern socio-cultural situation. **Conclusions and recommendations.** In the course of the study, groups of problems of family upbringing were identified due to the impact of the modern socio-cultural situation: there is a distortion of the spiritual and moral environment of the child as a result of parental ignorance, there is a distortion of moral traditional ideas about family relations, the modification of the structure of society violates the understanding of the social significance of marital relations, due to the priority of financial well-being over moral ideals. The result of all this is that young people are unable to take responsibility in matters of marriage and parental functions, the way of family life is not formed. The study allows us to conclude that it is necessary to organize events to build a system of interaction and communication between educational institutions and the family in order to strengthen in the minds of young people the need for a family lifestyle, increase the role of family and marriage, promote the revival and preservation of the priority of humanization and universal values in the educational family environment. **The results of the study can be used** when organizing events to prevent crisis situations in the family, the formation of pedagogical skills of a young family, the practical organization of conscious parenthood, which, in turn, will open up promising areas of development in the context of expanding opportunities to ensure a successful educational start of children in the family.*

Keywords: *upbringing, family upbringing, conscious parenthood, family values, humanization.*

Введение. Семья – это социальный институт, обеспечивающий стабильность и устойчивость человеческого общества, его непрерывное развитие и воспроизводство. В конце 80-х гг. XX века, в результате социально-экономических и политических реформ, произошло трансформирование ценностей, отношений и норм, изменилась социокультурная ситуация. Девальвация этих ценностей наиболее сильно повлияла на семью как на социальную сферу воспитания, вследствие чего произошла дезорганизация жизни большинства семей, внутрисемейного воспитания и отношений в семье.

Социокультурная ситуация в современное время требует изменений в структуре воспитательного семейного процесса. Семья – это основа фундамента страны и общества, она выполняет функции базового воспитания дружбы, любви, единства, коллективизма, авторитета родителей, укрепления гражданской позиции. Сегодня воспитательный потенциал семьи, а вместе с ним формирование традиционных семейных ценностей, приходит в упадок. Современная система образования находится в поиске новых методов и способов воспитательного воздействия, базирующихся на традициях внутри семьи. В результате возникают противоречия: между потребностью ориентирования на опыт педагогов прошлого для решения современных воспитательных проблем и недостаточной изученностью этого вопроса; между проблемой повышения значимости внутрисемейных устоев в жизни каждой семьи и несостоятельность деятельности учреждений образования для разрешения данной проблемы [4].

Ради возрождения и сохранения культуры нации и государственной независимости, необходимо проведение мероприятий, связанных с повышением роли моральных ценностей; удовлетворение потребности во взаимодействии всех социальных институтов, имеющих направленное педагогическое воздействие на поведение, самосознание, и чувства молодого поколения; необходимость направления молодежи на истинные моральные ценности, формирование навыков созидания, доброты и эстетики вокруг себя [1].

Основные мероприятия в этом направлении: повышение приоритета семьи и брака в общественном сознании; создание благоприятных условий для взаимодействия разных поколений, естественного воспроизведения социального педагогического опыта народа; восстановление традиционной национальной истории и культуры, акцентирование воспитания на общечеловеческих ценностях национальной культуры; повышение важности института семьи, материнства и отцовства, пропаганда правильного образа жизни [2].

Теоретический анализ литературы. Известные педагоги и мыслители прошлого века занимались исследованием вопросов становления структуры нравственных личностных устремлений. В педагогических трудах они определяют духовное наследие как средство формирования личности будущего поколения, основанное на нравственности и высокой морали. Педагогические работы В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко, С.П. Акутиной, Ю.П. Азарова, А.В. Мудрика помогают раскрыть особенности воспитания морально-нравственных идеалов личности в системе семейных отношений.

Вырабатывание личностных качеств, помогающих преодолеть препятствия и преграды, встречающиеся на жизненном пути, является целью семейного воспитания. От семьи и от родителей напрямую зависит развитие интеллекта и склонностей к творчеству, зарождение духовных и эстетических качеств, физическое развитие и формирование эмоциональной сферы детей, их первый трудовой опыт. Первый наставник будущего поколения, особенно в раннем детстве – это семья. В ней происходит начальное формирование базовых качеств ребенка, развиваются способности и реализуются устремления, способствующие развитию собственного мироощущения и планированию будущей

профессии. Большую роль играет окружающая среда, сопровождающая психологическое развитие личности с раннего возраста.

Цель исследования. В связи с этим, целью настоящего исследования является анализ современной социокультурной ситуации, определение особенностей семейного воспитания и степени влияния современной социокультурной ситуации.

Методы и методики исследования. В данном исследовании использовались теоретические методы: анализ и сравнение педагогических исследований по проблематике семейного воспитания в современной социокультурной ситуации.

Результаты исследования. Анализируя педагогические исследования, согласимся с мнением А.С. Макаренко, что семья должна воспитывать детей, развитых интеллектуально, эмоционально и физически, имеющих понятия о высокой морали, подготовленных к общественной и семейной жизни. Для выполнения этих задач реализация семейного воспитания обязана совмещать несколько направлений.

Морально-нравственное воспитание – базовая составляющая развития индивида, как полноправного партнера общественных взаимоотношений. Оно направлено на зарождение общечеловеческих качеств: внимательности, взаимопонимания, добропорядочности, правдивости, объективности, благородства, чувства долга.

Интеллектуальное воспитание – это обязательное содействие родителей образовательному процессу, развитие у детей необходимости в регулярном накоплении и совершенствовании знаний.

Эстетическое воспитание должно способствовать развитию творческих способностей детей, прививать умения видеть красоту вокруг себя.

Физическое воспитание предполагает выработку у детей навыков соблюдения дневного режима, выполнения физических упражнений, полноценного питания и закаливания.

Трудовое воспитание содействует формированию фундамента для самостоятельности по достижению совершеннолетия – в быту и в будущей профессии с целью реализации личных и общественных интересов.

Таковы базовые составляющие воспитания в семье. Помимо этого, как правило, существуют личные предпочтения отдельно взятой семьи в виде присвоения иных тенденций воспитания, таких как: общеполитическое, хозяйственное, гендерное, биологическое, религиозное и другие [5].

В последнее время, на фоне индустриализации и стремительного роста компьютерных технологий, семья подверглась преобразованиям, нарушившим ее общественно-образовательные компетенции. Ввиду этого, в родительском воспитательном процессе накопилось много препятствий. Происходит искажение духовно-нравственной среды ребенка в результате родительской неосведомленности, недостаточность понимания положительных и отрицательных жизненных моментов, распространение добрых связей. Сегодня отмечается искажение нравственных традиционных представлений о семейных отношениях, видоизменение структуры социума нарушает понимание общественной зна-

чимости супружеских отношений, ввиду приоритета финансового благосостояния над нравственными идеалами. Итог всего этого – молодые люди неспособны брать на себя ответственность в вопросах брака и родительских функций.

Развитие современного образовательного процесса предполагает реализацию следующих семейных воспитательных принципов:

- создание благоприятной среды для воспитания ребенка, здорового как физически, так и духовно;
- непрерывный и разнообразный характер воспитательного воздействия;
- создание атмосферы любви и положительных эмоций для последующей реализации способностей и потребностей ребенка;
- воспитание гражданственности и патриотизма;
- формирование бытовой культуры и общественных норм нравственности, этики, эстетики;
- поддержка традиционных семейных устоев, связь поколений, освоение генеалогии своей семьи;
- формирование художественно-эстетического вкуса;
- половое воспитание.

Сегодня семейное воспитание находится в трудном положении, часто является несостоятельным по причине дезориентации в вопросах моральных ценностей, социальной нестабильности, сложных экономических условий, напряженной психологической ситуации, неуверенности в будущем дне, искажения гендерных понятий. Семейные отношения требуют поддержки со стороны образовательных учреждений, особенно в отношении полового воспитания, выполнения родительских обязательств, поддержки физического и психологического здоровья детей [6].

Семейное воспитание – это неотъемлемая часть структуры образовательного процесса как способа адаптации молодежи в социальной среде членов семьи и близких родственников. На становление ценностных ориентаций ребенка влияют все вышеизложенные воспитательные концепции. Соблюдение семейных морально-этических норм закладывает основу для формирования модели семейных отношений подрастающего поколения, а чувства, переживаемые в семье родителей, закладывают стержень высоконравственности, порядочности и благородства в области общественных отношений.

Морально-этические правила семейного поведения – это сочетание понятий, сформировавшихся в ходе совершенствования степени внутреннего морально-этического становления личности детей и подростков, ощущения себя гражданином и патриотом, понимания значимости института семьи. Школьный возраст является самым подходящим для решения этой задачи, а педагогическую работу учителей необходимо направлять на выработку положительных качеств личности, воспитание правильного понимания ценностных ориентаций, взятие на себя обязательств в процессе формирования будущей семьи.

Совместная работа родителей и учреждений образования призвана содействовать приобретению родителями знаний, методов и способов воспитания, обмен опытом с другими семьями, имеющими детей, выстраивание грамотной стратегии поведения родителей в вопросах полового воспитания детей, совершенствование культуры половых взаимоотношений [3].

Для реализации существующих педагогических стратегий, необходимо применение следующих педагогических технологий:

Личностный подход – это рассмотрение отдельного ребенка как неповторимой индивидуальности. При этом созидательная работа выдвигается на первый план, а репродуктивная деятельность считается дополнительной.

Личностно-социальный подход считает воспитание общественной деятельностью, включающую адаптацию будущего поколения в обществе и индивидуальное самосовершенствование.

Личностно-деятельностный подход главной образовательной стратегией видит реализацию интеллектуального и духовного ресурса личности, ее способности к адаптации в общественной среде и творческой самореализации.

Культурологический подход – это развитие гуманистической направленности личности, направление на формирование внутренних нравственных качеств, сохранение и возрождение достижений культуры и искусства.

Аксиологический подход призван содействовать реализации традиционных личностных приоритетов на практике.

Фамилогический подход содействует пониманию личностью значимости семьи, родительского участия в жизни ребенка, семейных моральных традиций и устоев. Обеспечивает слаженную деятельность образовательных институтов и семьи в воспитательном процессе.

Целью воспитательного процесса, объединяющего семью и школу, является формирование сознательной готовности брать на себя ответственность в вопросах планирования своей семьи, развития будущего поколения, основываясь на высоконравственных семейных традициях.

Заключение. Таким образом, в проведенном исследовании были выявлены следующие группы проблем семейного воспитания: происходит искажение духовно-нравственной среды ребенка в результате родительской неосведомленности, отмечается искажение нравственных традиционных представлений о семейных отношениях, видоизменение структуры социума нарушает понимание общественной значимости супружеских отношений, значимости человека, как ценности, ввиду приоритета финансового благосостояния над нравственными идеалами. В результате чего молодые люди неспособны брать на себя ответственность в вопросах брака и родительских функций, не сформирован образ семейной жизни, отсутствуют цели и заинтересованность. Важной задачей развития образования в современный период, является стремление к нравственной основе личностного ориентирования в понимании общественных приоритетов, развитие потребности в самореализации подрастающего поколения. В результате направленного образовательного и воспитательного воздействия формируются качества личности будущего поколения, связанные с пониманием своей роли в системе общества, позволяющие строить жизненные планы, формировать стратегию поведения, свободно ориентироваться в современной культуре и искусстве.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации мероприятий по выстраиванию системы взаимодействия и коммуникации учреждений образования и семьи для укрепления в сознании моло-

дых людей необходимости семейного образа жизни, повышения роли семьи и брака, способствования возрождению и сохранению приоритета гуманизации и общечеловеческих ценностей в воспитательной семейной среде.

Литература

1. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи // Вестник Красноярского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 1. – С. 146–152.
2. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и его отражение в состоянии общественной морали: диалектика вечного и временного в социально-нравственном воспитании молодежи // Евразийский форум. – 2012. – № 4. – С. 79–90.
3. Забелин И. История русской жизни с древнейших времен. – М., 1876.
4. Кузнецова Л.В, Буданцова, А.А. Семья как воспитательная среда ребенка // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 12. – С. 84–89.
6. Макаренко, А.С. Семья и воспитание детей: учебное пособие / Педагогика 1984. – 200 с.
7. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. – № 2 (10). – С. 6–17.

УДК 378

Г.Р. Змановский, к.п.н.
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Россия
Т.И. Казанова
Средняя общеобразовательная школа № 10 им. Ю.А. Овчинникова,
г. Красноярск, Россия
О.В. Мясоутов, к.культурологии
Сибирский институт бизнеса, управления и психологии,
Красноярская школа № 11,
г. Красноярск, Россия
И.Н. Приходько
Средняя общеобразовательная школа № 10 им. Ю.А. Овчинникова,
г. Красноярск, Россия

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА КАК СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА СИСТЕМЫ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОЙ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ВОПРОСА

Аннотация. Одним из важнейших факторов инновационного развития общества являются социокультурные структурно содержательные трансформации системы педагогического образования, понимание изменения роли социокультурной среды в становлении личности, требующей выработки новых подходов к организации работы в системе образования, обеспечивающих координацию деятельности и повышения эффективности всех ее элементов. Российское педагогическое образование в условиях постоянного реформирования и все большего внедрения цифровых технологий испытывает острую потребность в педагогах, готовых к исследовательской творческой деятельности, как субъектов социокультурной среды, с устойчивой культуротворческой составляющей личностного подхода «человеко-видения», ставящего его в центр культуры. Все это актуализирует постановку проблемного вопроса соотношения формирования исследовательской культуры будущих учителей в рамках получения ими педагогического образования и практической исследовательской

деятельности педагогов в условиях современной школы. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является анализ проблем и перспектив формирования исследовательской культуры педагога на основе диалектики развития школы и педагогических вузов (всестороннего рассмотрения их соотношения как части и целого). В статье анализируются педагогико-антропологический и культурологический подходы к формированию исследовательской культуры, проводится анализ концептуальных оснований педагогического образования и педагогической деятельности в аспекте представленной проблематики. **Методы исследования:** теоретический анализ предмета исследования, модели педагогического образования и практической педагогической деятельности учителя. В качестве эмпирического метода использован метод опроса. В эмпирическом исследовании приняли участие 30 студентов педагогического вуза и 30 школьников. **Выводы и рекомендации.** Данное исследование позволяет сделать вывод о необходимости выстраивания иерархии элементов системы педагогического образования как субъектов социокультурной деятельности, их формирования и социального функционирования, а также определения их роли как факторов-субъектов, воздействующих на социум. Приобретает актуальность применение новых методологических и мировоззренческих подходов к рассмотрению исследовательской культуры в контексте диалектической взаимосвязи образования и культуры, понимания готовности к этому системы педагогического образования. При этом образовательную модель «человековедения» современного учителя следует понимать не только (и не столько) как обладание набором определенного рода профессиональных компетенций, сколько наличие у него исследовательской культуры, личностной культуры творца, новатора и рационализатора, на основе познанных закономерностей способного формировать способ мышления, то есть освоения окружающей среды, предвидеть результаты собственной деятельности, способного нести ответственность за свои действия и не становиться объектом для пропаганды и иных манипуляций с сознанием. Конечным «бенефициаром» в итоге должны стать учащиеся, включенные в культурно-рациональные «практики интересного», в ходе реализации которых изучение предмета, внеучебное время, да и вся социокультурная жизнь становятся звеньями одной цепи, а именно «запуска мысли».

Ключевые слова: исследовательская культура, педагогическое образование, образовательный стандарт, компетенции, школа, педагогические вузы.

*G.R. Zmanovsky, Candidate of Political Sciences
Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafyev,*

*Krasnoyarsk, Russia
T.I. Casanova*

*Secondary school No. 10 named after Yu.A. Ovchinnikov,
Krasnoyarsk, Russia*

*O.V. Myasoutov, Candidate of Cultural Studies
Siberian Institute of Business, Management and Psychology,
Krasnoyarsk School No. 11,
Krasnoyarsk, Russia*

*I.N. Prikhodko
Secondary school No. 10 named after Yu.A. Ovchinnikov,
Krasnoyarsk, Russia*

THE RESEARCH CULTURE OF A TEACHER AS THE SEMANTIC BASIS OF THE SYSTEM OF SUBJECT-OBJECT SPIRITUAL AND CREATIVE INTEGRITY OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEMATIZATION OF THE ISSUE

Abstract. One of the most important factors of the innovative development of society is the socio-cultural structural and substantive transformations of the pedagogical education system, the

understanding of the changing role of the socio-cultural environment in the formation of personality, which requires the development of new approaches to the organization of work in the education system, ensuring the coordination of activities and increasing the effectiveness of all its elements. Russian pedagogical education in the conditions of constant reform and the increasing introduction of digital technologies is experiencing an urgent need for teachers who are ready for research creative activity as subjects of the socio-cultural environment, with a stable cultural component of the personal approach of "human vision", putting it at the center of culture. All this actualizes the formulation of the problematic issue of the correlation between the formation of the research culture of future teachers within the framework of their pedagogical education and the practical research activities of teachers in a modern school. Based on the above, **the purpose of the study** is to analyze the problems and prospects of the formation of a teacher's research culture based on the dialectics of the development of schools and pedagogical universities (a comprehensive consideration of their relationship as part and whole). The article analyzes pedagogical-anthropological and culturological approaches to the formation of research culture, analyzes the conceptual foundations of pedagogical education and pedagogical activity in the aspect of the presented problems. **Research methods:** theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of philosophical, pedagogical, anthropological and cultural literature; reflexive-system analysis of the model of pedagogical education and practical pedagogical activity of the teacher. The survey method was used as an empirical method. The empirical study involved 30 students of a pedagogical university and 30 schoolchildren. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to conclude that it is necessary to build a hierarchy of elements of the pedagogical education system as subjects of socio-cultural activity, their formation and social functioning, as well as to determine their role as factors-subjects influencing society. The application of new methodological and ideological approaches to the consideration of research culture in the context of the dialectical relationship between education and culture, understanding the readiness of the pedagogical education system for this is becoming relevant. It is necessary to fill the regional component of the educational model with these meanings, which ensures the formation of a teacher-personality, potentially revealing himself in time and in the activity space as a creative personality in all its intellectual, moral and aesthetic richness. At the same time, the educational model of the "human vision" of a modern teacher should be understood not only (and not so much) as having a set of a certain kind of professional competencies, but rather having a research culture, a personal culture of a creator, innovator and rationalizer, able to form a way of thinking based on known patterns, that is, mastering the environment, foresee the results of their own activities, able to think critically, create knowledge, analyze and have their own picture of the world, capable of being responsible for their actions and not becoming an object for propaganda and other manipulations with consciousness. As a result, the final "beneficiary" should be students involved in culturally rational "practices of interesting things", during the implementation of which the study of the subject, extracurricular time, and the whole socio-cultural life become links in one chain, namely, the "launch of thought".

Keywords: research culture, pedagogical education, educational standard, competencies, school, pedagogical universities.

К вопросу об исследовательской культуре педагога: социокультурный аспект.

Понимание исследовательской культуры не будет полным и объективным в отрыве от понимания культуры вообще. Для нашего исследования важны научные основы определения культуры в самом широком смысле данного феномена.

Исходя из разных аспектов проявления культуры и ее рассмотрения в науке, в рамках нашего исследования мы понимаем под культурой «нечто глобальное, надприродное, оказывающее существенное («возделывающее»)

влияние на общество и человека и формирующее смыслы окружающей реальности» [5: 5].

Термин «исследовательская культура педагога» в науке сравнительно новый, поэтому обращение к нему представителей научного сообщества, с одной стороны, относительно регулярно, с другой – достаточно конъюнктурно, то есть зависит во многом от внешних «трендов» и образовательной политики.

При этом стоит отметить некоторые основополагающие мысли, составляющие накопленный научный «багаж». О.Н. Крутикова отмечает, что «исследовательская культура базируется на исследовательской активности и исследовательском поведении, но, в отличие от них, является осознанной, целенаправленной, выстраиваемой культурными средствами. ... В ходе реализации исследовательской деятельности значимо развитие исследовательской позиции. Исследовательская позиция – значимое личностное основание, исходя из которого человек не только активно реагирует на изменения, происходящие в мире, но и способен искать и находить ранее им неизведанное» [3: 24].

Н.В. Петрова выделяет «основные и важные «контурные точки» личности исследователя», среди которых «когнитивный, аксиологический, креативный, эмоционально-поведенческий аспекты исследовательской личности» [8: 210].

Особо следует отметить подход Л.В. Юркиной, рассматривающей исследовательскую культуру в рамках диалектической взаимосвязи технологизации и гуманитаризации процесса обучения будущего специалиста. По ее мнению, «перевод гуманитарной составляющей технологического образования в плоскость формирования исследовательской культуры решит сразу две проблемы: и сохранит гуманитарную составляющую, обеспечив ей новое лицо, сделав ее направленность практической, и будет способствовать формированию культуры исследователя как в непрофильной, так и в профильной областях», что в свою очередь «позволит вооружить молодого специалиста инструментом для решения задач разного профиля: в профессиональной сфере позволит соответствовать актуальному уровню развития научного знания, в сфере социальной и общественно-политической будет способствовать развитию собственной аргументированной позиции человека и гражданина, т. е. будет способствовать формированию и человека, и специалиста одновременно» [9].

В педагогической науке, в системе восхождения к научному знанию утвердился «путь» от педагогической (образовательной) практики к теории и методологии. При этом можно согласиться с А.В. Малинковской, что не менее важен и обратный путь – «от достигнутого уровня методологии, от нее – к теории и далее – к практической учебной деятельности и овладению основами методологии научного исследования» [4: 47–48]. Отсюда формирование методологической культуры педагогов, студентов и школьников должно быть одной из первостепенных установок, лежащей в основе смысловой модели современного педагогического образования, к которой мы и обратимся далее.

Смысловая основа современного педагогического образования (на материалах анализа ФГОС и профессионального стандарта педагога).

На сегодняшний день требования, предъявляемые к уровню подготовки будущих выпускников и принимаемых на работу педагогов, регламентируются

сразу несколькими нормативными актами, а именно: федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденным приказом Минобрнауки России от 28 февраля 2018 г. № 121 (далее по тексту – ФГОС педагога) и приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» (далее по тексту – профстандарт педагога).

Исходя из того, что существуют официально установленные требования к уровню подготовки выпускника-педагога и к квалификации педагогического работника, мы можем предположить, что существует определенная модель того, каким должен быть современный педагог. Если ФГОС педагога закладывает необходимый минимум знаний, умений и навыков, то есть компетенций, то задача профстандарта педагога зафиксировать конкретные рабочие функции педагога как работника системы образования.

Попробуем описать существующую модель. Для этого определим, что для нас будет являться показателями данной модели. Во ФГОС педагога, в разделе требований к результатам освоения образовательной программы бакалавриата, как мы предполагаем, и находится описание того, какими компетенциями должен обладать выпускник. А в профстандарте педагога мы возьмем за основу содержание общих разделов квалификационных требований к учителю.

ФГОС педагога закрепляет, что по итогу обучения выпускник должен освоить несколько видов компетенций – универсальные (УК), которыми должен обладать любой выпускник по программе высшего образования, и общепрофессиональные (ОПК), то есть те, которыми должен обладать именно педагог.

Предусмотренная ФГОС педагога учебная и производственная практика не отражается в компетенциях выпускника. Получается, что практическая часть учебной деятельности будущего педагога не соотносится с требованием к уровню общепрофессиональной подготовки будущего учителя. Профессиональные компетенции – это т.н. вариативная часть и наличие этих требований к выпускникам напрямую зависит от заинтересованности вузов, в которых они учатся. Здесь мы можем говорить уже о качестве получаемого образования в каждом вузе отдельно. Но раз к педагогу, как к создателю личности человека, со стороны государства предъявляются особые требования, то непонятно, почему же в конкретной модели выпускника отсутствуют конкретные требования к содержанию учебной и производственной практике. А если это является частью общепрофессиональных функций, то вполне логично, что эти требования должны быть отражены в них. Но ни одна из представленных компетенций прямо не соотносит практику и требования к ее результату, то есть не формирует навык.

Следует отметить, что в системе компетенций отсутствуют требования к способности будущего педагога выполнять свою главную трудовую функцию – умению вести занятия. Вряд ли можно отнести умение вести различные

виды занятий к специальным научным знаниям. Так же, как и особому виду учебной и воспитательной деятельности. Умение вести учебное занятие для педагога, вне зависимости от профиля подготовки – это такой же базовый навык, как для кузнеца уметь работать с металлами. При этом в профстандарте педагога напрямую указывается, что учитель обязан уметь вести различные виды учебных занятий, применяя при том разные методы и профессиональные подходы, обязан владеть различными практиками. И здесь, на наш взгляд, возникает одно из противоречий существующей модели педагога.

Подобное противоречие не единственное. Если мы попытаемся совместить представленные компетенции во ФГОС педагога с профстандартом педагога, то мы увидим во многом диссонирующую картину. Ряд требований к функциям педагога невозможно напрямую отнести к конкретным компетенциям, формируемым при подготовке будущих учителей. Так, по профстандарту педагога, учитель должен уметь разрабатывать и реализовывать программу развития образовательной организации – одного из стратегических документов для каждого образовательного учреждения. Рабочие программы по предметам формируются, в том числе, при учете программы развития в образовательных учреждениях основного общего и среднего общего уровней образования. Таким образом, выходит, что при поступлении на работу выпускник априори не обладает необходимым навыком, который является базовым, по мнению работодателя. Так же, как и с формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т. д. Как мы уже отметили выше, среди требований к подготовке выпускника отсутствуют требования по умению вести занятия. Работник, не умеющий выполнять свою основную трудовую функцию, вряд ли является эффективным. Но к будущему работнику (выпускнику) изначально не предъявляется требование к владению этой основной трудовой функцией. Приведенный список примеров не является окончательным. К сожалению, отразить полный перечень несоответствий в рамках одной статьи невозможно.

В приведенных несоответствиях мы и видим основной разрыв в модели учителя. С одной стороны, к выпускнику, будущему учителю, предъявляются общие профессиональные требования к уровню подготовки, которые явно недостаточны и не в полной мере позволяют выпускнику подготовиться к работе в профессии. С другой стороны, предъявляемые требования к работнику явно выходят за рамки тех компетенций, которые приобретаются им в процессе обучения. Возникает ряд вопросов, в том числе каким образом можно преодолеть этот разрыв. Получается, что каждый вуз, который готовит будущих педагогов, исходя из ФГОС педагога, должен решать проблему разрыва этой модели, добавляя требования к профессиональной компетенции выпускника. Но профстандарт педагога, равно как и ФГОС педагога – это общедокументальные нормативно-правовые акты, применение которых не может быть факультативным. А получение конкретных навыков педагогической деятельности, получается, зависит напрямую от конкретных вузов и их образовательных программ.

Субъектность и исследовательская культура: творчество и свобода?

От качества педагогического образования зависит не только эффективность и учебно-воспитательный потенциал всей образовательной системы страны, но и «судьба» ее граждан. В условиях обновления системы российского педагогического образования актуальной задачей в современном педагогическом вузе становится создание условий для формирования интеллектуальной культуры. При этом в накопленном «багаже» научных исследований нами не обнаружена какая бы то ни была предполагаемая модель этого процесса и явления.

Исходя из этого, в рамках эмпирического исследования авторами предложен к реализации пилотный проект, позволяющий провести опрос целевой группы в качестве диагностики уровня исследовательской культуры в нетрадиционном формате ролевой игры и дискуссии. В ходе проекта молодые люди (студенты и школьники) размышляют о смысле участия молодежи в общественной жизни и обсуждают возможности более активного участия их самих в жизни района/города.

Предварительные результаты работы со студенческой и школьной аудиторией (на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, Красноярской школы № 11 и Средней общеобразовательной школы № 10 им. Ю.А. Овчинникова) актуализируют проблему духовно-творческой целостности, поиска подходов к изменениям роли социокультурной среды в становлении личности, становления субъектности педагогического вуза и школы в государственной образовательной политике для обеспечения координации деятельности в системе образования и повышении ее эффективности. Вместе с тем мы понимаем, что субъектность педагогического вуза и общеобразовательной школы сегодня необходима как никогда. Ведь именно школы должны «наводить мосты» через социальные и политические размежевания.

Субъектность общеобразовательной школы и педагогического вуза мы понимаем в терминах Н.А. Бердяева: «Творчество неотрывно от свободы. Лишь свободный творит. Из необходимости рождается лишь эволюция; творчество рождается из свободы. Когда мы говорим на нашем несовершенном человеческом языке о творчестве из ничего, то мы говорим о творчестве из свободы» [1: 70].

Педагогическая практика педагога как субъекта социокультурной среды должна основываться, прежде всего, на творческой, исследовательской деятельности как смысловой основе системы субъект-объектной духовно-творческой целостности.

Таким образом, педагогическое образование должно быть нацелено на формирование учителя-творца, новатора и рационализатора, способного к «запуску мысли» обучающегося, который во всем этом процессе становится конечным «бенефициаром». Только такой педагог-субъект, на наш взгляд, сможет обеспечить подготовку к преодолению постоянного запаздывания системы образования и методов воспитания по отношению к меняющимся условиям социального бытия.

Литература

1. Бердяев Н.А. *Смысл творчества (Опыт оправдания человека)*. – М.: Изд-во АСТ. – 2007. – 164 с.
2. Исаева М.А. Факторы и условия формирования проектно-исследовательской студентов педагогических специальностей // *Кант*. – 2018. – № 2 (27). – С. 66–69.
3. Крутикова О.Н. О роли исследовательской культуры в университетском образовании // *Научные исследования в образовании*. – 2010. – № 9. – С. 23–26.
4. Малинковская А.В. *Методология – «магический кристалл» музыкально-педагогической науки (размышления о научной школе Э.Б. Абдуллина)* // *Музыкальное искусство и образование*. – 2015. – № 2. – С. 39–55.
5. Мясоутов О.В. *Политический миф в современной российской молодежной культуре (на материале анализа красноярской региональной студенческой культуры): автореферат дис. ... кандидата культурологии*. – Красноярск. – 2020. – 25 с.
6. Николайчук Д.Г., Федяй Д.С., Шрамкова О.В. Специфика формирования исследовательской культуры современного педагога // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. – 2017. – № 5 (50). – С. 26–32.
7. Петрова Н.В. К определению архитектоники исследовательской культуры личности // *Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология*. – 2008. – № 5. – С. 209–213.
8. Попкова Е.В. *Исследовательская культура педагога как ресурс инновационной деятельности / Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции*. – 2010. – С. 92–94.
9. Юркина Л.В. *Формирование исследовательской культуры как грань воспитания человека и гражданина [Электронный ресурс]* – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15552843> (дата обращения: 10.04.2022).

УДК 372.881.1

**А.А. Ибрагимов, аспирант
Казанский Федеральный Университет,
г. Казань, Россия**

«АД-ДУРУС АШ-ШИФАХИЯ» АХМАД ХАДИ МАКСУДИ НА ФОНЕ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Татарский просветитель Ахмад Хади Максуди (1868–1941) отмечается как яркий педагог, книги которого в определенном контексте идут на «шаг вперед по сравнению с остальными учебниками». Одно из его изданий – «Ад-Дурус Аш-Шифахия», учебник по арабскому языку, используемый и в современности. Данная статья направлена на изучение этого труда и формулирование определенных рекомендаций касательно его возможного дополнения в соответствии с современными педагогическими стандартами, находящими свое отражение в учебных изданиях по арабскому языку нашего времени.

Ключевые слова: методика преподавания, история, Ахмад Максуди, Ад-Дурус Аш-Шифахия, арабский язык, учебные пособия.

**A.A. Ibragimov, post-graduate student
Kazan Federal University
Kazan, Russia**

“AD-DURUS AL-SHIFAHIIYA” BY AHMAD HADI MAQSUDI AND CONTEMPORARY ARABIC LANGUAGE TEXTBOOKS

Abstract. The Tatar educator Ahmad Hadi Maqsudi (1868–1941) is celebrated as a brilliant teacher whose books in a certain context are “a step ahead of other textbooks”. One of his editions

is Ad-Durus al-Shifahiya, a textbook of Arabic that is still in use today. This article aims to study this work and formulate some recommendations regarding its possible revision to meet modern pedagogical standards as they are reflected in the Arabic language textbooks of our time.

Keywords: *teaching methodology, history, Ahmad Maqsudi, Ad-Durus ash-Shifahiya, Arabic language, textbooks.*

Введение. Изучение культурно-педагогического наследия татарских ученых и просветителей, без сомнения, можно отнести к ключевым факторам, способствующим сохранению и развитию молодого поколения. В данном контексте одним из направлений изучения культурного наследия народов Поволжья может быть обращение к трудам татарских авторов, работы которых могут также в той или иной мере быть адаптированы для использования или ознакомления в рамках учебного процесса современных образовательных учреждений.

Одним из наиболее ярких татарских просветителей первой четверти XX века, безусловно, можно назвать Ахмада Хади Максуди (1868–1941). Будучи активным и грамотным педагогом, главным редактором газеты «Юлдуз», основателем и заведующим первой в Казани татарской публичной библиотеки «Кутупханаи исламия», Максуди был также автором большого количества учебных пособий и книг в разных научных областях, из которых в качестве основной можно выделить языкознание.

В этой стезе татарский просветитель составляет ряд знаменательных работ, среди которых – переизданный более 30 раз букварь татарского языка «Мөгаллим әүвәл» («Первый учитель»), известный букварь арабского языка «Мөгаллим сани» («Второй учитель») [9:134], учебники татарского языка «Төрки сарыфы» («Морфология татарского языка»), «Төрки имля кагыйдәләре» («Правила орфографии татарского языка»), «Төрки нәхүе» («Синтаксис татарского языка») и др.

Написанные им учебники арабского языка, снабженные подробными объяснениями, согласно оценкам исследователей, идут на «шаг вперед по сравнению с остальными учебниками» [8: 163].

Одна из примечательных книг Ахмада Хади Максуди в области лингвистики – учебник арабского языка «Ад-Дурус Аш-Шифахия» (ар. «Уроки словесности»), предназначенный для начальных классов учащихся медресе. Составленная в 1898 году, эта работа состоит из двух книг (начальной части и продолжающей), выдержала несколько изданий, используется учащимися медресе и в наше время [7: 14], имеет современное издание [6: 30].

Выявление особенностей составления «Ад-Дурус Аш-Шифахия». Кратко рассмотрим первую, начальную часть пятого издания учебника (Лито-типография И.Н. Харитоновна, Казань, 1913).

Во введении книги Ахмад Хади Максуди пишет об арабском языке; описывая свой труд, делает вступление перед содержательной частью работы. Сама книга состоит из 50 уроков, структуру каждого из которых обобщенно можно описать как включающую в себя введение новой лексики и\или грамматических частиц с указанием перевода на татарский язык, после которых даются предложения с использованием новой и старой лексики на арабском языке.

К особенностям книги можно отнести соблюдение принципа применения изученного на практике. С самого первого урока автор вводит такую лексику и грамматику, которая может быть незамедлительно выведена в предложения. Например, в первом уроке даны некоторые из арабских местоимений и несколько прилагательных, что позволяет обучающимся сразу составлять предложения по типу «он большой», «мы высокие».

Другой примечательный момент заключается в том, что в рассматриваемой книге как правило не приводятся подробные объяснения грамматических норм – только перевод новой изучаемой формы слова; учебник не углубляется в разъяснения грамматических принципов. Если во многих популярных сегодня учебных изданиях арабского языка (например, «Мединский курс»¹, «Аль-Арабия байна ядаик» (ар. «Арабский перед тобой»)², труд Ковалева А.А. и Шарбатова В.Ш.³) особое внимание уделяется разным способам образования множественного числа, в рассматриваемом «Ад-Дурус Аш-Шифахия» не приводятся подробных разъяснений – наличие формы множественного числа, несколько отличающейся от формы единственного числа, доводится скорее как факт, который необходимо заучить. То же касается и, например, способов построения именных предложений – в первом уроке «Ад-Дурус Аш-Шифахия» приведены различные примеры без грамматических подробностей, отсутствует привычное для многих современных учебников введение понятий сказуемого и подлежащего, определенности одного из них и неопределенности другого.

Такой имплицитный подход, во многом, мог быть ориентирован Ахмад Хади Максуди как наиболее подходящий для использования в издании, составленном для детей младшего школьного возраста. Известно, что у таких учеников развита механическая память, однако, как отмечают специалисты, детям такого возраста сложно анализировать слова в предложении [3: 355], тем более – в предложении, составленном из иностранных слов. Таким образом, отказ автором от приведения подробных разъяснений грамматических правил с их использованием в конкретных примерах можно охарактеризовать в данной ситуации как осмысленный и действенный педагогический прием, нацеленный на гармоничное развитие у обучающихся необходимых навыков в соответствии с особенностями их возрастного развития. Данный подход еще раз подчеркивает выделенное исследователями [10: 231] специальное внимание Ахмад Хади Максуди образованию молодого поколения в соответствии с требованиями времени.

Еще одной важной особенностью рассматриваемой книги «Ад-Дурус Аш-Шифахия» является рециркуляция слов и грамматики. Отмечается, что рециркуляция (фокусирование на словах или структурах, которые были изучены ранее для повторения и большей практики) очень важна в процессе обучения, так

¹ Краткое название трехтомного пособия «Уроки арабского языка для тех, кто не говорит на нём» за авторством В. Абдуррахима на арабском языке для начинающих.

² Четырехтомное современное учебное издание по изучению арабского языка для начинающих.

³ Один из наиболее известных трудов российских арабистов по изучению арабского языка для начинающих.

как существует необходимость неоднократного повторения определенного слова для последующего его использования в других контекстах, собственных высказываниях и письме обучающегося [11: 64]. Одним из примеров присутствия такой рециркуляции в «Ад-Дурус Аш-Шифахия» может быть использование в 23 уроке слова «длинный», которое впервые было введено в уроке первом.

Таким образом, подчеркнем, что рассматриваемая книга «Ад-Дурус Аш-Шифахия» – грамотно выстроенный учебник с грамматической и лексической преемственностью уроков и постепенным усложнением материала. Данный труд может быть использован для обучения арабскому языку и в настоящее время, однако, в контексте его оценки с точки зрения современных педагогических стандартов следует отметить, что для полноценного использования книги в качестве основного учебного издания может быть рекомендована определенная переработка и дополнение содержания. В этом контексте определенным примером могут выступать упомянутые ранее «Мединский курс», «Аль-арабия байна ядайк» и учебник арабского языка Ковалева А.А. и Шарбатова В.Ш., которые относятся в России к наиболее популярным учебным изданиям по арабскому языку [1: 138].

Возможные рекомендации по современной переработке «Ад-Дурус Аш-Шифахия». Как было отмечено, Ахмад Хади Максуди составил «Ад-Дурус Аш-Шифахия» как учебник для первого класса медресе, возрастная группа обучающихся которого предъявляет определенные требования к организации учебного процесса и формированию его содержания. Наиболее же популярные учебные издания нашего времени, как иностранные «Мединский курс» и «Аль-арабия байна ядайк», так и написанный на русском языке учебник Ковалева А.А. и Шарбатова В.Ш., в целом ориентируются на среднего читателя, не ставя определенных жестких возрастных рамок. Изменение или некоторое расширение круга потенциальных обучающихся, которое может произойти при современной переработке «Ад-Дурус Аш-Шифахия», в какой-то мере будет обуславливать пересмотр некоторых принципов, которых изначально придерживался автор.

В контексте дополнения учебных материалов «Ад-Дурус Аш-Шифахия» может быть также рекомендовано общее развитие говорения, добавление заданий, ориентированных на высказывание обучающимися собственной точки зрения на арабском языке. Такие задания имеет смысл составлять на основе пройденной лексики и грамматики, что будет способствовать рециркуляции и более плодотворному использованию времени обучающимися. Упражнения на развитие говорения присутствуют в книге «Аль-арабия байна ядайк», этот навык также можно развивать в рамках выполнения ряда заданий «Мединского курса» и «Учебника арабского языка» Ковалева А.А. и Шарбатова В.Ш. Важность заданий данной направленности отмечается современными исследователями: специалисты пишут, что, в том числе и в разработке учебных материалов, необходимо учитывать коммуникативную компетенцию овладения языком. Эта компетенция называется главной в обучении иностранному языку. Подчеркивается, что для ее развития следует включить обсуждение жизненных вопросов на иностранном языке в ходе занятия [5: 33], использовать язык как инструмент донесения собственного мнения.

По поводу адаптирования «Ад-Дурус Аш-Шифахия» для использования в современных реалиях может быть также рекомендовано добавление в учебный процесс работы с развитием навыков аудирования. Развитие этого вида речевой деятельности предусмотрено современными изданиями, например, читателю «Аль-арабия байна ядайк» доступны специальные задания на аудирование, а составители «Мединского курса» предоставляют аудиозаписи чтения диалогов книги. Необходимость этого навыка сложно переоценить, известный специалист в области методики иноязычного образования Е.И. Пассов отмечает, что аудирование – одно из умений, необходимых для использования в социуме [5: 89]. Исследователи также отмечают, что использование в процессе обучения аутентичных материалов подготавливает учащихся к взаимодействию с настоящим языком, не заключенным только лишь в учебной аудитории. Данный факт еще раз подчеркивает, что использование доступных сегодня информационных технологий для составления заданий в области аудирования также может быть рассмотрено в контексте рассматриваемой темы.

Подытоживая раздел о возможных рекомендациях по переработке труда: рассматриваемая книга предоставляет упражнения на развитие таких видов речевой деятельности, как чтение и письмо (перевод предложений). Другие же два известных вида речевой деятельности – аудирование и говорение, в тексте уроков непосредственно не отрабатываются – и в этом заключено серьезное отличие «Ад-Дурус Аш-Шифахия» от современных изданий по арабскому языку. Причины такого расхождения относительно навыка аудирования понятны: для автономного от преподавателя развития данного навыка в начале XX века не существовало общедоступных аудиоматериалов. Относительно же говорения можно предположить, что непосредственная продукция высказываний учащимися на арабском языке, как и развитие навыка понимания сказанного, не виделось релевантной задачей. Возможно, этим объясняется отсутствие каких-либо заданий в области развития этого вида речевой деятельности.

Заключение. В заключение отметим: можно констатировать, что рассмотренная книга «Ад-Дурус Аш-Шифахия» Ахмад Хади Максуди является ярким примером успешной педагогической деятельности татарских просветителей. А. Максуди в своей работе использует приемы, которые и в наше время обозначены в педагогике как рекомендуемые в использовании. Подход автора к составлению труда и выбору формата изложения материала можно охарактеризовать как грамотный и обстоятельный, можно отметить, что книга составлена в соответствии с нацеленностью автора на построение учебной программы в соответствии с потребностями учеников. Подробное изучение данного труда может быть очень актуально в контексте обращения к культурно-педагогическому наследию ученых Поволжья, сохранению и развитию молодого поколения. Сформулированные рекомендации, связанные с возможным дополнением и некоторой переработкой учебных материалов рассмотренной книги могут быть использованы при потенциальном редактировании «Ад-Дурус Аш-Шифахия» для использования в качестве основного учебного издания по арабскому языку в современном образовательном процессе.

Литература

1. Закирова, Л.Б. Преподавание арабского языка в учебных заведениях г. Казани / Л.Б. Закирова // Минбар. Исламские исследования. – 2013. – Т. 6. – № 1. – С. 135–142.
2. Максуди А. Ад-Дурус Аш-Шифахия / А. Максуди. – Казань: Лито-типография И.Н. Харитонова, 1913. – 152 с.
3. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова – М.: Юрайт. – 2013. – 460 с.
4. Ковалев А.А., Шарбатов Г.Ш. Учебник арабского языка / А.А. Ковалев, Г.Ш. Шарбатов. – М.: Восточная литература, 2008. – 751 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева – М.: Русский язык. Курсы. – 2010. – 568 с.
6. Фаттахова, А. Учебники арабского языка татарских авторов конца XIX – нач. XX вв. в книжных хранилищах Казани / А. Фаттахова // Минбар. Исламские исследования. – 2011. – Т. 4. – № 1. – С. 28–32.
7. Шангараев Р.Р. Проблемы религиозного образования: состояние учебно-методического обеспечения мусульманских религиозных учебных заведений (медресе) Республики Татарстан / Р.Р. Шангараев // Minbar. Islamic Studies. – 2011. – № 4. – С. 4–16.
8. Шарафутдинов, З.Т. История педагогики Татарстана: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / З.Т. Шарафутдинов, Я.И. Ханбиков – Казань: КГПУ. – 1998. – 307 с.
9. Fattakhova, A. Special aspects of Arabic teaching in Tatar schools and Madrasas at the end of the XIX – Beginning of the XX centuries / A. Fattakhova // Mediterranean Journal of Social Sciences – 2015. – № 6. – Pp. 131–136.
10. Galiullina, D.M. H. Maksudi's first-reader “mθgallim eyvel” (“the former teacher”) (The end of the XIX – the beginning of the XX century): Origin, text and interpretation / D.M. Galiullina // Journal of Sustainable Development – 2015. – № 8. – Pp. 227–233.
11. Lightbown P.M. How languages are learned / P.M. Lightbown, N. Spada – Oxford: Oxford University Press, 2013. – 256 p.

УДК 378

Г.И. Ибрагимов, д.п.н., профессор, член-корр. РАО
Е.М. Ибрагимова, д.п.н., профессор,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия

РАЗВИТИЕ У АСПИРАНТОВ СПОСОБНОСТИ К КРИТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ

Аннотация. Развитие умений критически мыслить в современной парадигме является одной из ключевых миссий высшей школы и особенно в образовательных программах аспирантуры. Однако в реальной образовательной практике подготовки аспирантов имеет место недостаточное внимание решению задачи развития у обучающихся способности к критическому анализу современных научных достижений. Обостряется противоречие между объективной необходимостью развития у аспирантов всех направлений подготовки универсальной компетенции «способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений», с одной стороны и сложившейся образовательной практикой, ориентированной на формирование предметных знаний и умений – с другой стороны

В статье раскрывается проблема развития у аспирантов способности к критическому анализу современных научных достижений в процессе изучения дисциплины «Педагогика высшей школы». Цель исследования: выявить и обосновать педагогические средства и условия развития у аспирантов способности к критическому анализу современных научных достижений в процессе изучения дисциплины «Педагогика высшей школы». Методы исследования: эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, опытно-экспериментальная работа); теоретические (анализ и синтез, обобщение, моделирование).

Результаты исследования. Обоснованы педагогические средства (сквозной междисциплинарный аналитический проект, текущие проекты) и условия развития у аспирантов способности к критическому анализу современных научных достижений, предполагающие вовлечение обучающихся в работу по самостоятельному поиску, систематизации и критическому анализу актуальных современных научных статей, отражающих педагогические проблемы в той или иной профессиональной сфере, связанной с направлением подготовки аспирантов. Результаты исследования могут быть использованы для разработки учебно-методического обеспечения процесса развития у аспирантов способности к критическому анализу современных научных достижений в ходе изучения дисциплины «Педагогика высшей школы». Они также могут быть полезны: при изучении других дисциплин учебного плана подготовки аспирантов и магистров; в системе дополнительного профессионального образования в целях развития способности обучающихся и слушателей к критическому анализу современных научных достижений.

Ключевые слова: *критическое мышление, способность к критическому анализу, педагогика высшей школы, технология развития способности к критическому анализу в процессе подготовки аспирантов.*

**G.I. Ibragimov, doctor of pedagogical sciences, professor,
corresponding Member. RAO
E.M. Ibragimova, doctor of pedagogical sciences, professor,
Kazan federal university,
Kazan, Russia**

DEVELOPING THE ABILITY OF GRADUATE STUDENTS TO CRITICALLY ANALYZE MODERN SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS

Annotation. *The development of critical thinking skills in the modern paradigm is one of the key missions of higher education, and especially in postgraduate educational programs. However, in the real educational practice of training postgraduate students, there is insufficient attention to solving the problem of developing students' ability to critically analyze modern scientific achievements. The contradiction between the objective need for the development of the universal competence "the ability to critically analyze and evaluate modern scientific achievements" among graduate students of all areas of training, on the one hand, and the established educational practice focused on the formation of subject knowledge and skills, on the other hand, is aggravated*

The article reveals the problem of developing postgraduate students' ability to critically analyze modern scientific achievements in the process of studying the discipline "Pedagogy of higher education". The purpose of the study: to identify and substantiate the pedagogical means and conditions for developing the ability of graduate students to critically analyze modern scientific achievements in the process of studying the discipline "Pedagogy of Higher Education". Research methods: empirical (observation, conversation, questioning, experimental work); theoretical (analysis and synthesis, generalization, modeling).

Research results. *Pedagogical means (a cross-cutting interdisciplinary analytical project, current projects) and the conditions for developing the ability of graduate students to critically analyze modern scientific achievements are substantiated, which involve the involvement of students in the work of independent search, systematization and critical analysis of relevant modern scientific articles that reflect pedagogical problems in one or another professional field related to the direction of postgraduate training. The results of the study can be used to develop educational and methodological support for the development of postgraduate students' ability to critically analyze modern scientific achievements in the course of studying the discipline "Higher Education Pedagogy". They can also be useful: when studying other disciplines of the curriculum for the preparation of graduate students and masters; in the system of additional professional education in order to develop the ability of students and listeners to critically analyze modern scientific achievements.*

Keywords: *critical thinking, ability for critical analysis, pedagogy of higher education, technology for developing the ability for critical analysis in the process of preparing graduate students.*

Введение. Несмотря на относительный рост числа публикаций в области подготовки аспирантов, остаются недостаточно изученными крайне важные вопросы разработки конкретных форм, методов и средств развития у аспирантов способности к критическому анализу и оценке современных научных достижений. Обостряется *противоречие* между объективной необходимостью развития у аспирантов всех направлений подготовки универсальной компетенции «способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений» в процессе изучения дисциплины «Педагогика высшей школы» и сложившейся образовательной практикой, ориентированной преимущественно на формирование предметных знаний и умений. *Цель исследования:* выявить и обосновать дидактические средства и условия развития у аспирантов способности к критическому анализу современных научных достижений в процессе изучения дисциплины «Педагогика высшей школы». Для ее достижения решались следующие *задачи:* выявить характерные признаки понятия «способность к критическому анализу современных научных достижений»; раскрыть и опытно-экспериментально обосновать возможности междисциплинарного проекта как дидактического средства развития у аспирантов способности к критическому анализу современных научных достижений; обосновать дидактические условия, способствующие активному вовлечению аспирантов в выполнение проекта как средства развития способности к критическому анализу современных научных достижений.

Результаты исследования. Хорошо известно, что анализ – разложение исследуемого целого на части, выделение отдельных признаков и качеств явления, процесса или отношений. Процедуры анализа обычно образуют первую фазу исследования, когда исследователь переходит от нерасчлененного описания изучаемого объекта к выявлению его строения, состава, свойств и признаков. Одно и то же явление, процесс можно анализировать во многих аспектах, что позволяет глубже рассмотреть его. В зависимости от цели исследования могут иметь место разные варианты такого разложения целого на части: выделение состава, либо функций, аспектов (психологический, дидактический, социологический, лингвистический, коммуникативный и т. д.) и т. д.

Чем отличается критический анализ от «обычного» анализа? В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой читаем: «критика – 1) обсуждение, разбор чего-н., с целью оценить, выявить недостатки; 2) отрицательное суждение о чем-н., указание на недостатки; 3) разбор и оценка литературных, музыкальных, театральных и других художественных произведений [2, с. 301]. В Большом энциклопедическом словаре отмечается: «Критика (от греч. – искусство разбирать, судить) – 1) разбор (анализ), обсуждение чего-л. с целью дать оценку; 2) отрицательное суждение о чем-либо (в науке, искусстве и т. д.; указание недостатков; 3) исследование, научная проверка достоверности, подлинности чего-л. [3, с. 595].

Из приведенных определений понятия «критика» возьмем за основу признаки, представляющиеся нам наиболее близкими целям нашего исследования: 1) обсуждение, разбор научных источников с целью оценить, выявить недостатки; 2) исследование, проверка достоверности, подлинности источников. Объединяя признаки понятий «анализ» и «критика» сформулируем наше понимание понятия «критический анализ научных достижений» – мыслительный процесс, направленный на разбор и обсуждение современных научных источников с целью их оценки, выявления недостатков, проверки достоверности представленных результатов и процесса их получения. Опираясь на приведенное определение, а также на результаты исследований специалистов в области критического мышления, можно вычленить следующие конкретные умственные действия, входящие в состав умения осуществлять критический анализ научных достижений: осуществлять поиск информации; сомневаться и перепроверять; выделять составные элементы целого; сравнивать анализируемый результат с эталоном (или с общепризнанной точкой зрения на явление, процесс; или с обоснованной позицией автора; с принятыми нормами организации процесса исследования и т. п.); выявлять недостатки в виде пробелов, неточностей, несоответствий, неполноты, необоснованности, недостоверности положений и т. п.; находить факты и другие аргументы, доказывающие авторскую позицию; оценивать явление, процесс на базе обоснованного сравнения анализируемого факта или процесса с соответствующими нормами, тенденциями.

Междисциплинарный проект как средство развития способности к критическому анализу современных научных достижений. Традиционно считается, что развитие способности к критическому анализу и оценке современных научных достижений является задачей научно-исследовательской компоненты в программе аспирантуры, сопровождающейся работой аспиранта с научной литературой, подготовкой обоснования актуальности темы исследования, подготовкой и написанием научных статей и т. д. Что касается образовательной компоненты, то в ее рамках решаются задачи подготовки аспирантов к педагогической деятельности.

Наш многолетний опыт работы в системе подготовки аспирантов позволяет констатировать, что в ней формируется конвергентная среда, понимаемая как процесс сближения образовательной и научно-исследовательской составляющих. Это означает, что, реализуя образовательную составляющую подготовки, необходимо одновременно акцентировать внимание на научно-исследовательской функции учебного процесса и, наоборот, реализуя научно-исследовательскую составляющую подготовки аспирантов, решать одновременно и образовательные задачи.

Как можно интегрировать исследовательскую компоненту в образовательную составляющую подготовки аспирантов? Как, в частности, при изучении дисциплины «Педагогика высшей школы» решать наряду с образовательными (обучение, воспитание и развитие обучающихся) и задачу научно-исследовательскую, в том числе задачу развития у аспирантов способности критического анализа современных научных достижений?

В научно-педагогической литературе предлагаются различные средства развития критического мышления обучающихся [4–7 и др.]. В нашей работе в качестве основного средства развития у аспирантов способности к критическому анализу современных научных достижений рассматривается выполнение ими сквозного (т. е. выполняемого в течение всего срока изучения дисциплины) междисциплинарного аналитического проекта. Этот выбор обусловлен тем, что аналитический проект: а) предполагает работу обучающихся по критическому анализу научных текстов (статей); б) обеспечивает междисциплинарный подход благодаря выбору тематики статей, интегрирующей педагогический аспект с направлением (профилем) подготовки аспирантов; в) позволяет четко учитывать фактор «современности» научных результатов за счет того, что задания предполагают самостоятельный поиск научных статей в высокорейтинговых педагогических журналах за последние пять лет.

Дидактическими условиями вовлечения аспирантов в выполнение проекта как средства развития способности к критическому анализу современных научных достижений являются: а) свободный выбор тематики проекта на основе учета индивидуальных потребностей обучающихся; б) задание четких требований к отбору научных статей и их критическому анализу; в) предварительное определение и ознакомление аспирантов с понятными и диагностируемыми критериями оценки проекта; г) презентация и защита проекта перед учебной группой.

Обеспечение свободного выбора тематики проекта важно, поскольку это позволяет учесть индивидуальные потребности и интересы обучающихся, которые, как правило, связаны в значительной мере с направлением и профилем их подготовки. Но не только. Часть аспирантов, как показало исследование, выбирали (или формулировали самостоятельно) темы проектов, исходя из стремления к удовлетворению личных интересов, не связанных прямо с профессиональной направленностью. В любом случае, выполнение данного условия способствовало мотивированному вовлечению аспирантов в выполнение проекта.

Другим педагогическим условием являлось задание четких требований к отбору научных статей и их критическому анализу. Выбор этого условия обусловлен фактом всеобщей доступности информации в век интернетизации. В информационно-научном пространстве сегодня по любой теме можно найти огромное количество научной информации, качество которой имеет большой разброс – от высококачественных работ до низкопробных, «проходных» публикаций. Обучающимся достаточно не просто осуществить в этом потоке выбор качественных научных работ по проблеме. Поэтому необходимо дать им соответствующие ориентиры и критерии. С этой целью задавались четкие требования к отбору научных статей, подвергаемых анализу, в числе которых: 1) анализировать статьи только из предлагаемого списка высокорейтинговых «ваковских» журналов (их список составлялся нами и рекомендовался аспирантам как обязательный для изучения); 2) при составлении списка статей по проблеме включать в него только те работы, которые: а) опубликованы за последние 5 лет; б) содержат в названии статьи ключевые слова темы проекта.

Следующее дидактическое условие – предварительное определение и ознакомление аспирантов с понятными и диагностируемыми критериями оценки проекта. Оно было выбрано исходя из следующих соображений. Во-первых, любая продуктивная деятельность предполагает предварительное задание критериев оценки планируемого результата и осуществления оценивания (рефлексии) по завершению проекта в соответствии с этими критериями [8]. Во-вторых, задание критериев имеет очень важное значение, поскольку хорошо известно, что для каждого обучающегося (бакалавр, магистр или аспирант) основной вопрос перед выполнением любого учебного задания – «по каким критериям и как будет оцениваться выполненная им работа»? Четкое понимание того, по каким критериям будет оцениваться проект, с одной стороны, обеспечивает достижение целей, а с другой – исключает возникновение на завершающем этапе контроля и оценки проекта конфликтных ситуаций.

При выделении состава мы ориентировались на критерии, которые предъявляются к статьям в высокорейтинговых журналах. С учетом этого, а также цели развития способности к критическому анализу современных научных достижений, были выделены следующие критерии оценки междисциплинарного проекта: формулировка темы, актуальность, проблема, цель и задачи, методология исследования, соответствие содержания поставленной цели, научная и практическая значимость, обоснованность и достоверность, стиль, язык и логика изложения, оформление.

Одним из наиболее сложных вопросов является вопрос об объективной диагностике и оценке способности к критическому анализу современных научных достижений [9; 10 и др.]. Изучение данного аспекта показало, что в психолого-педагогической литературе несмотря на обилие источников, все же до сих пор не разработано строгой методики, позволяющей дать количественную оценку критического мышления обучающихся [1]. Поэтому оценка способности к критическому анализу современных научных достижений проводилась с применением квалитетических методов, к которым относится и метод наблюдения.

На практических занятиях осуществлялось наблюдение за деятельностью аспирантов в процессе выступления с критическим анализом научной статьи и ответов на вопросы аудитории. Программа наблюдения и оценки включала типичные умения, характерные для критического анализа текста: 1) осуществлять поиск информации; 2) выделять составные элементы целого; 3) не принимать «на веру» анализируемую информацию, сомневаться и перепроверять; 4) делать заключение о причинах явлений; 5) выявлять недостатки в виде пробелов, неточностей, несоответствий, неполноты, необоснованности, недостоверности положений и т. п.; 6) находить факты и другие аргументы, доказывающие авторскую позицию; 7) оценивать явление, процесс на базе обоснованного сравнения анализируемого факта или процесса с соответствующими нормами, тенденциями. Для определения сформированности этого параметра мы использовали такой метод фиксации результатов наблюдений, как *шкала оценок*. Важнейшее отличие шкалы оценок от систем признаков и категорий состоит

в том, что здесь требуется фиксировать не наличие признака, а степень (количественную или качественную) присутствия признака или свойства [9, с. 69].

Было выделено три уровня развития способности к критическому анализу научных достижений: высокий (очень критичен), средний (скорее критичен), низкий (скорее конформен). Каждому уровню присваивалась количественная оценка: высокий (+2), средний (+1), низкий (-1). Оценки выставлялись преподавателем, ведущим учебные занятия, непосредственно в ходе занятия и после него. Результаты диагностики в начале и конце опытно-экспериментальной работы приведены в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Оценка способности к критическому анализу аспирантов
в начале и конце второго эксперимента (абс. / %)

Экспериментальные и контрольные группы		Степень развития способности к критическому анализу		
		Очень критичен	Скорее критичен	Скорее конформен
Э.Г. (80 чел.)	Начало	20/25,0	40/50,0	20/25,0
	Конец	30/37,5	40/50,0	10/12,5
	Эффект	+10/+12,5	0/0	-10/-12,5
К.Г. (78 чел.)	Начало	22/28,2	38/48,7	18/23,1
	Конец	24/30,8	38/48,7	16/20,5
	Эффект	+2/+2,6	0/0	-2/-2,6

Из данных таблицы видно, что в экспериментальной группе к концу эксперимента существенно выросло число аспирантов с высоким уровнем критичности (с 25 % до 37,5 %), в то время, как в контрольной группе это рост незначителен (с 28,2 % до 30,8 %). Статистический анализ с применением критерия Пирсона показал, что различие в уровнях развития способности к критическому анализу в экспериментальных и контрольных группах достоверно на уровне значимости 0,05.

Выводы. Развитие способности к критическому анализу современных научных достижений можно успешно осуществлять и в процессе реализации образовательной составляющей аспирантской подготовки. Для этого следует на основе принципа конвергенции использовать педагогический потенциал междисциплинарных проектов как средства конвергенции образовательной и научно-исследовательской составляющих образовательной программы.

Выполнение аспирантами междисциплинарных аналитических проектов в процессе изучения дисциплины «Педагогика высшей школы» способствует развитию способности к критическому анализу современных научных достижений благодаря: а) повышению интереса обучающихся к изучению дисциплины за счет конвергенции учебного (педагогическая и профессионально-направленная тематика проекта) и исследовательского (самостоятельный поиск

научных статей, их изучение и критический анализ, поиск аргументации и доказательств своей позиции и др.) контекстов; б) фактору публичной защиты результатов проекта в виде доклада и ответов на вопросы преподавателя и сокурсников. Дидактическими условиями, усиливающими возможности междисциплинарного аналитического проекта в развитии у аспирантов способности к критическому анализу являются: выбор тематики проекта с учетом индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся, а также направления (профиля) их подготовки; предварительное ознакомление обучающихся с четкими критериями отбора, критического анализа научных текстов и оценки оформленного текста проекта; обязательное выступление и защита проекта перед всей учебной группой.

На основании проведенного опытно-экспериментального исследования можно *рекомендовать* преподавателям аспирантуры шире применять возможности междисциплинарных проектов как средства развития у обучающихся способности к критическому анализу современных научных достижений. Результаты исследования могут быть использованы для разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса в системе подготовки научно-педагогических кадров. Они также могут представлять интерес для совершенствования процесса обучения в системе повышения квалификации и переподготовки преподавателей высшей школы.

Литература

1. Волков Е.Н. Тесты критического мышления: вводный обзор // *Психологическая диагностика*. 2015, № 3. – С. 5–23.
2. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой. 3-е изд. – М.: «АЗЪ», 1996. – 928 с.
3. Большой энциклопедический словарь. Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». – Санкт-Петербург, «Норинт», 2001. – 1434 с.
4. Ибрагимов Г.И. Проектно-исследовательское обучение как технология развития методологической культуры магистрантов / Г.И. Ибрагимов // *Образование и саморазвитие*. – 2021. – 16 (3). – С. 310–321.
5. Шакирова Д.М. Технология формирования критического мышления старшеклассников и студентов // *Педагогика*. 2006. – № 9. – С. 72–78.
6. Бронникова Л.М. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения математических дисциплин // <https://www.top-technologies.ru/pdf/2016/3-1/35700.pdf>
7. Левченко В.В. Обучение критическому мышлению студентов университета: базовые структурные элементы и интеллектуальные стандарты // *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. – 2015. – № 8. – С. 10–17.
8. Новиков А.М. Основания педагогики. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
9. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
10. Ибрагимов, Г.И. Тенденции развития системы контроля и оценки результатов образования в высшей школе / Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова, Л.Т. Бакулина // *Альма-матер*. – 2017. – № 12. – С. 10–15.

*Э.Ф. Исмаилова, студент
О.М. Молостова, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ РАС

***Аннотация.** В современном мире становится все более актуальной проблема детско-родительских взаимоотношений в семьях с детьми, имеющих ограниченные возможности здоровья. Появление в семье ребенка с тяжелым заболеванием становится испытанием для семьи, что приводит к кризису в отношениях между родителями. Появление «особенного» ребенка и его принятие семьей весьма сложный и неоднозначный процесс. Благополучный исход этого процесса в большей мере предопределен не характером заболевания ребенка и его диагнозом, но особенностями личностей его родителей. Для наглядности в исследовании приняли участие родители детей дошкольного возраста больных острым лимфобластным лейкозом (25 человек) и родители детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (16 человек). Применялись методики: PARI (отношение родителей к разным сторонам семейной жизни), и АСВ (анализ семейных взаимоотношений). Практическая значимость работы заключается в разработке коррекционно-развивающей программы по устранению нарушений в детско-родительских отношениях.*

***Ключевые слова:** детско-родительские отношения, семья, дети с расстройством аутистического спектра, взаимодействие, социум, положительный образ.*

*E.F. Ismailova, student
O.M. Molostova, student
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

FORMATION OF FAVORABLE CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES WITH ASD CHILDREN

***Abstract.** The problem of child-parent relations in families with disabled children is becoming more and more relevant in the modern world. The birth of children with serious illnesses becomes a real test for family, a crisis in the relationship between parents. Acceptance of having a “special” child is a very complex and ambiguous process for the family. The successful outcome of this process depends not so much on the nature of the disease of the child and his diagnose, but on the characteristics of the personalities of the parents. The research involved parents of preschool children with acute lymphoblastic leukemia (25 people) and parents of preschool children with autism spectrum disorders (16 people). PARI (parental attitude research instrument), and AFR (analysis of family relationship) methods were used. The practical significance of the research consists of creation a correctional and developmental program to eliminate violations in child-parent relations.*

***Keywords:** child-parent relations, family, children with autism spectrum disorder, interaction, society, positive image.*

В современном мире стремительно растет статистика рождаемости детей с ограниченными возможностями здоровья. Это приводит к появлению различных проблем, в частности, проблемы взаимоотношений между «особенными» детьми и их родителями. Период раннего детства играет важную роль в станов-

лении психики ребенка. Ранний возраст всеми признан как один из самых интенсивных период развития, который является фундаментом будущего психического здоровья ребенка [4]. Общение с родителями в этом периоде развития важно для ребенка тем, что он постигает нормы поведения в обществе, получает первый социальный опыт. Исследования отечественных (Е.Р. Баенская, И.И. Мамайчук, М.М. Либлинг, О.С. Никольской) и зарубежных (Ф. Дольто, П. Саттари, Ш. Коэн, И. Юханссон, Э. Шоплер) ученых направлены на изучение семейных отношений. В семьях, где взаимоотношения построены на доверии, наполнены положительными эмоциями и поддержкой, есть наибольшая вероятность благополучного личностного и интеллектуального развития ребенка с расстройством аутистического спектра (далее – РАС) [3].

Появление в семье ребенка с РАС – это серьезное испытание и проверка для его родителей. Такие семьи находятся в состоянии хронического стресса, который в большей степени испытывает мать. Продолжением данной ситуации, как правило, становятся конфликты, противоречия, недопонимания. В этот момент необходимо организовать психологическое сопровождение семьи в решении данной проблемы. Поэтому семья ребенка с РАС является важным звеном коррекционной работы.

Родители, в семьях которых развивается ребенок с РАС, должны научиться взаимодействовать с ребенком так же, как и специалисты – логопеды, психологи, дефектологи. Однако родителям таких детей достаточно трудно осваивать способы взаимодействия с ними. Данный факт объясняется следующими особенностями: дети с РАС не проявляют интереса к матери и другим близким людям; им трудно установить зрительный контакт; такие дети эмоционально отчуждены, могут проявлять агрессию и аутоагрессию, кричать от физических прикосновений.

Психолого-педагогическая коррекция ребенка с РАС подразумевает также активную роль семьи в данном процессе [3]. В ходе изучения особенностей взаимоотношений детей и родителей в семьях, воспитывающих детей с РАС, применялись методики PARI (отношение родителей к разным сторонам семейной жизни) и АСВ (анализ семейных взаимоотношений). Методика PARI (prenatal attitude research instrument) (Е. Шеффер и Р. Белла, адаптация Т.В. Нещерет) предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего матери) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли).

Методика «АСВ» (Эйдемиллер Э.Г.) позволяет диагностировать нежелательное, некорректное влияние членов семьи друг на друга, нарушения при выполнении ролей в семье и помехи для ее целостности. Для наглядности в исследовании приняли участие родители детей дошкольного возраста больных острым лимфобластным лейкозом (25 человек) и родители детей дошкольного возраста с РАС (16 человек).

В методике PARI выделены 23 аспекта, которые объединены в четыре показателя:

1. Отношение к семейной роли. В качестве примера можно привести ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье; ощущение самопожертвования в роли матери; семейные конфликты;

сверхавторитет родителей; неудовлетворенность ролью хозяйки дома; «безучастность» мужа, его отдаленность от семейных дел; доминирование матери; зависимость и несамостоятельность матери.

2. Эмоциональный контакт с ребенком в виде побуждения словесных проявлений, вербализации; партнерские отношения; развитие активности ребенка; уравнивательные отношения между родителями и ребенком.

3. Эмоциональная дистанция с ребенком, проявляющаяся в раздражительности, вспыльчивости, суровости, излишней строгости и уклонении от контакта с ребенком.

4. Излишняя концентрация на ребенке, которая может выражаться в чрезмерной заботе, установлении отношений зависимости; преодолении сопротивления и подавлении воли; создании безопасности, опасения обидеть; исключения внесемейных влияний; подавлении агрессивности; подавлении сексуальности; в чрезмерном вмешательстве в мир ребенка; стремлении ускорить развитие ребенка [1].

Методика ABC – это 20 шкал: гиперпротекция; гипопротекция; потворствование; игнорирование потребностей ребенка; чрезмерность требований (обязанностей); недостаточность обязанностей ребенка; чрезмерность требований – запретов (доминирование); недостаточность требований – запретов к ребенку; чрезмерность санкций (жесткий стиль воспитания); минимальность манкций; неустойчивость стиля воспитания; расширение сферы родительских чувств; предпочтение в ребенке детских качеств; воспитательная неуверенность родителей; фобия потери ребенка; неразвитость родительских чувств; проекция на ребенка собственных нежелательных качеств; внесение конфликта между супругами в сферу воспитания; предпочтение мужских качеств; предпочтение женских качеств [2].

Результаты исследования. Сравнительный анализ показателей взаимоотношений родителей и детей в семьях с детьми больных острым лимфобластным лейкозом (ОЛБЛ) и с РАС показал, что существуют достоверные различия почти всех показателей. Но для качественного анализа в данном исследовании большой интерес вызывают не отличия, а схожие показатели (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ по критерию Манн-Уитни детско-родительских отношений в семьях с больными детьми

Mann-Whitney U Test Marked tests are significant at p <,05000										
	RankSum	RankSum	U	Z	p-level	Z	p-level	Valid N	Valid N	2*1sided
PARI эмоциональный контакт	184	677	48	-4,06237	0,000049	-4,06893	0,000047	16	25	0,000014
PARI концентрация на ребенке	297,5	563,5	161,5	-1,02896	0,303501	-1,02958	0,303206	16	25	0,307279
PARI семейная роль	256,5	604,5	120,5	-2,12473	0,03361	-2,12714	0,033409	16	25	0,032488
PARI эмоциональная дистанция	449,5	411,5	86,5	3,03342	0,002418	3,04018	0,002365	16	25	0,001809
Гиперпротекция	210	493	132	-0,584	0,559223	-0,59281	0,553308	12	25	0,575257

Гипопротекция	138,5	564,5	60,5	-2,90376	0,003687	-2,94849	0,003194	12	25	0,002741
Потворствование	121,5	581,5	43,5	-3,45532	0,00055	-3,50127	0,000463	12	25	0,00026
Игнорирование потребностей ребенка	163,5	539,5	85,5	-2,09266	0,036381	-2,16372	0,030487	12	25	0,035035
Чрезмерность требований (обязанностей)	143,5	559,5	65,5	-2,74154	0,006115	-2,81878	0,004821	12	25	0,004925
Недостаточность обязанностей ребенка	216	487	138	-0,38933	0,697031	-0,40796	0,6833	12	25	0,71295
Чрезмерность требований-запретов (доминирование)	166	537	88	-2,01155	0,044269	-2,0517	0,040199	12	25	0,044897
Недостаточность требований-запретов к ребенку	252,5	450,5	125,5	0,79488	0,426681	0,82905	0,407076	12	25	0,432095
Чрезмерность санкций (жестокый стиль воспитания)	142	561	64	-2,79021	0,005268	-2,89617	0,003778	12	25	0,004395
Минимальность санкций	226,5	476,5	148,5	-0,04867	0,961185	-0,05146	0,958962	12	25	0,961752
Неустойчивость стиля воспитания	169	534	91	-1,91421	0,055594	-1,9493	0,05126	12	25	0,056916
Расширение сферы родительских чувств	154,5	548,5	76,5	-2,38465	0,017096	-2,40614	0,016123	12	25	0,015539
Предпочтение в ребенке детских качеств	148	555	70	-2,59554	0,009445	-2,64345	0,008207	12	25	0,008494
Воспитательная неуверенность родителей	215	488	137	-0,42178	0,673189	-0,43951	0,660293	12	25	0,689204
Фобия утраты ребенка	141,5	561,5	63,5	-2,80643	0,00501	-2,83257	0,004618	12	25	0,003916
Неразвитость родительских чувств	137,5	565,5	59,5	-2,93621	0,003323	-2,97689	0,002912	12	25	0,002425
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	224,5	478,5	146,5	-0,11355	0,909591	-0,11794	0,906119	12	25	0,910901
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	130,5	572,5	52,5	-3,16332	0,00156	-3,33914	0,00084	12	25	0,000976
Предпочтение мужских качеств	159,5	543,5	81,5	-2,22243	0,026255	-2,27608	0,022842	12	25	0,024733
Предпочтение женских качеств	117	586	39	-3,60132	0,000317	-3,73808	0,000185	12	25	0,000135

Сравнительный анализ показывает, что нет отличий в показателе «концентрация на ребенке» (методика PARI) и «гиперпротекция» (методика АСВ), т. е. родители детей больных лейкозом и с РАС одинакового относятся к своим детям. Чрезмерная забота, подавление развития эмоций и, в то же время, желание ускорить развитие своего ребенка – воспитание ребенка – становится центральным делом в жизни родителей.

Нет отличий и в показателях «недостаточность требований», «запреты» и «минимальность санкций». И если данный факт не вызывает удивления в родительских отношениях с детьми больными лейкозом, то в детско-родительских отношениях с детьми с РАС эти показатели, и такой показатель как «воспитательная неуверенность родителей», являются «слабым местом» личности родителя. В данном случае происходит перераспределение власти в семье между ребенком и родителем. Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств – это показатель, в основе которого лежит эмоциональное отвержение тех черт характера, которые родитель не «видит» у себя, но активно ведет борьбу с этими мнимыми или истинными чертами у своего ребенка.

Сравнительный анализ показал, что достоверное выше все исследуемые показатели детско-родительских отношений в семьях с детьми больных лейкозом, кроме показателя «эмоциональная дистанция» методики PARI. Этот показатель достоверно выше в детско-родительских отношениях в семьях с детьми с РАС. Это говорит об авторитарности в воспитании ребенка, строгости, раздражительности и избегании конфликтов в общении с ним.

Корреляционный анализ показал, что показатель «эмоциональный контакт» методики PARI, в семьях с детьми больных острым лимфобластным лейкозом, имеет отрицательные взаимосвязи с показателями «неустойчивость стиля воспитания» и «неразвитость родительских чувств» (табл. 2). Таким образом, чем больше родители будут уделять внимание эмоциональному контакту со своим ребенком, тем более устойчивым будет стиль воспитания и тем более развитым будут родительские чувства.

Прямая взаимосвязь показателя «семейная роль» (PARI) с показателем «чрезмерность требований» (АСВ) показывает, что неумение справиться с семейной ролью родители компенсируют чрезмерными требованиями к ребенку. Взаимосвязь показателя «эмоциональная дистанция» методики PARI и «чрезмерность требований», «чрезмерность санкций», «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» методики АСВ, показывает, что родители компенсируют свои проблемы в семейных взаимоотношениях за счет эмоциональной дистанции с ребенком, вплоть до эмоционального отвержения.

Таблица 2

Корреляции по Спирмену (с уровнем значимости $p < 0,05$) показателей детско-родительских отношений в семьях с детьми с острым лимфобластным лейкозом

	PARI эмоциональный контакт	PARI концентрация на ребенке	PARI семейная роль	PARI эмоциональная дистанция
Чрезмерность требований (обязанностей) АСВ	-0,150	0,343	0,436	0,476
Чрезмерность санкций (жестокый стиль воспитания) АСВ	-0,124	0,097	0,362	0,457
Неустойчивость стиля воспитания	-0,440	0,090	0,004	0,046
Неразвитость родительских чувств АСВ	-0,405	0,260	0,077	0,273
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания АСВ	-0,108	0,449	0,312	0,414
Предпочтение женских качеств АСВ	-0,083	0,158	0,372	0,400

Корреляционный анализ значимых исследуемых показателей в семьях с детьми с РАС показал, что, в отличие от показателей в семьях с детьми больных лимфобластным лейкозом, нет обратных взаимосвязей, только прямые. Таким образом, чем выше показатели методики PARI, тем выше и показатели методики АСВ, и наоборот.

Корреляции по Спирмену (с уровнем значимости $p < 0,05$) показателей детско-родительских отношений в семьях с детьми с РАС

	PARI эмоциональный контакт	PARI концентрация на ребенке	PARI семейная роль	PARI эмоциональная дистанция
Гипопротекция АСВ	0,443	0,694	0,612	0,399
Чрезмерность требований (обязанностей) АСВ	0,535	0,303	0,670	0,491
Чрезмерность требований-запретов (доминирование) АСВ	0,040	0,630	0,132	0,412
Расширение сферы родительских чувств АСВ	0,175	0,669	0,365	0,619
Воспитательная неуверенность родителей АСВ	0,513	0,614	0,714	0,590
Неразвитость родительских чувств АСВ	0,204	0,520	0,446	0,734
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств АСВ	0,356	0,574	0,548	0,679
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания АСВ	0,308	0,223	0,558	0,585

Результатами проведенных исследований стала разработка коррекционно-развивающей программы по устранению нарушений во взаимоотношениях между детьми и родителями. Программа представляет собой комплекс мероприятий, направленных на повышение родительской грамотности в вопросах правильного взаимоотношения с ребенком с РАС. Это различные беседы, консультации, лекции, практические занятия. Находясь в группе таких же родителей, они чувствовали, что не являются единственными, кто столкнулся с данной проблемой. Принятие своего «особенного» ребенка происходит естественно. К тому же родители получают навыки взаимодействия с ребенком, что благоприятно сказывается на коррекционном процессе. Освоение приемов коррекции нежелательного поведения у ребенка с РАС, овладение практическими навыками проявления эффективных форм внимания, похвалы, поощрения позитивного поведения ребенка положительно отразится на детско-родительских взаимоотношениях. Работа по сопровождению таких семей позволит решить проблему преодоления эмоциональной дистанции с ребенком, вплоть до ее исчезновения, позволит родителям больше уделять внимание эмоциональному контакту со своим ребенком, что в итоге даст развитые родительские чувства.

Литература

1. Голзицкая А.А., Кисельникова В.Н., Маркова С.В. Опросник PARI как методика исследования родительских установок // Вопросы психологии. – 2018. – № 3. – С. 147–157.
2. Кузло Е.И. Особенности материнского отношения к детям дошкольного возраста с ранним детским аутизмом // Молодежь в науке: Новые аргументы. – 2014. – С. 122–124.
3. Лазарева Д.А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с РАС // Электронный научный журнал. – 2019. – С. 8.

4. Панченко А.В. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра // Омский психиатрический журнал. – 2019. – № 2 (20). – С. 30–33.

5. Шелехов А.А. Роль семьи в образовании и воспитании детей с нарушением интеллекта / А.А. Шелехов, О.Э. Евсеева // Современные проблемы теории и методики адаптивной физической культуры: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2016. – С. 77–80.

УДК 373.1

*Е.А. Кожемякина, к.п.н., преподаватель,
Н.П. Сенченков, д.п.н., профессор, зав. кафедрой,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия*

ВКЛАД А.Е. КОНДРАТЕНКОВА В РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ (1970–1980-Е ГОДЫ)

Аннотация. В статье авторами представлены основные педагогические подходы А.Е. Кондратенкова (1921–1992), нацеленные на подготовку сельских школьников к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе; выявлены и проанализированы методы, формы и средства обучения и воспитания детей в сельской малокомплектной школе.

Ключевые слова: сельская малокомплектная школа, учебно-воспитательный процесс, А.Е. Кондратенков, педагогический коллектив, воспитанники.

*E.A. Kozhemiakina, Ph.D., lecturer,
N.P. Senchenkov, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Head of the Chair,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia*

CONTRIBUTION OF A.E. KONDRATENKOV IN SOLVING THE PROBLEMS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF CHILDREN IN A RURAL UNGRADED SCHOOL (1970–1980s)

Abstract. In the article, the authors present the main pedagogical approaches of A.E. Kondratenkov (1921–1992), aimed at preparing rural schoolchildren for further independent life in society; methods, forms and means of teaching and educating children in a rural ungraded school have been identified and analyzed.

Keywords: rural ungraded school, educational process, A.E. Kondratenkov, teaching staff, pupils.

Актуальность поднятой в статье проблемы обусловлена тем, что вопросы, касающиеся формирования личности сельских школьников, их подготовки к дальнейшей самостоятельной жизни, поднимаемые А.Е. Кондратенковым, являются также актуальными и сейчас. При осуществлении данной подготовки педагогические коллективы сельских школ активно возвращаются к наследию выдающихся педагогов прошлого. Исходя из этого важное значение получают востребованность творческого, содержательного и методического потенциала советского воспитания; анализ теоретических разработок и прикладных методов обучения и воспитания ребенка.

А.Е. Кондратенков (1921–1992), член-корреспондент Академии педагогических наук СССР, заслуженный учитель школы РСФСР. С 1951 по 1956 гг. Кондратенков работал директором Кобылкинской средней школы Хиславичского района Смоленской области, затем с 1960–1968 год занимал должность директора Сафоновской школы-интерната. С 1968 по 1992 год А.Е. Кондратенков работал в Смоленском педагогическом институте: заведовал кафедрой педагогики, затем был проректором института, стал основателем нового направления в педагогической науке – изучения специфики обучения и воспитания в сельской, в том числе малокомплектной, школе.

Проблемам развития сельской малокомплектной школы, организации учебно-воспитательной работы в ней посвящены книги А.Е. Кондратенкова «Сельская общеобразовательная школа» и «Сельская общеобразовательная школа на современном этапе», а также ряд статей.

В книге «Сельская общеобразовательная школа» раскрываются особенности подготовки учащихся сельских малокомплектных школ к общественно полезному труду. Книга «Сельская общеобразовательная школа на современном этапе» посвящена вопросам, связанным с деятельностью сельских школ.

В 1974 году выходит в свет статья А.Е. Кондратенкова «Сельская общеобразовательная школа в период развитого социализма», где рассматриваются вопросы улучшения профориентационной работы с учащимися и подчеркивается, что «важнейшая задача школы – подготовка учащихся к будущей успешной деятельности в обществе» [3, с. 24].

Также в вышеназванной работе определяются и другие задачи, направленные на реализацию установок по изменению отношения к школе, которая на селе была не только источником культуры, но и центром воспитания учащихся и сельского населения. В реализации данной задачи принимали участие учителя, ученики и выпускники сельских малокомплектных школ. Как справедливо отмечал А.Е. Кондратенков, «повышение уровня благосостояния и культуры должно стать делом жизни многих нынешних питомцев сельской школы. Материальное благополучие на селе, связанное с сельскохозяйственным производством, невозможно без воспитания у детей устойчивых интересов к научным основам сельского хозяйства в процессе повседневной учебной работы» [там же, с. 25]. Опираясь на собственный педагогический опыт и опыт других коллективов страны, А.Е. Кондратенков утверждал: «<...> без систематической работы на уроках по формированию у детей такого интереса все другие формы подготовки школьников к труду в сельскохозяйственном производстве, как и ориентация их на сельскохозяйственные профессии, не дают должного результата» [3, с. 27]. Кроме того, педагог отмечает и то, что «для достижения поставленных целей следует изменить содержание школьных учебников и учебных пособий, ввести в школах необходимые факультативные предметы, коренным образом изменить материальную базу малокомплектных школ. Однако все эти меры не принесут желаемых результатов без формирования высокой нравственности учащихся» [там же, с. 28]. Также А.Е. Кондратенков был убежден в следующем: «В подготовке учащихся к труду в сельскохозяйственном производстве важно достижение общего подъема всей учебно-воспитательной рабо-

ты в школе, в том числе работы по воспитанию у детей чувства любви к родному краю, по воспитанию эмоциональной культуры <...> Воспитанник сельской школы должен хорошо знать историю и современную жизнь того уголка страны, в котором он вырос, должен постоянно интересоваться им, любить его, чувствовать красоту, поэзию родных мест» [3, с. 29].

Таким образом, формирование личности сельских школьников, по мнению А.Е. Кондратенкова, должно осуществляться не только в учебном процессе, но и в ходе внеучебной работы.

Необходимо отметить, что в своих трудах А.Е. Кондратенков огромное внимание уделял рассмотрению особенностей организации системы внеклассной деятельности учащихся в условиях сельской малокомплектной школы. Внеклассная деятельность воспитанников представляла собой «работу самих детей, работу, которая зиждется на подлинном интересе учащихся, на их инициативе» [2, с. 75].

По мнению педагога, «внеклассные занятия придают большую гибкость и подвижность всей системе обучения и воспитания в школе, они обогащают пытливым детским ум новыми теоретическими знаниями, создают условия для постижения научной информации, находящейся за пределами школьных учебников, способствуют совершенствованию системы политехнической подготовки учащихся» [там же, с. 75].

Главным условием эффективности внеклассной деятельности является соблюдение такого принципа, когда «не только массовыми, но также своими групповыми и индивидуальными формами эти воспитательные занятия будут охватывать из года в год всех воспитанников школы – начиная с младшеклассников, когда внеклассная работа, развивая интересы и индивидуальные склонности у учащихся, готовит их к продолжению изучения любимейшей области знаний на школьных факультативах и составляет вместе с занятиями на факультативных курсах единую образовательно-воспитательную систему педагогической деятельности» [2, с. 75].

Данный вышеназванный педагогический подход к организации внеклассной работы с учащимися является, с нашей точки зрения, одним из самых значимых.

Исходя из полученных результатов в указанной области А.Е. Кондратенков предложил следующую классификацию внеклассной работы с учащимися: «деятельность юных натуралистов; организация и проведение сельскохозяйственного опытничества; широкая сеть технических кружков; разнообразные формы работы, позволяющие раскрыть творческий потенциал школьников» [там же, с. 75].

Предложенная ученым классификация давала возможность в полной мере учитывать склонности и интересы детей.

Целями детских объединений по интересам являлось «развитие технического мышления учеников, воспитание пытливости, развитие умений, которые в будущей взрослой жизни позволят не только быстрее адаптироваться к производству, но и утвердиться в жизни, быть успешным в работе» [там же, с. 76].

Исходя из поставленных целей А.Е. Кондратенков определил и методику кружковой работы технической направленности; главное в ней составляло «моделирование и конструирование приборов, технических устройств, технический эксперимент, научный поиск» [там же, с. 77]. И, как итог, – «инициативное желание самих учащихся добывать научные сведения, а значит, возрастание интереса и к школьным занятиям, и к самообразованию – двум важнейшим составляющим в развитии человека» [2, с. 78].

Школьникам, имевшим склонность к полеводческому труду или животноводству, предлагалось объединиться в кружки юных садоводов, натуралистов, по уходу за животными, друзей леса, краеведения и др. В этих объединениях проводились опыты и различные исследовательские работы, связанные с потребностью того или иного вида деятельности, которая была более органична для данного хозяйства.

«Формированию нравственных представлений учащихся, по мнению А.Е. Кондратенкова, способствуют краеведческие объединения. В них дети имеют возможность узнать историю своего хозяйства, историю династий сельских тружеников, встретиться с их представителями, по-новому увидеть и почувствовать людей, которых знаешь с самого раннего детства. Результатом деятельности могут стать уголки и школьные музеи, написание родословных книг, создание собственных видеофильмов и т. д.» [2, с. 78].

Также в своей статье «Проблемы управления внеклассной и внешкольной воспитательной работой с учащимися в сельском районе» А.Е. Кондратенков отмечает, что «руководить кружковой работой в школе должен каждый педагог, начиная с директора. Необходимо максимально использовать производственно-техническую базу местного хозяйства (мастерские, лабораторию, опытные участки и др.) и привлекать в качестве руководителей специалистов сельского хозяйства: агрономов, зоотехников, инженерно-технический персонал и т. д.» [там же, с. 79].

Кроме того, в вышеназванной работе педагог определяет и основные требования к организации кружковой работы с учащимися сельской малокомплектной школы. К данным требованиям относится: «учет реальных возможностей школы и ее производственно-культурного окружения; направленность и примерная тематика работы объединений по интересам; составление расписания с указанием не только времени, но и места проведения занятий кружков» [там же, с. 80]. В процессе подготовки главную роль играет «работа школы с будущими руководителями кружков и их помощниками – индивидуальные беседы, инструктирование, семинары, помощь в составлении проекта плана кружка, уточнение тематики, расписания занятий и др.» [2, с. 76]. Также «важны, по мысли А.Е. Кондратенкова, публикация в школьной печати и объявление по внутришкольному радио плана данной работы, перечня кружков, информации об их тематике и целях» [2, с. 77].

Исходя из собственного педагогического опыта А.Е. Кондратенков указывает на эффективность двух правил, которыми пользовались педагоги Сафоновской комплексной школы-интерната. «Первое – всегда обеспечивали хорошую подготовку каждого очередного занятия в кружке, начиная с вводного, ор-

ганизационного. Второе обязательное правило – мы разрешали всем своим воспитанникам (с третьего по десятый класс) в течение первой учебной четверти посещать занятия в любом из кружков, свободно переходить из одного кружка в другой» [1, с. 85]. Как отмечает А.Е. Кондратенков в книге «Коллектив отвечает за каждого», «такой подход себя вполне оправдывал: более чем за десять лет в школе-интернате не было ни одного случая, чтобы ученик, определившись с выбором, оставил кружок. Ни один из кружков не закрылся из-за отсутствия нужного числа активных участников» [там же, с. 86].

Также в своей работе «Проблемы управления внеклассной и внешкольной воспитательной работой с учащимися в сельском районе» А.Е. Кондратенков указывал и на то, что «одним из неперемennых условий расширения и укрепления связи кружковой работы с сельскохозяйственным производством и в то же время вовлечения в кружковую сеть новых учащихся является всемерная популяризация деятельности каждого кружка, его реальных достижений среди всего ученического коллектива и общественности микрорайона школы» [2, с. 76].

Для реализации вышеназванной задачи педагог предлагает следующие формы: «вечера-отчеты перед учащимися школы и тружениками села; специально организованные выставки достижений членов кружка; проведение в школе или домах культуры предметных недель» [там же, с. 77]. К предметным неделям относились: «Неделя новой сельскохозяйственной техники», «Неделя достижений агробиологии», «Неделя животноводства» и т. д. В подготовке и проведении предметных недель принимали участие не только члены кружков, но и все учащиеся школы, жители села, специалисты сельского хозяйства, руководители сельскохозяйственных предприятий. В рамках данных мероприятий проводились встречи с учеными, специалистами и передовиками производства. Перед проведением данных недель организовывались экскурсии. По результатам мероприятий осуществлялся выпуск бюллетеней, альманахов, плакатов, стенных газет. По радиосвязи велась трансляция цикла передач. Как отмечал исследователь, «в результате среди учащихся и жителей села возрастал авторитет не только педагогов, но и детей, чей труд и успехи в кружковой работе были отмечены, активно распространялись и внедрялись в сельскохозяйственное производство. Чаще всего проявлялся и другой результат – переход к более высокой форме организации внеклассных образовательно-воспитательных занятий: созданию клубов и школьных обществ по интересам» [2, с. 79].

Проблеме управления внеклассной и внешкольной работой с учащимися сельских малокомплектных школ А.Е. Кондратенков посвятил статью «Проблемы управления внеклассной и внешкольной воспитательной работой с учащимися в сельском районе», которая была опубликована в 1979 году. В данной статье исследователь отмечал, что «в связи с решением задач оптимизации влияний положительных факторов и снижения роли факторов негативных возрастает объем управленческой деятельности, возникают новые проблемы управления внеклассной и внешкольной работой» [там же, с. 77]. Ученым был предложен комплекс управленческих проблем, оказывавших положительное влияние на состояние данных вышеуказанных видов деятельности школьников: «особое место в новых условиях принадлежит органам управления образованием на

районном и региональном уровнях. Сюда входят не только вопросы финансирования и укрепления материальной базы внеклассной и внеурочной работы с учащимися сельских школ, но и вопросы координации с управленцами других подведомственных структур и общественных организаций, наличия различных форм и методов повышения квалификации, проведения районных и региональных мероприятий (семинаров, фестивалей-выставок, праздников, смотров-конкурсов и др.), вопросы поощрения руководителей школ, ученических объединений, учащихся, добившихся высоких результатов в процессе работы в ученических объединениях, и т. д.» [там же, с. 78].

Таким образом, исходя из всего вышеизложенного, можно заключить, что А.Е. Кондратенков главное место в процессе формирования личности сельских школьников отводит внеклассной работе. Именно внеклассная работа развивает интересы и индивидуальные склонности у учащихся, готовит их к изучению любимой области знаний на школьных факультативах и составляет вместе с факультативными занятиями единую образовательно-воспитательную систему в сельской малокомплектной школе. Кроме того, внеклассные занятия способствуют усвоению новых теоретических знаний, созданию условий для постижения воспитанниками научной информации, не входящей в школьные учебники, формированию системы политехнической подготовки учащихся.

В качестве основных методов обучения и воспитания детей в сельской малокомплектной школе выступают моделирование и конструирование приборов, устройств, эксперимент, научный поиск, проектирование, беседы, инструктаж; форм – внеклассные занятия, факультативы, кружки, детские объединения по интересам, краеведческие объединения, уголки, школьные музеи, семинары, вечера-отчеты, выставки, предметные недели, клубы, школьные общества, фестивали, смотры-конкурсы; средств – труд, учение, общение.

Литература

1. Кондратенков, А.Е. Коллектив отвечает за каждого / А.Е. Кондратенков. – М.: Просвещение, 1967. – 284 с.
2. Кондратенков, А.Е. Проблемы управления внеклассной и внешкольной воспитательной работой с учащимися в сельском районе / А.Е. Кондратенков // Проблемы развития сельской школы. – Смоленск: СГПИ, 1979. – С. 75–84.
3. Кондратенков, А.Е. Сельская общеобразовательная школа в период развитого социализма / А.Е. Кондратенков // Сельская общеобразовательная школа: проблемы, опыт. – Смоленск: СГПИ, 1974. – 310 с.

*С.Н. Комарова, преподаватель
А.О. Юдина, студент
Е.Д. Юрикова, студент
И.А. Низматуллина, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Одна из значимых задач развития системы образования – повышение родительской компетентности в обучении и воспитании детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС), их социальной адаптации и интеграции в общество. По данным Всемирной организации здравоохранения в последние десятилетия отмечается увеличение количества детей, имеющих РАС. В России численность лиц с РАС на 2018 год составила 22953 человека, при этом прослеживается динамика увеличения численности по сравнению с 2017 годом (15998 человек) на 43 %, что составило 6955 человек [4]. Мировая ситуация, связанная с COVID–19, вносит свои коррективы не только в применение методов обучения и воспитания детей, но и в процесс взаимодействия с родительским сообществом. **Цель исследования** – выявить и экспериментально проверить эффективность интерактивной формы взаимодействия логопеда с родителями детей с РАС, направленной на организацию и проведение интерактивных игр, стимулирующей развитие речи каждого ребенка с РАС, в домашних условиях. **Методы исследования:** качественного и количественного анализа исследования, а именно анкетирование родителей для выявления готовности к сотрудничеству. Был использован опросник «История развития» М.М. Либлинга, Е.Р. Баенской с помощью которого можно изучить сведения о семье ребенка с РАС, особенности характера всех близких родственников, особенности развития нарушения в пренатальный (период беременности), натальный (период родов) и постнатальный периоды. Был разработан опросник для родителей «Готовность сотрудничать». Следующая методика, которая была рассмотрена – это логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями В.М. Акименко. Логопедическое обследование рассчитано на обследование речевых нарушений детей после 4 лет [2]. В эксперименте принимало участие 20 родителей и детей с расстройствами аутистического спектра, посещающих детский сад Казанского Федерального университета «МЫ ВМЕСТЕ». Для повышения качества взаимодействия специалиста с семьей ребенка с РАС были использованы медиа-ресурсы сайта образовательной организации детского сада КФУ «МЫ ВМЕСТЕ», для которого: были разработаны опросники с использованием сервиса «Яндекс Форма» для того чтобы родители в свободное время могли пройти анкетирование. Были разработаны картотеки интерактивных игр с использованием сервиса “Microsoft PowerPoint” и сервиса для обработки звучания «Онлайн аудиоредактор». **Выводы.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод об эффективности интерактивных форм работы учителя-логопеда с родителями, имеющими детей с расстройством аутистического спектра, и о необходимости расширения созданной интерактивной формы взаимодействия логопеда с родителями детей с РАС, с целью повышения компетентности родителей в вопросе развития речи своего ребенка. Результаты исследования в дальнейшем могут быть использованы при создании модели работы логопеда с родителями детей с РАС, при разработке сайтов дошкольных образовательных организаций для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: интерактивные, дети, расстройства аутистического спектра, родители, взаимодействие, речь.

S.N. Komarova, Lecturer
A.O. Yudina, student,
E.D. Yurikova, student,
I.A. Nigmatullina, Associate Professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia

INTERACTIVE FORMS OF WORK BY A SPEECH THERAPIST WITH PARENTS WHO HAVE CHILDREN WITH AN AUTISM SPECTRUM DISORDER

Annotation. One of the significant tasks of the development of the education system is to increase parental competence in the education and upbringing of children with autism spectrum disorder (hereinafter ASD), their social adaptation and integration into society. According to the World Health Organization, in recent decades there has been an increase in the number of children with ASD. In Russia, the number of persons with ASD in 2018 amounted to 22953 people, while the dynamics of an increase in the number compared to 2017 (15998 people) by 43 %, which amounted to 6955 people [4]. The global situation related to COVID–19 makes its own adjustments not only in the application of methods of teaching and raising children, but also in the process of interaction with the parent community. **The aim of the study is:** to identify and experimentally test the effectiveness of an interactive form of interaction between a speech therapist and parents of children with ASD, aimed at organizing and conducting interactive games that stimulate the development of speech of each child with ASD, at home. **Research methods:** qualitative and quantitative analysis, namely, questioning parents to identify willingness to cooperate. The questionnaire “History of development” by M.M. Liebling, E.R. Baenskaya was used with the help of which it is possible to study information about the family of a child with ASD, the characteristics of the character of all close relatives, the peculiarities of the development of disorders in prenatal (pregnancy), natal (childbirth) and postnatal periods. A questionnaire for parents “Willingness to cooperate” was developed. The next technique that was considered is a speech therapy examination of children with speech disorders by V.M. Akimenko. Speech therapy examination is designed to examine speech disorders in children after 4 years. [2]. The experiment involved 20 parents and children with autism spectrum disorders attending the kindergarten of Kazan Federal University “WE ARE TOGETHER”. To improve the quality of the specialist's interaction with the family of a child with ASD, the media resources of the website of the educational organization of the KFU kindergarten “WE ARE TOGETHER” were used, for which: questionnaires were developed using the Yandex Form service so that parents could take a questionnaire in their free time. Card files of interactive games were developed using the Microsoft PowerPoint service and the Online Audio Editor service for sound processing. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to conclude about the effectiveness of interactive forms of work of a speech therapist teacher with parents with children with autism spectrum disorder, and about the need to expand the created interactive form of interaction of a speech therapist with parents of children with ASD, in order to increase the competence of parents in the development of their child's speech. The results of the study can be used in the future to create a model of speech therapist work with parents of children with ASD, in the development of websites of preschool educational organizations for children with disabilities.

Keywords: interactive, children, autism spectrum disorder, parents, interaction, language.

Введение. Стремительное развитие информационного общества актуализирует перед логопедами необходимость интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс в качестве эффективных средств воспитания и обучения, проводимого с детьми с РАС.

Одним из главных направлений деятельности логопеда является организация взаимодействия с родителями детей с РАС, так как именно родители про-

водят большую часть времени со своим ребенком и под руководством учителя-логопеда, именно родители могут оказать положительное воздействие на стимуляцию речевого развития своего ребенка. Следовательно, продуктивное общение с семьей каждого ребенка с ОВЗ является необходимым условием достижения высоких результатов в коррекционно-образовательном процессе, а информационно-коммуникационные технологии помогают построить взаимодействие с родителями более продуктивно и эффективно.

Итак, актуальность использования ИКТ в работе логопеда с родителями детей с РАС обусловлена: потребностью обновления средств и методов работы логопеда с родителями; необходимостью постоянной методической помощи специалиста для решения проблем речевого развития ребенка посредством интерактивного взаимодействия логопеда и родителей воспитанников через онлайн-общение в социальных сетях, а также онлайн-задания. О значимой роли родителей в вопросах развития речи детей можно найти подтверждение как в отечественной литературе (Б.З.Драпкин, М.М. Кольцова, А.И. Максаков, И.Е. Королькова, Э.А. Петросян и др.), так и в зарубежной литературе (С. Лупан, С. Ньюмен, Г. Доман и др.).

Данная статья имеет теоретическую и практическую значимость. Теоретически обоснована необходимость в правильном и умеренном использовании цифровых инструментов и технологий, что позволит повысить качество работы логопеда, усовершенствовать процесс обучения и вовлечь семью к работе по развитию речи ребенка с РАС.

Представленные данные окажут помощь специалистам, работающим с детьми с РАС: учителям-логопедам, педагогам-психологам, учителям-дефектологам, воспитателям, учителям школ, оно может быть полезно студентам по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Предлагаемые игры и упражнения могут использовать под руководством специалистов родители (законные представители) и ближайшее окружение, заинтересованные в речевом развитии детей с РАС.

Цель и задачи исследования.

Цель исследования – подготовить и экспериментально проверить эффективность интерактивной формы взаимодействия логопеда с родителями детей с РАС.

Задачи исследования:

- Экспериментально проверить эффективность сбора данных посредством «Яндекс Формы».
- Проанализировать особенности выполнения домашних заданий, используя интерактивные формы взаимодействия с родителями.

Современное состояние изученности проблемы

Социализация детей проходит эффективно в том случае, если осуществляется непрерывность коррекционно-образовательных мероприятий, проводимых специалистами совместно с родителями. Поэтому необходимо выстроить систему взаимодействия логопеда с семьей ребенка с РАС. Для того чтобы родители стали активными участниками образовательного процесса, у них необ-

ходимо сформировать не только теоретические знания, но и практические умения о том, как правильно заниматься с ребенком, имеющим расстройство аутистического спектра, на что и направлен данный проект.

Для реализации успешной деятельности логопеда, в первую очередь, необходимо установить партнерское взаимодействие с семьями воспитанников.

Широкое внедрение современных компьютерных технологий позволяет сделать учебно-просветительскую деятельность логопеда наиболее эффективной. Пандемия коронавирусной инфекции заставила педагогов России пересмотреть весь учебный процесс. Это в полной мере коснулось и коррекционной педагогики, поскольку результаты достигаются только при условии кропотливой систематической работы. Перерывы в деятельности крайне нежелательны и ведут к утрате наработанных у ребёнка умений и навыков. Именно поэтому во взаимодействии логопеда с родителями актуализируется проблематика использования информационно-коммуникационных технологий.

Родители становятся не просто незаменимыми помощниками учителя-логопеда в непосредственной коррекционно-развивающей деятельности со своим ребёнком, но и активными участниками педагогического процесса, направленно на коррекцию речевого развития детей. Прежде, чем начать заниматься с ребенком, специалисту предстоит колоссальная работа с родителями, потому что их необходимо обучить элементарным специфическим приемам и методам работы.

Задействуются дистанционные формы индивидуальной работы, которые включают в себя онлайн-консультации, развивающие видеоролики, различные приёмы и игры родителей с детьми. Кроме того, в условиях современности всё большее количество родителей детей с РАС проявляют интерес к мобильным приложениям, ориентированным на специальную логопедическую помощь. В соответствии с позицией А.А. Нестеровой, Р.М. Айсиной, Т.Ф. Суловой, такая тенденция объясняется обновлением информационно-образовательной среды, в которой цифровые и мультимодальные обучающие средства и технологии, выполнявшие ранее вспомогательные функции, становятся самостоятельными [6, с. 164].

Как отмечает А.В. Бобрышова, инновационным, приоритетным направлением деятельности является выстраивание гибких моделей взаимодействия, где учитываются потребности детей с нарушениями речи, в том числе, с РАС, – система взаимодействия подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему. Все мероприятия в рамках модели направлены на: формирование речевой и познавательной активности, развитие творческого потенциала детей; установление доверия, взаимопонимания между всеми участниками образовательных отношений; вовлечение семей воспитанников с нарушениями речи в коррекционный процесс.

Методы исследования

В рамках нашего проекта мы использовали медиа-ресурсы сайта детского сада КФУ «Мы вместе», включающие: сбор анамнестических данных, логопедическое обследование, опросник родителей с использованием сервиса Яндекс Формы, разноуровневые интерактивные игры, направленные на речевое развитие ребенка с РАС.

Нашей целевой аудиторией являются:

– Родители (законные представители) детей с расстройством аутистического спектра, посещающие Детский сад ФГАОУ ВО КПФУ для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ»;

– Дети с расстройствами аутистического спектра, посещающие Детский сад ФГАОУ ВО КПФУ для детей с РАС «МЫ ВМЕСТЕ».

В электронный формат в виде вопросно-ответной формы были переведены:

– Опросник «История развития» М.М. Либлинг, с помощью которого удалось подробно изучить сведения о семье и ребенке с РАС. Сбор и изучение анамнестических данных часто занимают большую часть времени на консультации. Сотрудничество через электронную форму, помогает родителям в свободной, непринужденной обстановке вспомнить и описать наиболее существенные проблемы в развитии ребенка с РАС, информацию о течении беременности, родов и постнатального периода ребенка с РАС, о формировании двигательного, речевого и эмоционально-коммуникативного развития ребенка с РАС, а так же предпочтения и особенности развития [7]. Данная форма явилась наиболее удобным форматом для родителей, это подтверждается проведенной анкетой на выявление готовности к сотрудничеству, из которых 55 % опрошенных выразили готовность к сотрудничеству через электронную форму.

– С помощью модифицированной и переведенной в Он-лайн формат диагностики В.М. Акименко – получили подробную информацию о особенностях речевого развития детей: звукопроизношения, артикуляционной моторики, строения артикуляционного аппарата, фонематического восприятия, слоговой структуры слова, лексики, грамматического строя, связной речи [2].

– Был разработан с использованием Яндекс Формы и проведен опрос родителей «Готовность сотрудничать» с целью определение уровня понимания родителями дефекта их ребенка, готовности родителей сотрудничать со специалистами, определение наиболее удобной для родителей формы взаимодействия с учителем-логопедом.

Результаты

С помощью опросника для родителей «Готовность сотрудничать» удалось выяснить, что 100% (20) родителей готовы сотрудничать с учителем-логопедом в процессе диагностической и коррекционной работы специалиста с их ребенком (рис.1).



Рисунок 1. Готовность родителей сотрудничать с логопедом

В результате проведенного опроса, было выявлено, что 55 % (17) родителей указали, что им удобнее получать обратную связь от учителя логопеда в электронном варианте, используя сайт детского сада КФУ «Мы вместе», 35 % (11) опрошенных родителей сказала, что им удобнее использовать печатный вариант получения информации и домашних рекомендаций и 10 % (3) опрошенных получение обратной связи удобнее в виде устных рекомендаций. Таким образом основная масса родителей поддержала электронную форму сотрудничества с учителем-логопедом с использованием инновационных технологий (рис. 2).

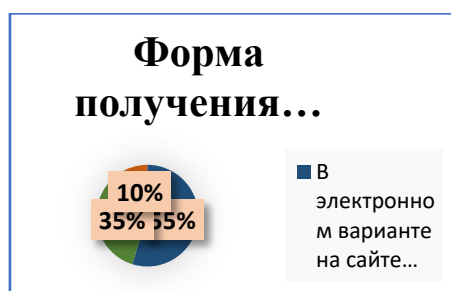


Рисунок 2. Форма получения обратной связи

По результатам проведенного исследования была выявлена необходимость разработки системы игр и заданий, которые родители по заданию логопеда могут предложить ребенку в онлайн форме для закрепления полученных в ходе коррекционного процесса навыков и умений.

С помощью программы Microsoft PowerPoint созданы и апробированы интерактивных игр и задания по лексическим темам, с разным уровнем сложности, направленных на стимуляцию развития речи каждого ребенка с РАС. Представленные игры послужили хорошим подспорьем для родителей при выполнении домашних заданий

Заключение

Подводя итоги, необходимо отметить, что в условиях происходящей модернизация системы образования, связанная с цифровизацией образовательного процесса, информационно-коммуникационные технологии нашли широкое применение и в логопедической практике. Посредством внедрения данных технологий в коррекционный процесс у логопедов появляется возможность наиболее эффективно и продуктивно собрать анамнестические данные, спроектировать программу логопедического сопровождения детей с РАС и построить систему домашних заданий. Разумный подход в использовании цифровых образовательных ресурсов помог повысить эффективность логопедической работы в целом, сделать занятия для детей более привлекательными, вовлечь родителей в совместную деятельность, а также приобрести педагогу новые компетентности в области компьютерных технологий.

Таким образом, интерактивные формы работы способствовали оптимизации логопедической работы в целом, достижению высоких результатов за более короткий период времени в ходе реализации диагностической и коррекционно-развивающей работы, направленной на речевое развитие ребенка с РАС.

Литература

1. Абылгазина, Д.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе / Д.А. Абылгазина, А.Б. Ордабаева. Текст: непосредственный // Актуальные проблемы современности. – 2016. – № 3 (13). – С. 44–48.
2. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс. – 2015. – 45 с. – Текст: непосредственный.
3. Валлиулина, А.Р. Взаимоотношения «родитель – логопед» / А.Р. Валлиулина. Текст: непосредственный // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Челябинск: 2018. – С. 74–77.
4. Воронков, Б.В. Детский аутизм и смысловая наполненность термина «расстройства аутистического спектра» / Б.В. Воронков, Л.П. Рубина, И.В. Макаров. Текст: непосредственный // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 62–64.
5. Королькова, И.Е. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы / И.Е. Королькова, Э.А. Петросян. Текст: непосредственный // Аспирант. – 2019. – № 2 (44). – С. 53–55.
6. Нестерова, А.А. Руководство для родителей ребенка с расстройством аутистического спектра: вопросы самопомощи и социального развития ребенка: учебное пособие / А.А. Нестерова, Р.М. Айсина, Т.Ф. Сулова. – М.: РИТМ, 2016. – 216 с. – Текст: непосредственный.
7. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. – М.: Теревинф, 1997. 227 с. – Текст: непосредственный.

УДК 811.133.1

*Е.А. Коныгина, аспирант
Т.И. Ретинская, д.ф.н., доцент
Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
г. Орел, Россия*

СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ СПЕЦКУРСА «СИНОНИМИКА ФРАНЦУЗСКИХ АРГО»

Аннотация. В настоящей статье представлены характеристика синонимии как ключевой лексико-семантической категории французских арго и разработка методологических основ спецкурса «Синонимика французских арго» для студентов бакалавриата и магистратуры языковых вузов. Отдельное внимание уделено описанию функционирования синонимической субституции как системного механизма арготического словотворчества.

Ключевые слова: французские арго, неконвенциональные лексемы, синонимическая субституция, синонимический ряд, спецкурс «Синонимика французских арго», фонд оценочных средств.

*Е.А. Konygina, graduate student,
Т.І. Retinskaya, doctor, associate professor
Orel State University named after I.S. Turgenev
Orel, Russia*

THE SPECIFICS OF WORKING OUT THE SPECIAL COURSE “SYNONYMY OF FRENCH ARGOTS”

Abstract. The present article is focused on the synonymy as a key lexical-semantic category of French argots and on the basis for working out a special course “Synonymy of French argots”

for undergraduate and graduate students. Special attention is given to the description of synonymic substitution as a system mechanism of argotic word-making.

Keywords: French argots, non-conventional lexemes, synonymic substitution, synonymic rows, special course "Synonymy of French argots", fund of evaluation means.

При освоении иностранного языка обучающийся должен понимать, что форма письменных и устных языковых сообщений может значительно различаться в зависимости от социально-профессионального статуса говорящего. Необходимо уметь вычленять и декодировать субстандартную часть национального лексического фонда.

Анализ синонимических объединений как компонента полиаспектной характеристики арготического вокабуляра позволяет классифицировать денотаты, обозначающие два и более языковых знаков при смежных понятиях. Следует подчеркнуть, что «синонимика арго очень богата» [2: 34]. Гипертрофированная синонимия является «одним из ведущих механизмов варьирования лексических единиц в системе французского арго» [4: 5]. В качестве примера рассмотрим отдельные синонимические ряды в разных арго. Так, в молодежном арго для семантического поля «девушка» используются 32 неконвенциональные единицы: *belette, caille, charnelle, clira, dama, damoche, djig, fatma, fébosse, feumeu, fillasse, gadji, gavali, gazelle, go, gorette, meuda, meuf, og, racli, radasse, rate, rumo, soua, souris, tasse, taspé, taspèche, taupe, zesse, zessgon, zouz*². В арго полицейских 12 лексем формируют синонимический ряд «тюрьма»: *ballon, bignou, bloc, ligne, cabasse, carlingue, piège, placard, saladier, séchoir, violon, zonzon*³. Назовем один из репрезентативных рядов традиционного арго, включающий 71 арготизм: *asphyxier, baiser, barbotter, branquignoler, calotter, camoufler, canarder, carambouiller, carotter, carrer, charrier, chauffer, chiper, choper, chouraver, claquer, cravater, décramponner, décrasser, décrocher, dégringoler, délourder, dépiauter, déplanquer, descendre, détourner, écraser, effaroucher, empaqueter, engourdir, envelopper, escoffier, étourdir, évaporer, fabriquer, faire, faucher, flingoter, fricfraquer, frire, fusiller, gratter, grinchir, lever, marner, pégrer, picorer, pincer, piquer, rabioter, ratisser, repasser, roustir, secouer, soulager, soulever, taxer, tirer, toucher, travailler, vaguer, vendre, donner une secousse à un objet, faire à l'amiable, faire le barbot, acheter au prix courant, grinchir à la fiole, se casser le poignet, tomber faible sur, travailler la tire, y mettre le doigt*⁴ 'воровать'.

Ключевое место в изучении синонимии неконвенциональных лексем занимает такой раритетный словообразовательный прием, базирующийся на внутреннем образном усложнении структурной единицы, как синонимическая субституция [5: 10], посредством которой осуществляется активное пополнение синонимических рядов французских арго. Отметим при этом, что арготическое слово может терять свой статус и переходить в общенациональный фонд. Механизм синонимической субституции «способствует не только развитию синонимических рядов, но и появлению новых арготизмов взамен устаревших и неактуальных для определенной референтной группы» [6: 25]. Синонимическая деривация как специфический механизм словопреобразования применяется носителями различных французских арго (см. табл. 1).

Синонимическая деривация как специфический механизм
арготического словообразования

Наименование аргю	Семантическое поле	Формирование синонимического ряда посредством синонимической субституции
молодежное аргю	‘бить’, ‘разрушать’	<i>éclate – bombarder – exploser – destroyer – massacrer</i>
профессиональное аргю (аргю футболистов)	‘сильный удар’	<i>cacahuète – patate – cachou – caramel – praline – mine – obus – plomb</i>
традиционное аргю	‘кредитор’	<i>crocodile – loup</i>

Материалом нашего исследования выступают как арготографические издания, так и тексты художественных произведений, комиксы, тексты песен, субтитры фильмов. Подчеркнем тот факт, что авторы активно используют потенциал синонимии, в частности развернутые синонимические ряды и раритетные синонимические пары, для стилизации речи персонажей, усиления, уточнения и конкретизации смысла фраз [1: 5–7]. Для иллюстрации вышесказанного рассмотрим отрывок из романа Жан-Мишеля Генассии *Le Club des Incorrigibles Optimistes*, в котором употреблены два синонима семантической сферы «деньги»: *On survivait avec le pognon qu'ils nous filaient. On n'avait pas une thune* [10: 14].

Необходимо упомянуть о частотном способе семантизации арготических лексем в художественном тексте посредством нейтрального синонима, помогающем читателю дешифровать неконвенциональную единицу. В романе Гаи Алексии *Adopted love*, в который инкорпорировано 186 арготизмов, образующих 31 синонимический ряд, данный прием семантизации является доминирующим наряду с прямым методом введения арготизмов в ткань художественного текста (см. табл. 2).

Семантизация арготических единиц через нейтральный синоним

	Нейтральный синоним	Арготическая лексема	Семантическое поле
– T'as forcé ma <i>voiture</i> , Teag ! s'exclame-t-elle en affichant un air mi-affolé, mi-outré. J'ai du mal à retenir un sourire. Forcer une <i>caisse</i> , c'est ce que je fais mieux, et avec un vieux <i>tacot</i> comme ça, c'est du gâteau [7: 12–13].	<i>voiture</i>	<i>caisse, tacot</i>	‘машина’
Mais que fout la lionne dans mon <i>lit</i> ? La dernière personne que j'avais envie de voir m'attend dans mon <i>pieu</i> [7: 202].	<i>lit</i>	<i>pieu</i>	‘кровать’

Понимание арготического вокабуляра – это не только знание формы и дефиниции специфической лексемы, но и умение осуществить анализ ее контекстного окружения. При разработке методологической основы авторского спецкурса «Синонимика французских арго» особое внимание акцентировано на особенностях текстуального пояснения арготических единиц в ткани художественного произведения.

Актуальность представленной темы обусловлена включением элементов специфического лексического континуума в учебники и учебные пособия по французскому языку как иностранному. Отдельные авторы учебных изданий предлагают целые разделы, содержащие некодифицированные лексемы.

Цель нашего исследования – систематизация синонимов, зафиксированных во французских арго, для разработки обозначенного спецкурса, сфокусированного на описании типологии французских арго, инвентаризации лексико-семантических категорий субъязыков и составлении фонда оценочных средств.

Представим основные методы исследования: 1) метод корпусного анализа, необходимый для отбора и структуризации практического материала; 2) описательно-аналитический и сопоставительный методы, посредством которых было осуществлено изучение арготографических изданий и научных работ по синонимике французского арго и методике преподавания иностранных языков.

При создании методологической основы спецкурса «Синонимика французских арго» использована концепция освоения неконвенциональной страты французского языка, разработанная Тьерри Петипа, позволяющая прежде всего идентифицировать арготизмы и воссоздать речевой портрет арготирующего [12: 30]. Вместе с тем «методика работы с арготизмами на занятиях диктуется запрограммированным пассивным характером усвоения этой лексики» [3: 5].

На первом этапе слушателям разработанного спецкурса предлагается цикл упражнений, включая тестовые задания, направленный на определение коннотации арготической лексем, формирование синонимических рядов с использованием нейтральных синонимов и стимульного материала.

На втором этапе студенты должны научиться активно оперировать арготизмами, извлеченными из аутентичных произведений. Анализ структуры художественного текста, выявление синонимов, характеристика синонимических рядов, образованных посредством синонимической субституции, способствуют продуктивному рецептивному усвоению арготической лексики.

Третий этап включает освоение особенностей функционирования специфических лексических единиц в художественных фильмах и рэп-произведениях. На практических занятиях предусмотрена специальная работа над семантизацией элементов арготического вокабуляра и их переводом на нормативный французский язык.

Языковой материал, полученный в ходе разработки спецкурса «Синонимика французских арго», представляет интерес для дальнейшего исследования специфики арготического словотворчества и может быть включен в рабочие программы дисциплин «Основы теории первого иностранного языка» (дисциплинарный модуль «Лексикология») и «Практический курс первого иностранного языка».

Таким образом, в результате проведенного исследования отобран иллюстративный материал для использования на практических занятиях спецкурса «Синонимика французских аргю» в качестве дидактического и контрольно-измерительных материалов.

В результате углубленного изучения синонимического потенциала французских аргю обучающиеся освоят алгоритм декодирования субстандартных лексических единиц и принцип функционирования синонимической субституции как системного приема арготического словотворчества и систематизируют представления о лексическом составе современного французского языка как динамичной и открытой системе в объеме, необходимом для успешной профессиональной деятельности.

Примечания

1. В статье представлены промежуточные результаты реализации индивидуального проекта исследования проблем французской арготологии, осуществляемого в рамках деятельности Международной научно-исследовательской лаборатории «Проблемы социального и территориального разноречия» Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева.

2. Процитированные некодифицированные лексемы зафиксированы в словаре Ж.-П. Гудайе [9].

3. Данные арготизмы заимствованы из словарной работы П. Перре [11].

4. Перечисленные арготические единицы представлены в словаре Ж.-П. Колена и Ж.-П. Мевеля [8].

Литература

1. Береговская Э.М. *Стилистические функции синонимов (на материале произведений Флобера): автореф. дис. ... канд. филол. наук.* – Львов, 1964. – 23 с.

2. Береговская Э.М. *Социальные диалекты и язык современной французской прозы: учебное пособие.* – Смоленск: СГПИ, 1975. – 120 с.

3. Береговская Э.М. *Арго обучении французскому языку как иностранному // Вопросы обучения иностранным языкам в вузе и школе.* – Смоленск: СГПИ, 1996. – С. 3–12.

4. Береговская Э.М. *Вариативность в системе французского аргю // Проблемы вариативности в романских и германских языках.* – М.: РУДН, 2001. – С. 5–6.

5. Ретинская Т.И. *Источники и механизмы формирования французского студенческого аргю: автореф. дис. ... канд. филол. наук.* – М., 2004. – 18 с.

6. Ретинская Т.И. *Арго французской учащейся молодежи: учебное пособие.* – Орел: ОГУ, 2005. – 150 с.

7. Alexia G. *Adopted love.* – Paris: Hugo Posh, 2018. – 512 p.

8. Colin J.-P., Mével J.-P. *Dictionnaire de l'argot.* – Paris: Larousse, 1998. – 700 p.

9. Goudaillier J.-P. *Comment tu tchatches? Dictionnaire du français contemporain des cités.* – Paris : Maisonneuve et Larose, 1998. – 263 p.

10. Guenassia J.-M. *Le Club des Incorrigibles Optimistes.* – Paris : Albin Michel, 2011. – 736 p.

11. Perret P. *Le parler des métiers. Dictionnaire thématique alphabétique.* – Paris: Robert Laffont, 2003. – 1100 p.

12. Petitpas Th. *Le français informel en classe de langue. Méthode pour l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire familier et populaire.* – Paris : l'Harmattan, 2018. – 210 p.

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАПРАВЛЕНИЯ
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
В СФЕРЕ ИМЁН НУЛЕВОЙ СУФФИКСАЦИИ**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности исследовательски-ориентированной деятельности учителя русского языка при изучении направления словообразовательной мотивации в сфере имён нулевой суффиксации. Методы исследования: теоретический анализ научной и учебно-методической литературы, методы анализа и синтеза, языковой разбор на основе синхронно-диахронного подхода, анонимное анкетирование. Выводы и рекомендации: научно-исследовательская деятельность учителя русского языка должна вестись в двух направлениях. Первое связано с функционально-семантическим и этимологическим анализом конкретного слова на основе синхронно-диахронного метода исследования и с учётом развития обратной мотивации в сфере имён нулевой суффиксации. Второе направление обусловлено учебно-методическим обеспечением учебного процесса на основе системно-деятельностного подхода к обучению и разработки методов и приёмов организации исследовательской деятельности школьников на базе современных педагогических технологий.

Ключевые слова: профессиональное развитие, исследовательски-ориентированная деятельность, русский язык, словообразование, мотивация

*T.A. Korneyeva, PhD Associate professor,
Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

**RESEARCH-ORIENTED ACTIVITY OF A RUSSIAN LANGUAGE TEACHER
IN THE PROCESS OF STUDYING THE DIRECTION OF WORD-FORMATION
MOTIVATION IN THE FIELD OF ZERO SUFFIX NAMES**

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the research-oriented activity of the Russian language teacher in the study of the direction of word-formation motivation in the field of names of zero suffixation. Research methods: theoretical analysis of scientific and educational literature, methods of analysis and synthesis, language analysis based on the synchronous-diachronic approach, anonymous questioning. Conclusions and recommendations: the research activity of a Russian language teacher in the process of studying word-formation motivation in general and in the field of names of zero suffixation in particular is carried out in two directions. The first direction is concerned on the functional-semantic and etymological analysis of a word based on the synchronous-diachronic method of research and the development of reverse motivation in the field of zero suffix names. The second direction is connected on the educational and methodological support of the educational process, due to the system-activity approach to learning and the development of methods and techniques for organizing the research activities of schoolchildren based on modern pedagogical technologies.

Keywords: professional development, research-oriented activity, Russian language, word formation, motivation

Профессиональное развитие современного учителя русского языка предполагает постоянное обращение к словарно-справочным источникам при реше-

нии дискуссионных вопросов языкознания, прямо или косвенно отражённых в базовых и дополнительных УМК по предмету. Одним из таких трудных вопросов, вызывающих неоднозначное толкование прежде всего в научной литературе, является направление словообразовательной мотивации в сфере производных слов. Этой проблеме посвящены работы М. Докулила, Г.О. Винокура, Е.А. Земской, И.С. Улуханова, В.В. Лопатина, Г.А. Николаева и многих других учёных [1–5, 7, 10, 11]. Особую сложность вызывает выявление структурно-семантической соотнесённости в именах нулевой суффиксации типа *салют, дрейф, ремонт, добро, тёща* и т. п. Академические источники (например, «Русская грамматика» (1980), А.Н. Тихонов «Словообразовательный словарь русского языка» (2005)) предлагают совершенно противоположные трактовки данного языкового материала [8] [9]. Так как изучение словообразования в вузе при обучении педагогическим специальностям и в школе при изучении темы предполагает обращение к научной справочной литературе, такие противоречия не могут не вызывать определённые трудности.

Цель исследования – выявить и экспериментально проверить эффективность методов и приёмов исследовательски-ориентированной деятельности учителя русского языка при изучении направления словообразовательной мотивации в сфере имён нулевой суффиксации.

Методы исследования: теоретический анализ научной и учебно-методической литературы, методы анализа и синтеза, языковой разбор на основе синхронно-диахронного подхода, анонимное анкетирование респондентов четырёх групп (студенты-филологи (20 чел.), студенты-бакалавры направления подготовки «Педагогическое образование» (30 чел.), студенты, изучающие русский язык как неродной (30 чел.), учителя русского языка с педагогическим стажем от 5 до 20 лет (30 чел.)).

Вопрос о направлении словообразовательной мотивации является одним из самых трудных в обучении русскому языку учащихся любых направлений подготовки. Результаты анкетирования, наблюдений, бесед, проверки письменных работ показывают, что наиболее сложным является установление структурно-семантической соотнесённости производных слов, имеющих не только неединственную или обратную мотивацию в современном русском языке, но и прямую мотивацию, т. к. в качестве мотивирующего слова студенты нередко предлагают всю совокупность однокоренных слов словообразовательного гнезда. В этом плане исследовательски-ориентированная деятельность учителя должна быть направлена на реализацию возможностей синхронно-диахронного описания явлений мотивации и производности при изучении словообразовательных связей на уроках русского языка. Так, например, в работе И.С. Улуханова предлагается классификация слов по наличию/отсутствию у них в современном русском языке производящего и мотивирующего: слова, имеющие производящее и мотивирующее; слова, не имеющие производящего, но имеющие мотивирующее; слова, имеющие производящее, но не имеющие мотивирующего; слова, не имеющие ни производящего, ни мотивирующего [10, 18–37], описание каждой группы слов углубляется во внутреннем членении классификации, а также в анализе степеней мотивации. Немаловажным также

представляется обращение к этимологическому анализу производных слов. Так, среди прилагательных имён нулевой суффиксации выделяется «пять основных групп, отличающихся по характеру производящей базы: 1) имена, имеющие общий индоевропейский корень с глаголами, 2) имена, этимологически не связанные с глаголом, но впоследствии переосмысленные в качестве девербативов, 3) имена, этимологически производные, включающие в свою структуру суффиксальные или префиксальные морфемы, 4) имена – этимологические заимствования, 5) существительные, образованные непосредственно от глаголов («бессуффиксальные девербативы»)» [5, 68]. Трудности в определении словообразовательной мотивации обусловлены эволюцией данных образований, отражающей «характерную для индоевропейской системы словообразования смену соотношенности, при которой имена со значением действия начинают мотивироваться глаголами», и соответствуют словообразовательной модели, характерной для индоевропейских языков [там же].

Исследовательски-ориентированная деятельность учителя русского языка по определению синхронно-диахронной обусловленности мотивации/производности в сфере имён нулевой суффиксации активизирует познавательную активность учащихся, что, безусловно, отражается на качестве выполнения языкового разбора. Осмысленное изучение истории формирования словообразовательных связей и отношений в русском языке углубляет представление о взаимосвязи и взаимообусловленности структурно-семантических отношений между производящими и производными единицами и дает представление о развитии словообразовательной системы русского языка по направлению к ее современному состоянию. К основным методам и приемам исследовательски-ориентированной деятельности учителя следует отнести прежде всего работу с разновременными лексикографическими источниками, этимологическими словарями, научной литературой по теме. Системно-деятельностный подход в обучении позволяет организовать исследовательскую и проектную деятельность учащихся по изучению истории одного слова, истории словообразовательной цепи, истории словообразовательного гнезда (например, на тему «Словообразовательное гнездо с вершиной *добро* в русском языке») с привлечением данных словарей разных типов. Удачной представляется возможность использования элементов современных педагогических технологий: *Flipped classroom* («Перевернутый класс»), техники визуализации мышления *Mind Map* (ментальная карта), приемы технологии развития критического мышления [6].

Выводы и рекомендации. Научно-исследовательская деятельность учителя русского языка при изучении словообразовательной мотивации в целом и в сфере имён нулевой суффиксации в частности ведётся в двух направлениях. Первое связано с функционально-семантическим и этимологическим анализом конкретного слова на основе синхронно-диахронного метода исследования и с учётом развития обратной мотивации в сфере имён нулевой суффиксации. Второе направление обусловлено учебно-методическим обеспечением учебного процесса на основе системно-деятельностного подхода к обучению и разработке методов и приёмов организации исследовательской деятельности школьников на базе современных педагогических технологий. Интеграция научно-

исследовательской деятельности учителя в области языкознания и методики обучения способствует профессиональному развитию учителя русского языка и совершенствует результаты обучения.

Литература

1. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию // Винокур Г.О. Избранные работы. – М., 1959. – С. 419–442.
2. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 328 с.
3. Корнеева Т.А. Бесприставочные образования нулевой суффиксации в разновременных лексикографических источниках // Филология и культура. – 2020. – № 1 (59). – С. 74–78.
4. Корнеева Т.А. Имена нулевой суффиксации в ранней лирике Анны Ахматовой // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 162. – № 5. – С. 26–32.
5. Корнеева Т.А. Этимологические особенности бесприставочных имен нулевой суффиксации в русском языке // Филология и культура. – 2020. – № 3 (61). – С. 68–71.
6. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методические пособия / И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2018. – 144 с.
7. Николаев Г.А. Русское историческое словообразование: Теоретические проблемы. – М.: Книжный дом «ЛИБРКОМ», 2010. – 184 с.
8. Русская грамматика: научные труды. Репринтное издание. Т. 1. – М., 2005. – 784 с.
9. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2-х томах. – М.: АСТ, 2008.
10. Удуганов И.С. Мотивация в словообразовательной системе русского языка. – М.: ООО «Издательский центр “Азбуковник”», 2005. – 314 с.
11. Wanjun C., Korneyeva T.A., Markova T.D. Names of Zero Suffixation in Russian Proverbs and Sayings // International Journal of Criminology and Sociology. – 2020. – Т. 9. – С. 2250–2256.

УДК 159.99

**Е.Э. Кригер, д.п.н., доцент,
Е.В. Бахадова, к.п.н.**

**ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»,
ФГБУ «ЦНИИОИЗ» Минздрава России
г. Москва, Россия.**

ИНИЦИИРОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОВОДНИКОВЫХ ПРАКТИК

Аннотация. Проблема комплексного развития человека его сущностных сил всегда остается актуальной в истории науки и общества и привлекает к себе исследователей из разных научных областей. В настоящее время это приобретает особое значение в мире неопределенности и развивающихся информационно-коммуникационных технологий, создающих многомерные реальности существования субъекта и как следствие множественные искажения его мира, что требует поиска практик образования человека, создаваемых на основе антропологического подхода. Меняющаяся реальность изменяет и мир человека, иницируя поиск способов его психолого-педагогического сопровождения и интеграции в условиях социально-психологической неустойчивости. В данной статье поднимается проблема, связанная с зарождением одной из исследовательских практик становления человека в образовании, которыми являются проводниковые практики. Исследование в них имеет феноменологическую основу и предполагает активизацию внутреннего движения от индивидуального опыта к расширению самосознания, а за тем продвижения к абсолюту. **Цель дан-**

ной работы – показать предпосылки разработки практик, определяющих иной взгляд на человека в системе образования, обеспечивающего его исследовательскую позицию и самоорганизацию, а также адекватное сопровождение в процессе становления. Вместе с тем, предполагается выстроить ориентиры оформления проводниковых практик, как самостоятельного перспективного направления, имеющего антропологические основания. **Методология.** В данной статье обозначаются методологические предпосылки, имеющиеся у современной философии и психологии для зарождения проводниковых практик. Работа сделана на основе анализа обширной базы теоретических источников, с использованием методов теоретического анализа, синтеза, прогнозирования. Полученные результаты позволяют обратить внимание на проблему исследовательски ориентированного образования в контексте его целостного развития, как самоорганизующейся системы, созидающей свой мир и активизирующей внутреннее живое движение. **Выводы и рекомендации.** Проводниковые практики выступают альтернативным направлением уже сложившихся в психологии полевых практик, позволяют обнаружить их узкие места и придать новые смыслы профессионального сопровождения в системе образования.

Ключевые слова: антропологическая педагогика, исследовательская позиция, проводниковые практики, живое движение, человек как психологическая система, самоорганизация системы

*E.E. Krieger, Doctor of Psychological Sciences,
E.V. Bakhadova, Cand. of Psychological Sciences,
Russian State University for the Humanities (RSUH),
Federal Research Institute for Health Organization and Informatics of MH
Moscow, Russia*

INITIATING THE DEVELOPMENT OF CONDUCTING PRACTICES

Abstract. The problem of the complex development of man and his essential forces always remains relevant in the history of science and society and attracts researchers from different scientific fields. Currently, this is of particular importance in the world of uncertainty and developing information and communication technologies that create multidimensional realities of the subject's existence and, as a result, multiple distortions of its world, which requires the search for human education practices created on the basis of an anthropological approach. The changing reality also changes the human world, initiating the search for ways of his psychological and pedagogical support and integration in conditions of socio-psychological instability. This article raises the problem that associated with the origin of one of the research practices of human formation in education, which are conducting practices. Research in them has a phenomenological basis and involves the activation of internal movement from individual experience to the expansion of self-awareness, and then progress to the absolute. The main **purpose of this article** is to show the prerequisites for the development of practices that determine a different view of a person in the education system, ensuring his research position and self-organization, as well as adequate support in the process of formation. At the same time, it is supposed to build guidelines for the design of conducting practices as an independent promising direction with anthropological grounds. **Methodology** This article outlines the methodological prerequisites available in modern philosophy and psychology for the emergence of conducting practices. The work is based on the analysis of an extensive database of theoretical sources, using methods of theoretical analysis, synthesis, forecasting. The results obtained allow us to pay attention to the problem of research-oriented education in the context of its holistic development, as a self-organizing system that creates its own world and activates internal living movement. **Conclusions and recommendations.** Conducting practices act as an alternative direction of field practices that have already developed in psychology, allow us to detect their bottlenecks and give new meanings to professional support in the education system.

Keywords: anthropological pedagogy, research position, guiding practices, living movement, man as a psychological system, self-organization of the system

Введение

В последнее время обращает на себя внимание проблема комплексного развития субъекта в образовательном процессе, где воспитание и обучение могут быть интегрированы и давать свои надежные результаты не только на уровне отдельных измерений человека (когнитивном, эмоциональном, личностном и др.), но прежде всего как целостного, системно обусловленного, способного к самореализации и гармоничным отношениям с социумом, сохраняющего одновременно автономность, свободу и связанность с миром людей. Человека готового к самоисследованию и феноменологическому познанию мира и самого себя.

На наш взгляд, одним из узких мест современной антропологии образования является то, что в ней не используются практики, позволяющие проводить живое движение/ живой опыт, реконструирующий внутреннюю реальность человека и его мир. Что является основанием для подлинного развития субъекта, а также его психологического сопровождения в образовательном процессе. Это связано с узостью понимания как самого комплексного развития человека, так и созданных на основе этой идеи технологий. Сложившаяся система комплексного развития обращает внимание в основном на интеграцию обучения и воспитания в едином образовательном процессе и необходимость целостного развития самой личности. Однако переход в новую эволюционную информационно-коммуникационную формацию, ускорение темпов жизни, постоянные перемены, с которыми сталкивается человек, его необходимость искать разрешение противоречия между сохранением устойчивости в стабильно изменяющемся мире, требуют не механического единства воспитания и обучения, а онтологического понимания того, как стоит обходиться с внутренней реальностью субъекта. И поиска практик, позволяющих обеспечивать его сопровождение.

Целью данной статьи является обозначение аспектов, определяющих комплексное развитие личности в условиях образования с позиции теории психологических систем, позволяющей выстраивать и трансформировать многомерный мир человека и как следствие обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение в образовании через работу с живым движением. А также выявить необходимость разработки философии и технологии современных практик психологического сопровождения субъектов образования, особое место среди которых мы отводим проводниковым практикам.

В своих работах мы опираемся на теории психологических систем (В.Е. Ключко, 1999), (О.М. Краснорядцева, 1999), (Э.В. Галажинский, 1999) и др., теории индивидуального жизненного пути (М.К. Мамардашвили, 1995, Аллахвердов В.М., 2019), (С.Л. Рубинштейн, 2002), (Б.Г. Ананьев, 2010) и др.), живого движения в образовании (В.П. Зинченко, 1998, 2000), (Е.Б. Моргунов, 1994) и др. Методологические позиции названных авторов позволяют нам не только иначе посмотреть на результаты образовательного процесса, место и роль человека в нем, понять смысл и наполнение идеи комплексной организации образования, но и обратиться к поиску новых практик, позволяющих решать задачи развития человека.

Методы

Данная статья написана с использованием теоретических методов, особое значение среди которых отводится анализу, обобщению, систематизации и прогнозированию на основе этого путей становления и развития проводниковых практик в психологическом сопровождении субъектов образования.

Результаты исследования

Поиск оптимальных форматов работы, отвечающих современному социальному заказу, привел к необходимости разработки методологии, теории и практики, новых подходов в практической психологии, в том числе и в сфере образования. В качестве такого направления мы рассматриваем проводниковые практики, реализующие идеи движения жизни, индивидуального пути, раскрытия созидательного начала в человеке. Проводниковые практики являются альтернативным направлением уже сложившимся в практической психологии полевым практикам. В настоящее время происходит оформление концептуальных оснований проводниковых практик, поиск критериев их отличия, разработка технологий.

Обсуждение проводниковых практик складывается вокруг: кризиса современной практической психологии. И предполагает обращение к таким ключевым проблемам, как построение методологических основ проводниковых практик (их философии, психологии, практического решения). Рассмотрении живого и мертвого в психологических практиках: системного/индивидуального, а также индивидуального пути субъекта (профессионального, личного, семейного). А их практическое воплощение строится через: работу с хронологическим и вечным временем человека как системы; созидании живого в совместном движении (от малых семейных систем до больших социальных); построении самоидентичности через историческое прошлое и будущее социальной системы; собирании себя в условиях неопределенности, риска, стресса и т. п. [4; 5].

Проводниковые практики – это только зарождающееся современное направление прикладной психологии, концептуальные основы которого еще не являются до конца оформленными и только начинают прокладывать себе свой уникальный путь. Их возникновение основывается на необходимости проведения живого движения, обеспечивающего развитие личности и ее интеграцию в социокультурном контексте; выходе за грани смысловых предельностей, в которые попадает человек; поиске собственного уникального жизненного пути, а также обращения к человеку как к самоорганизующейся системе, способной породить многомерный мир исследуя то, что его окружает и трансформировать его. Обращаясь к созданным на сегодняшний день практикам нам не удалось найти среди них такую, которая бы отвечала бы названным проблемам и позволяла бы решать острые вопросы социального заказа, в том числе связанного с исследовательски-ориентированного процесса, учитывающего феноменологию познания в образовании.

В науке есть сущностные методологические ориентиры, позволяющие увидеть становление человека в образовании, сквозь проблему порождения мира человека, а также того процесса, который возникает между разными реальностями объективного и субъективного мира, где внешнее не противопоставлено внут-

ренному, а объединяется ним в единую целостную самоорганизующуюся систему, инициирующую живое самодвижение и изменение личности.

В качестве такой методологической предпосылки мы рассматриваем теорию психологических систем, созданную в конце XX столетия В.Е. Ключко, Э.В. Галажинским, согласно которой предметом психологического изучения выступает человек, как самоорганизующаяся система [6; 7]. А ее исследование становится возможным на основе принципа системной детерминации. Предтечей этого подхода является Б.Г. Ананьев, в своем взгляде на человека, который утверждал, что понятие индивидуальности имеет два неразрывных между собой значения: индивидуальность как внутренний мир человека и как системная целостность свойств человека – индивида, личности, субъекта деятельности, и содержание внутреннего мира [3].

Основной тезис этой теории заключается в том, что во взаимодействии субъекта с объектом, рождается новая сверхчувственная реальность, которая отражает всю систему в целом. Она не сводится только к субъективному или только к объективному миру, а имеет совершенно иное качественное образование, состоящее из ценностей и смыслов, транслируемых субъектами. Через эту реальность человек получает возможность воздействовать на себя и реализовывать свои возможности. Таким примером взаимодействия субъекта с объектом могут служить «Лекции о Прусте» М.К. Мамардашвили, где фигура Пруста и его романа становится лишь отправной точкой для собственных мыслеформ, где текст рождает новую внутреннюю жизнь [8]. Или иной пример: в работах М.В. Алимовой было показано, что студенты педагогических колледжей, обучающиеся по одним и тем же образовательным программам у преподавателей с разными стилями взаимодействия использовали личностно-ориентированные технологии в своей практике, если их преподаватели имели именно эти стили преподавания. Там, где работали авторитарные педагоги личностно-ориентированный способ не осваивался, хотя ему специально учили [1].

Такой переходной реальностью, находящейся между человеком и внешним миром, выступает мир человека, соединяющий внешнее и внутреннее в единое целое. И мы становимся частью только того мира, который способны оказываемся увидеть сквозь искажения собственной реальности. И при этом мы теряем доступ к тому миру, который находится за пределами нас. На наш взгляд, психологическое сопровождение человека как самоорганизующейся системы позволяет обозначить те исходные основания, которые могут быть положены в построение специальных технологий практических решений его психологических проблем, особого взаимодействия с ним и его комплексного развития. Комплексность организации этого процесса задает мир человека, интегрирующий внутреннюю и внешнюю реальность, выступающую основанием для его самодвижения и возникновения новообразований. Оно обеспечивает возможность видеть то, как объективный мир и субъективная реальность порождают нечто целое, движущее человека и определяющее его дальнейший персоногенез.

Человек как самоорганизующаяся система порождает психологические новообразования и опирается на них в процессе своего самодвижения. Такие

конструкты как субъектность, личность, деятельность, сознание являются подсистемами самого человека и участвуют в построении его многомерного мира при одновременной связанности с ним в условиях возможностей образовательной и социальной среды. Где развитие является системно детерминированным, обусловленным с одной стороны внешней объективной реальностью, с другой, внутренней порождаемой субъективной реальностью, образуя единую систему – человека как систему. Эти обе реальности не противопоставлены друг другу, а взаимосвязаны и взаимообусловлены, что и обеспечивает комплексное развитие. В противовес механической интеграции для этого процессов воспитания и обучения. Расширение системы происходит за счет включения в нее внешнего, делая его внутренним. Обозначенные методологические предпосылки позволяют нам в качестве результата образовательного процесса рассматривать человека как самоорганизующуюся систему, создающую собственный многомерный мир и опирающегося на него в своем самодвижении.

Формирование социокультурного опыта происходит через искажение мира человека, наполняя его тем событийным рядом, в который оказался он включен, выстраивая разные ценностно-смысловые измерения, попадая в предельности смыслов. Смысловые предельности в процессе персонального развития человека, препятствуют возникновению живого движения и не способствуют возникновению новообразований, осложняют как адаптацию, так и самореализацию. Поэтому необходимы практики, которые позволяли бы исследовать место предельности, а также проводить живое движение и выводить его из спутанности сознания.

Таковыми практиками могут стать проводниковые практики, предназначенные для исследования мира человека. Предметом познания в них становится человек и его отношений с миром. В основу исследования закладывается феноменологический подход, а онтологической точкой абсолюта, через которую человек начинает соотноситься с миром и познавать его отношения выступает семья. Через эту инстанцию человек познает жизненный опыт, исследует самосознание и абсолют. Именно семейная система предлагает для сличения достоверности мира опыт связей и отношений между ее участниками и одновременно создает искажения, в связи с этим, в его картине мира. Здесь формируется жизненный опыт и самосознание личности. На основе опыта отношений, возникающих в семейной системе человек выстраивает тождество с самим собой, формируется его идентичность и самосознание, складывается возможность для исследования авторства жизненного пути и его переплетенности с судьбой членов семьи. Проводниковые практики позволяют проявить то место внутри картины мира человека, где он попадает в предельность через представителей системы, с которыми он оказался связан, где живое не смогло пойти дальше и оказалось искажено, где была утрачена автономность и индивидуальная траектория пути и таким образом расширяет самосознание. И уже следующим шагом возникает возможность наблюдения своего самосознания через абсолют семейной системы с ее взглядами, традициями, убеждениями, укладом, образующими культуру. Особое значение в применении этих практик имеет соотношение хронологического и вечного времени. Хронологическое время определяют ход течения

истории, событийный ряд, возникающий в мире человека и его предков, а вечное время вмещает в себя неизменное, придающее устойчивости миру человека как системе и складывается из общечеловеческих ценностей. Разрыв во времени позволяет помещать человека в вакуум и направлять исследовательский поиск на обнаружение неочевидных связей внутри системы.

Такие практики могут быть полезны для проведения исследований в гуманитарных сферах. Они не предполагают поиск новизны знания, выстроенной теории и логики познания. Однако они позволяют получать персонифицированное знание, пронизанное сквозь призму собственного опыта, не отчужденное, а постигнутое.

Обсуждение

Одним из современных направлений антропологии образования должны выступить проводниковые практики, которые могут быть использованы в психолого-педагогическом сопровождении субъектов образования. Данное направление вырастает из необходимости комплексного развития человека в изменяющемся мире для осуществления не только его адаптации и самореализации, но и прежде всего индивидуального развития и построения осознанного жизненного выбора. Так чтобы субъект мог сознательно определять траекторию своего уникального жизненного пути, связанного с Судьбой его семьи, индивидуальной личной историей и теми социальными системами, к которым он принадлежит.

Комплексное развитие должно рассматриваться как расширение реальности многомерного мира человека, включающего не только его индивидуальное субъективное начало, но и тот мир, с которым он оказался связан. Мир, создающий возможности и ограничения конкретного субъекта. И из пространства, возникающего между человеком и социокультурной средой порождать новые формы сознания и поведения.

Проводниковые практики учитывают системную детерминацию становления человека. Их назначение должно заключаться в исследовании живого движения, возникающего в мире человека как самоорганизующейся системы, способной к самоизменению и порождению нового. Они должны содействовать проведению живого движения, прерывающегося при попадании в смысловые предельности, возникающие из связей с судьбой своей социальной системы и прежде всего с семьей.

Смысловые предельности вызывают искажения в сознании субъекта и не позволяют живому движению следовать дальше. Такое положение вещей создает застревание в опыте, утрату уникальности собственного пути, повторение судьбы тех, с кем субъект оказался связан и невозможность двигаться к абсолюту, через который происходит познание реальности. Поэтому проводниковые практики должны содействовать верификации живого движения, выведению его из смысловых предельностей и дальнейшему продвижению. А также способствовать лучшей интеграции и укоренению в живом.

Выход из смысловых предельностей сложившегося опыта может быть возможным за счет работы с историческим и абсолютным временем человека и его социальной системы. Что становится возможным при замедлении и оста-

новке времени разрушительного движения, собирании и трансформации его в созидательное.

На сегодняшний день проводниковые практики еще не являются сложившейся концепцией. Вместе с тем, идут обсуждения их смысловых положений, которые пока еще очень пунктирно обозначены в данной статье.

Заключение

Обращение к такому направлению практической психологии как проводниковые практики расширяет возможности антропологии образования в решении задач психолого-педагогического сопровождения субъектов образования. Данный подход отвечает современному социальному заказу, поскольку позволяет видеть участников образовательного процесса не только изолировано одноаспектно, сквозь их субъектность, а целостно через мир человека, в котором они связаны и его системную детерминацию. А также проводить то живое движение, которое прерывается при попадании в предельности. Что позволяет решать проблемы на стыке социального взаимодействия во взаимном изменении взаимообусловленности, не ограничивая субъектность, а усиливая её. Эффективность проводниковых практик может иметь социальный и индивидуальный эффект в становлении целостного человека, находящегося в современном быстроизменяющемся, транзитивном мире, наполненном огромным количеством информации, нарушающем психологическую устойчивость и психологическое здоровье личности. На наш взгляд, это перспективное направление, которое сегодня должно приобрести самостоятельное значение и дальнейшее развитие.

Литература

1. Алимова М.А. Проявление личностной ригидности в динамике становления. профессиональных установок: автореф. дис. канд. психол. наук. – Барнаул, 2002. – 24 с.
2. Алахвердов В.М. Сознание. Поиск путей решения вечных проблем // ВЕСЦІ БДПУ. СЕРИЯ 1. ПЕДАГОГІКА. ПСИХОЛОГІЯ. ФІЛОЛОГІЯ. Изд-во «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» – 2019 – № 3 (101) – С. 66–71 (ISSN:1818-8559)
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Изд-во «Питер. Мастера Психологии», 2010. – 288 с. ISBN: 978-5-49807-869-4.
4. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. – 2000. – Том 5. – № 2. (ISSN: 1814-2052 / 2311-7273 (online))
5. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. – Самара., 1998. – 216 с.
6. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / под редакцией Г.В. Залевского. – Томск: Издательство Томского университета, 1999. – 154 с.
7. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Красноярцева О.М., Лукьянов О.В. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. – 2015. – № 56. – С. 9–18.
8. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психология топологии пути). – М.: Ad Marginem, 1995.

*Н.А. Кудрявцева, аспирант,
К.А. Фанарюк, аспирант
Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
г. Орел, Россия*

**ЛЕТНЯЯ ШКОЛА «АЛГОРИТМ ДЕКОДИРОВАНИЯ
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТЕКСТАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ РЭП-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ»⁴**

***Аннотация.** Язык современной французской молодежи представляет собой лингвистический феномен, отражающий актуальную действительность и определяющийся возрастными и социальными границами. Современная французская молодежная речь содержит значительное количество арготизмов, что делает ее непонятной для студентов, изучающих французский язык как иностранный. Целью исследования является анализ рэп-произведений французских исполнителей и арготографических изданий для определения наиболее частотных арготических лексем, образованных на основе англоязычных заимствований, с целью разработки курса обучения современному французскому молодежному языку студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры. Для достижения цели рассмотрены научные работы, словари арго и произведен анализ скриптов песен представителей французской рэп-культуры, в ходе которого сформирован корпус англоязычных заимствований, инкорпорированных в тексты рэп-исполнителей. Полученный языковой материал использован для создания программы летней школы как эффективного средства повышения уровня владения французским языком. Результаты исследования могут быть использованы при разработке рабочих программ дисциплин «Лексикология французского языка», «Основы текстовой деятельности», «Практикум по культуре речевого общения».*

***Ключевые слова:** французское молодежное арго, рэп-культура, арготографические источники, англоязычные заимствования, летняя школа «Алгоритм декодирования англоязычных заимствований в текстах произведений современных французских рэп-исполнителей».*

*Kudryavtseva N.A., postgraduate student,
Fanaryuk K.A., postgraduate student
Orel State University named after I.S. Turgenev,
Orel, Russia*

**SUMMER SCHOOL “THE DECODING ALGORITHM FOR
ENGLISH-LANGUAGE BORROWINGS IN THE LYRICS
OF MODERN FRENCH RAP ARTISTS”⁵**

***Abstract.** The language of the modern French youth is a linguistic phenomenon that reflects the current reality and is determined by age and social boundaries. Modern French youth speech*

⁴ В статье представлены промежуточные результаты индивидуального проекта исследования англоязычных заимствований в спонтанной речи современной французской молодежи и в произведениях современных французских рэп-исполнителей, осуществляемого в рамках деятельности Международной научно-исследовательской лаборатории «Проблемы социального и территориального разноречия» Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева.

⁵ The article presents the intermediate results of the individual project of study of English-language borrowings in the spontaneous speech of the modern French youth and in the works of modern French rap artists, carried out as part of the work of the International research laboratory of the Orel State University after I.S. Turgenev “The problems of social and territorial heteroglossia”.

contains a significant amount of argotisms, which makes it incomprehensible to students studying French as a foreign language. The goal of this research is to analyze rap works of French performers and argotographic publications to determine the most commonly used argotic lexemes formed on the basis of English-language borrowings, in order to develop a course of teaching modern French youth language to senior undergraduate students and candidates for a master's degree. To achieve the goal, we carried out a study of scientific works and argot dictionaries, conducted lyrics analysis of the French rap culture and used the symptomatic statistics method as well, during which a corpus of English-language borrowings incorporated in rap scripts has been formed. The collected language material is the basis of the summer school course on improving the level of French proficiency. The results of the research can be used in the development of such disciplines as «Lexicology of the French language», «Fundamentals of textual activity», «Practical course on the culture of speech communication».

Keywords: *French youth argot, rap culture, argotographic sources, English-language borrowings, summer school «The decoding algorithm for English-language borrowings in the lyrics of modern French rap artists».*

Французский молодежный социолект характеризуется непрерывным развитием. Важную функцию в пополнении молодежного вокабуляра выполняют англоязычные заимствования, на основе которых путем конвергенции образуются неологизмы, представляющие определенные трудности декодирования. Яркие примеры результатов такого конвергентного словотворчества представлены в скриптах песен современных французских рэп-исполнителей. Лексические единицы данного социолекта значительно отличаются от элементов кодифицированного вокабуляра, что препятствует пониманию их значений. Проблема интерпретации современного французского рэп-творчества доказывает необходимость включения общего молодежного социолекта в процесс обучения студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры, изучающих французский язык как иностранный.

Разработанный нами факультативный курс ориентирован на ознакомление студентов с закономерностями функционирования некодифицированных единиц и формирование комплекса умений и навыков в области перевода неконвенциональных лексем. В основе разработки лежит цель достижения профессионального уровня владения данным языком на современном этапе его развития.

Вопрос развития языка французской молодежи рассматривается в работах Т.И. Ретинской. Так, в «Словаре арго французской учащейся молодежи» [5] представлена ненормативная лексика, употребляемая в речи молодых французов.

Классификация механизмов формирования французского арго, предложенная Э.М. Береговской [1], взята нами за основу при изучении конвергентных моделей молодежного словотворчества.

Специфическим и неспецифическим механизмам молодежного словообразования уделяется внимание в работах таких авторов, как Н.Н. Копытина [2], В. Мела [11, 12], О.А. Овчинникова [3], В.В. Пылакина [4] Б. Серкиглини [7], М. Сурдо [13] и др.

В качестве опорного материала были использованы словари Ж.-П. Гудайе [10], В. Дебова [9], Ф. Карадека [6], Ж. Кольпрона [8], А. Тенгура [14], от-

ражающие основные элементы неконвенционального вокабуляра с характеристикой механизмов образования новых лексем.

Теоретическая значимость нашей работы состоит в классифицировании и описании типов адаптации англоязычных заимствований, представленных в песнях французских рэп-исполнителей.

Результаты, полученные в ходе проведенного нами исследования, позволили выявить наиболее частотные общие молодежные арготизмы, заимствованные из английского языка. Составленный глоссарий, насчитывающий более 100 англицизмов, инкорпорированных в тексты французских рэп-исполнителей, лег в основу для разработки программы летней школы.

Отдельное внимание уделено инвентаризации моделей конвергентного арготического словообразования, включающие специфические и неспецифические приемы формирования неконвенционального вокабуляра. Авторами обучающей программы составлены различные ситуационные задачи и имитационные игры, способствующие декодированию специфического вокабуляра.

Назовем наиболее действенные методы исследования: 1) метод корпусного анализа, с помощью которого осуществлен отбор и структуризация фактического материала; 2) описательно-аналитический метод, посредством которого осуществлено изучение научных работ, словарей арготизмов и анализ скриптов песен французских рэп-исполнителей; 3) метод симптоматической статистики.

Языковой материал, полученный в результате разработки курса летней школы «Алгоритм декодирования англоязычных заимствований в текстах произведений современных французских рэп-исполнителей» представляет интерес для дальнейшего исследования конвергентных механизмов арготического словотворчества и может быть включен в качестве одного из компонентов в структуру профильных дисциплин «Лексикология французского языка», «Основы текстовой деятельности», «Практикум по культуре речевого общения». Отобранные лексемы могут также войти в словарь англицизмов, употребляемых французской молодежью.

Таким образом, в результате проведенного исследования сформирована основа для обучения студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры ключевому компоненту современного французского языка – молодежному арготизму. На данном этапе целесообразно апробировать внедрение в учебный процесс разработанную нами программу летней школы «Алгоритм декодирования англоязычных заимствований в текстах произведений современных французских рэп-исполнителей», основанную на изучении англицизмов, включенных в авторские тексты французских рэперов, которые главным образом отражают жизнь современной молодежи. Курс обучения современному французскому молодежному языку направлен на формирование у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в объеме, необходимом для их профессиональной деятельности, знаний о лексическом составе современного французского языка как динамичной и открытой системе, т. к. ее обновление имеет социокультурную обусловленность.

Литература

1. Береговская Э.М. Механизмы, формирующие французское арго // Проблемы социального разноречия. – Смоленск: СГПИ, 1995. – С. 11–19.
2. Копытина Н.Н. Кодирование как специфический способ образования лексики во французском молодежном социолекте // Научные ведомости БелГУ. – 2012. – № 24 (143). – С. 61–66.
3. Овчинникова О.А. Арго французских мегаполисов конца XX века: пути и способы пополнения лексического репертуара городского жителя // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 12 (78): ч. 1. – С. 131–134.
4. Пылакина В.В. Верлан в современном французском языке // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки, 2017. – Вып. 4 (772). – С. 88–93.
5. Ретинская Т.И. Словарь арго французской учащейся молодежи // под общ. ред. Э.М. Береговской. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. – 168 с.
6. Caradec F. Dictionnaire du français argotique et populaire. – Paris: Larousse, 2006. – 320 p.
7. Cerquiglini B. Parlez-vous tronqué? Portrait du français d'aujourd'hui. – Paris: Larousse, 2019. – 173 p.
8. Colpron G. Dictionnaire des anglicismes. – Montréal: Beauchemin, 1982. – 200 p.
9. Débov V., Glossaire du verlan dans le rap français. – Paris: L'Harmattan, 2015. – 444 p.
10. Goudaillier J.-P. Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités. – Paris: Maisonneuve et Larose, 2019. – 304 p.
11. Méla V. Le verlan ou le langage du miroir // Langages. – 1991. – № 101. – P. 73–94.
12. Méla V. Verlan 2000 // Langue française. – 1997. – № 114. – P. 16–34.
13. Sourdot M. L'argotologie: entre forme et fonction // La Linguistique. – 2002. Vol. 38. – P. 25–40.
14. Tengour A. Le dictionnaire de la Zone. Tout l'argot des banlieues. – Paris: Les Éditions de l'Opportun, 2013. – 101 p.

УДК 378.147

**Р.М. Кумышева, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский
государственный университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Россия**

ПРОЦЕССНЫЙ И КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОДЫ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Проблема исследования. Образовательные организации функционируют как субъекты рынка образовательных услуг и рынка труда. В связи с этим возникает необходимость их взаимодействия с потенциальными потребителями образовательных услуг (будущих абитуриентов) и образовательной продукции (выпускников, обладающих профессиональной компетентностью и готовностью к решению нестандартных профессиональных задач). Эффективным решением данной задачи является создание образовательной среды – модели внешнего мира, в составе которой находится микромодель среды профессиональной деятельности. Однако это сопряжено с согласованием функционирования многочисленных управленческих структур внутри вуза, учетом потребностей рынка труда в кадрах, образовательных потребностей потенциальных абитуриентов во внешнем мире, приведением образовательной деятельности в соответствие со стандартными требованиями к образованию в целом [9]. Такие сложные процессы требуют новых управленческих механизмов [10].

Цель исследования: изучить состояние исследуемой проблемы в работах российских и зарубежных ученых по вопросам процессного управления в образовании, факторов эффективности образовательной среды; выявить степень согласованности функционирования компонентов образовательной среды в рамках процессного управления и ее открытости внешнему миру на примере Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова (КБГУ).

Методы исследования. В основу исследования положены методологические подходы: процессный (В. Лапшин, Ю. Стукалина, Е. Клименко, Е. Левина и др.); контекстный (С. Коутон, П. Хернстейсон, Ч. Сирусити, К. Вайзентонг, Л.В. Смолова, А. Филип и др.), системный (В.А. Ясвин, В.И. Слободчиков, С. Беккер, Дж. Шонрок-Адема, Боукэмп-Тиммер, ван Хелл, Э. Янке Коэн-Шотанус и др.).

Для определения типа образовательной среды была использована методика В.А. Ясвина [6]. Степень согласованности компонентов образовательной среды и ее открытости внешнему миру диагностировалась по методике В.И. Панова «Диагностика образовательной среды» [5; 4]. В опросе приняли участие 100 студентов двух факультетов КБГУ, где находятся образовательные среды разного типа. Выявлено, что управление образовательной средой вузов централизовано, но не все компоненты образовательной среды управляются одинаково. Выявлены некоторые пробелы процессов управления образовательной средой университета.

Выводы и рекомендации. Теоретический анализ проблемы и эмпирическое исследование позволяют предполагать, что процессный и контекстный подходы в управлении образовательной средой будут эффективными для внутренней согласованности ее компонентов и оптимального взаимодействия ее с внешним миром. Результаты исследования будут использованы при моделировании и проектировании образовательной среды, функционирующей в контексте внешнего мира и управляемой в соответствии с процессным подходом.

Ключевые слова: контекстный подход, процессный подход, образовательная среда, управление образовательной средой.

**R.M. Kumysheva, candidate of Pedagogical Sciences, docent
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kabardino-Balkarian
State University named after Kh.M. Berbekov”,
Nalchik, Russia**

PROCESS AND CONTEXT APPROACHES IN MANAGING THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. Research problem. Educational organizations function as subjects of the educational services market and the labor market. In this regard, there is a need for their interaction with potential consumers of educational services (future applicants) and educational products (graduates with professional competence and readiness to solve non-standard professional tasks). An effective solution to this problem is the creation of an educational environment – the external world model, which includes a micro-model of the professional activity environment. However, this involves coordinating the functioning of numerous management structures within the university, taking into account the labor market needs in personnel, the educational needs of potential applicants in the outside world, and bringing educational activities with standard requirements for education in general Educational Management [9]. Such complex processes require new management mechanisms [10].

Research aim: to study the state of the researching problem across the works of Russian and foreign scientists on the process management in education, the educational environment effectiveness factors; to reveal the coordination degree of the educational environment components functioning within the framework of process management and its openness to the outside world on the example of the Kabardino-Balkarian State University named after I.I. HM. Berbekova (KBSU).

Research methods. The study is based on methodological approaches: process (V. Lapshin, Yu. Stukalina, E. Klimenko, E. Levina, etc.); contextual (S. Cawthon, P. Hernstaison, Ch. Sirisuthi, K. Weisenthong, L.V. Smolova, A. Philip, etc.), systemic (V.A. Yasvin, V.I. Slobodchikov, S. Becker,

J. Schonrock-Adema, Bowkamp-Timmer, van Hell, E. Janke Cohen-Shotanus and others). to determine the type of educational environment the Yasvin method [6] was used. The degree of consistency of the educational environment components and its openness to the outside world was diagnosed according to the Panov method "Diagnosis of the educational environment" [5; 4]. The survey involved 100 students of two KBSU faculties, where various types of educational environments are located. It was revealed that the management of the university institutes educational environments is centralized, but not all components of the educational environment are managed equally. Some gaps of management processes are identified.

***Conclusions and recommendations.** Theoretical analysis of the problem and empirical research suggest, that the process and contextual approaches in managing the educational environment will be effective for the internal consistency of its components and its optimal interaction with the outside world. The study results will be used in modeling and constructing an educational environment that functions in the external world context and is managed in accordance with the process approach.*

***Keywords:** context approach, process approach, educational environment, educational environment management.*

Введение. Сложное пространство различных факторов, способствующих развитию образования, формирует основу управления образованием. Управление образованием распространяется на сложный контекст, в котором образование функционирует. Потому стратегические решения, принимаемые менеджерами образования, могут быть эффективны, если решения распространяются на всю образовательную среду.

Образовательная среда – это модель внешнего мира, откуда поступают образовательные потребности, требования к выпускникам. Потому эффективность образовательной среды зависит от степени соответствия ее структуры, содержания и деятельности внешнему миру. Традиционное функциональное управление не обеспечивает системной взаимосвязи всех компонентов образовательной среды.

Образовательная среда – это система, которая включает предметно-пространственный, субъектно-социальный и процессуально-деятельностный компоненты [3]. Эффективность образовательной среды определяется согласованностью функционирования всех ее компонентов, открытостью изменяющемуся внешнему миру. Продукция образовательной среды должна соответствовать потребностям общества в субъектах профессиональной деятельности и в то же время способствовать дальнейшему изменению внешнего мира посредством профессиональной деятельности выпускников. Поэтому процессуально-деятельностный компонент остается главным в образовательной среде. Разработанные нами модели – когнитивной деятельности студентов и формирования профессиональной компетентности студентов – имеют прямое отношение к процессуально-деятельностному компоненту образовательной среды [7; 2]. В моделях предусмотрена учебная деятельность студентов по выявлению проблем, требующих профессионального вмешательства, и решения проблемных задач в условиях реального внешнего мира. В рамках данных моделей развивается личность студента, формируются сообщество профессионалов, культура взаимодействия в профессиональной среде. Следовательно, образовательная среда становится моделью общества, которая функционирует в контексте

сте взаимодействия студентов с реальным внешним миром. Так реализуется контекстный подход при моделировании образовательной среды.

Исследователи разных стран все чаще признают более высокую эффективность процессного управления образовательной средой. Понятие «процессный подход» рассматривает управленческую деятельность как непрерывное выполнение определенных взаимосвязанных действий и комплекса общих управленческих функций. Принципиальное значение в процессном подходе имеет наличие объективной зависимости «выходного» результата от условия «входного» при обязательном наличии контролируемых характеристик процесса [8].

Методология процессного подхода подразумевает определение необходимых ресурсов управляющих воздействий. Цепи и ветви процессов составляют определенную структуру, представляющую собой взаимосвязанные последовательности сопряжения (ветвления) отдельных ресурсов [1].

В.В. Кривых рассматривает процессный подход как важнейший аспект повышения качества управления научно-методической работой. Идеология процессного подхода, на его взгляд, является основой систем качества, применяемых и в образовании. Весь процесс управления определяется суммой всех связано выполняемых функций [1]. Различные образовательные цели, поставленные разными обществами, которым должны отвечать менеджеры в сфере образования на всех уровнях образовательной системы, по определению изменчивы вместе с изменяющимися социально-экономическими условиями в обществе и разрушением, вызванным быстрым развитием цифровых технологий, используемых в качестве управления [9].

Установлено, что деятельность организации подчинена объективно существующим факторам, прежде всего процессам, в результате которых создается продукт. Идеология процессного подхода лежит в основе систем качества, применяемых и в профессиональной образовательной организации [8].

Стратегия процессного управления связана с пониманием внешней среды, включая оценку внутренних ресурсов и внешних влияний как признание установленной организационной культуры. Анализ внутренней образовательной среды связан с внутренними ресурсами академического сообщества, включая интеллектуальный капитал [10].

Методы. Методика В.А. Ясвина позволяет определить тип образовательной среды в рамках векторного моделирования [6]. Измеряемыми параметрами образовательной среды являются Свобода – Зависимость и Активность – Пассивность. Четыре варианта сочетания данных переменных интерпретируются как: безмятежная среда пассивной зависимости (Свобода – Пассивность); среда внешнего лоска и карьеры (Зависимость – Активность); догматическая среда (Зависимость – Пассивность) идейная (воспитывающая) среда (Свобода – Активность) [6]. По степени выраженности каждого из параметров определяется тип образовательной среды. По Ясвину, оптимальной для формирования личности, полезной в профессиональной деятельности и обществе, необходима идейная (воспитывающая) среда, в которой создаются педагогические условия для свободной творческой самореализации каждого обучающегося.

Методику оценки образовательной среды по параметрам – широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, устойчивость – разработала группа сотрудников Психологического института РАО под руководством В.И. Панова. Параметры оцениваются по схеме, приведенной ниже. Затем по каждому блоку баллы суммируются (сумма не может превышать 10 баллов), и записываются в строку «Итоговый балл». Затем, используя значения коэффициентов модальности, определяется соответствующий коэффициент для каждого параметра.

Широта характеризует внешние связи университета, возможность внешних контактов для студентов. **Интенсивность** образовательной среды включает уровень образования, соответствие его требованиям ФГОС, формы и методы обучения. **Осознаваемость** образовательной среды: насколько обучающиеся осведомлены в характере и содержании образовательной среды. **Обобщенность** образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов вашей образовательной среды. **Доминантность** образовательной среды – характеристика важности образовательной среды для обучающихся. **Когерентность** образовательной среды – о том, насколько согласованы в ней компоненты образовательной среды. **Социальная активность** образовательной среды – о социальной значимости вуза, о реализации творческих инициатив в социальной среде. **Мобильность** образовательной среды – насколько образовательная среда ориентирована на саморазвитие, на динамику содержания и форм деятельности. **Устойчивость** социальной среды – параметр, характеризующий стабильность образовательной среды во времени.

Результаты. По методике В.А. Ясвина было опрошено 100 человек: 50 студентов медицинского факультета и 50 студентов института физики и математики. Цель опроса – определения типа образовательной среды в каждом из исследуемых подразделений, а также прогнозирование типов личности будущих выпускников.

В результате было выявлено, что в обоих подразделениях КБГУ средние значения по субшкалам «Активность» и «Зависимость» высокие. Одинаково низкие средние значения по субшкалам «Пассивность» и «Свобода» (рис. 1).

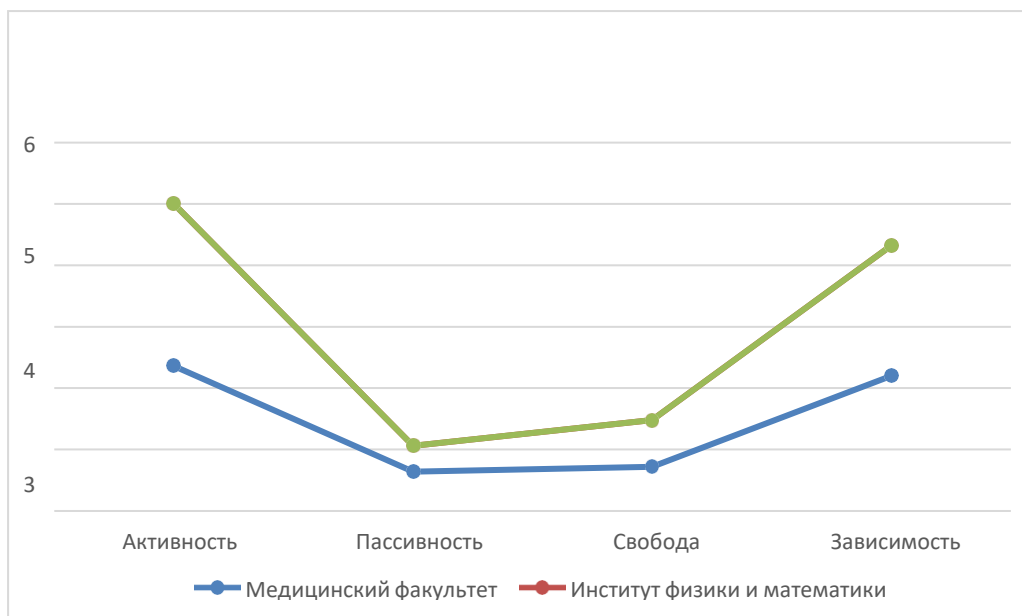


Рисунок 1. Средние параметры образовательной среды в подразделениях КБГУ по методике В.А. Ясвина

Как видно, в обеих образовательных средах – медицинского факультета и института физики и математики – при значительных расхождениях в количественных показателях преобладают активность и зависимость. И в обеих образовательных средах минимальные значения по показателям «Пассивность» и «Свобода». Кластерный анализ продемонстрировал, что показатели с высокими, средними и низкими значениями в исследованных подразделениях не имеют существенных отличий (рис. 2, 3).

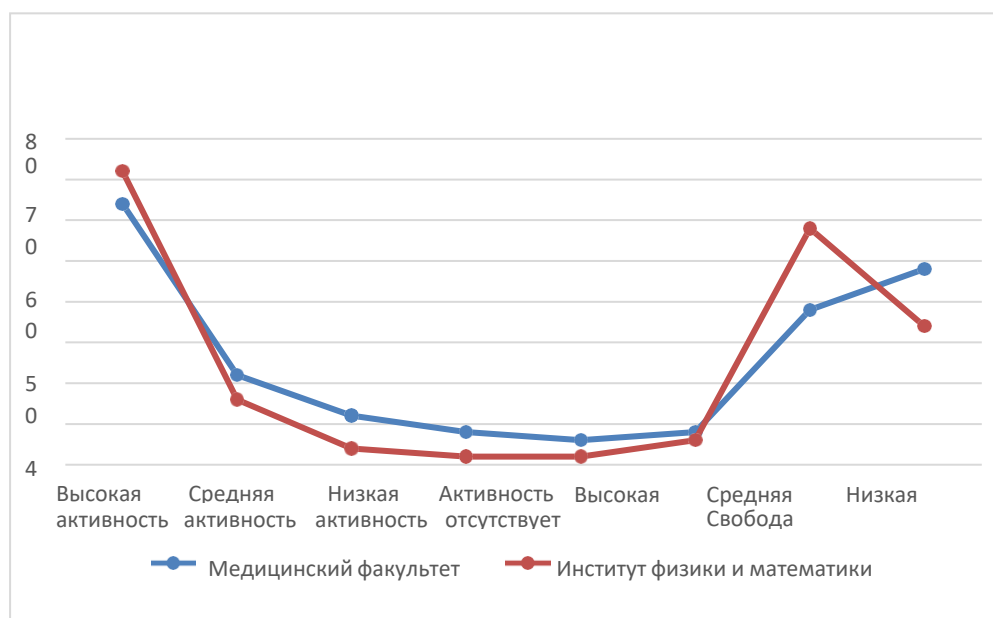


Рисунок 2. Индикаторы активности и свободы в подразделениях КБГУ

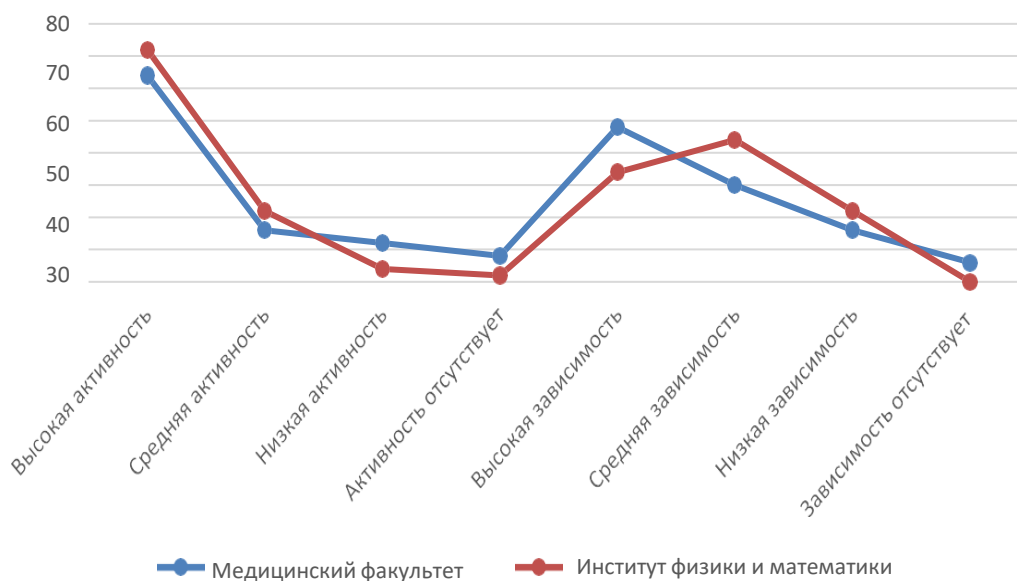


Рисунок 3. Индикаторы активности и зависимости в подразделениях КБГУ

Результаты исследования позволяют сделать однозначное заключение: в обоих подразделениях университета образовательная среда относится к типу «Карьерная среда». Следовательно, выпускники данных подразделений будут активны, но зависимы. Зависимость детерминирована, скорее всего регламентацией времени обучения, балльно-рейтинговой системой, а также недостаточностью творческих и исследовательских учебных заданий в их учебной деятельности. Несколько выше значения параметра «Свобода» у студентов медицинского факультета. Вероятно, это обусловлено практической ориентированностью образовательного процесса на факультете и необходимостью при выполнении учебных практических заданий проявлять личную самостоятельность.

По методике В.И. Панова «Диагностика образовательной среды» были опрошены те же испытуемые в количестве 100 человек (50 студентов института физики и математики и 50 студентов медицинского факультета). Результаты опроса отражены на рис. 4.

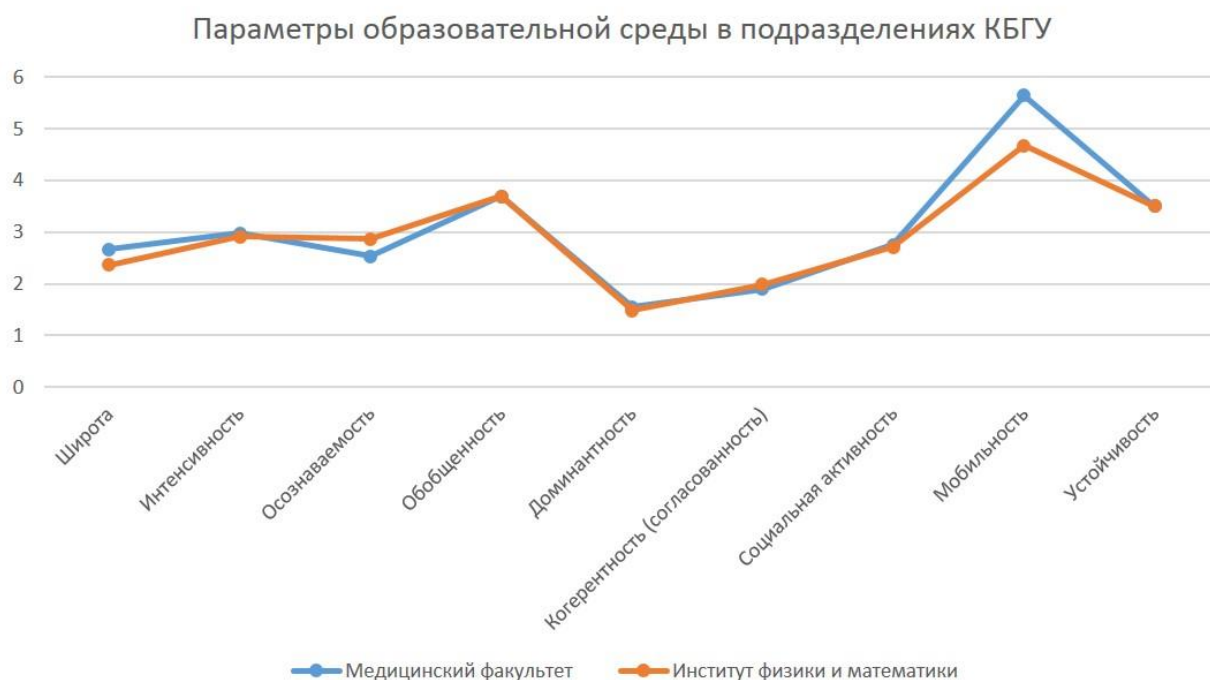


Рисунок 4. Средние значения параметров образовательной среды в институте физики и математики и на медицинском факультете (по методике В.И. Панова)

Значимые различия были выявлены только по субшкале «Мобильность», которая отражает состояние процессуально-деятельностного компонента. Причем, различия выявлены по всем параметрам оценки мобильности: целям и содержанию образования, методам образования, кадровому обеспечению, средствам образования (рис. 5).

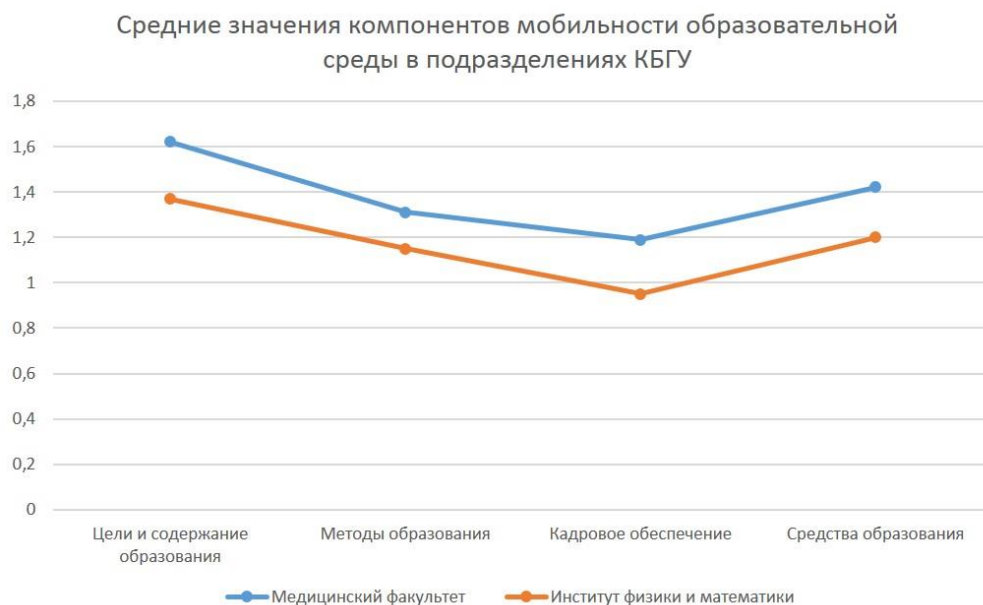


Рисунок 5. Средние значения по субшкале «Мобильность» методики В.И. Панова «Диагностика образовательной среды»

Обсуждение. Данное исследование выявило, что исследуемый университет является единой образовательной средой с централизованным управлением. В подразделениях локальное управление осуществляется только в процессуально-деятельностном компоненте. Централизованное управление обеспечило высокие показатели по параметрам образовательной среды, связанным с субъектно-социальным и пространственно-предметным компонентами.

Высокие показатели по субшкале «Мобильность» на медицинском факультете подтверждают высокую значимость процессуально-деятельностного компонента в образовательной среде. Наибольшую роль в этом выполняет обучение в условиях реальной профессиональной деятельности: в действующих медицинских учреждениях, в процессе лечения реальных пациентов с получением реальных результатов в форме улучшения их здоровья повышают профессиональную направленность и профессиональную готовность будущих врачей.

Помимо того, в клинических условиях формы и методы лечения мобильны, зависят от клинических ситуаций. Это способствует гибкой мобильности в целях и содержании образования, методах образования, кадровом обеспечении, средствах образования. Данные показатели медицинского факультета подтверждают важность контекстного подхода при моделировании образовательной среды. Студенты на протяжении всего образовательного процесса обучаются в контексте будущей профессиональной деятельности и в реальных условиях внешнего мира. Чего нет в институте физики и математики, где образовательный процесс осуществляется в аудиторных условиях и вне контекста взаимодействия студентов с внешним миром.

Второе исследование подтвердило предположение о том, что при отсутствии значимых различий в количественных показателях по шкалам «Активность» и «Зависимость» в обоих подразделениях КБГУ, качественные различия значимы. На медицинском факультете активность проявляется в реальной профессиональной деятельности, участниками которой становятся будущие врачи, начиная с младших курсов. В институте физики и математики активность связана с общественной деятельностью и аудиторными учебными заданиями. Показатели «Зависимость» на медицинском факультете связаны с необходимостью постоянного контроля преподавателями действий студентов в работе с живыми пациентами. В институте физики и математики зависимость связана с недостатком в их учебной деятельности исследовательских и творческих заданий. Это гипотезы, которые подчеркивают необходимость дальнейших исследований образовательных сред в подразделениях КБГУ.

Заключение. Исследование подтвердило, что образовательная среда – модель внешнего мира, которому должна соответствовать и чьи потребности должна удовлетворять. В настоящее время образовательная среда Кабардино-Балкарского государственного университета при всем совершенстве еще не достигла процессного управления. Отдельные локальные образовательные среды в составе университета представляют собой структуры с высокой согласованностью компонентов (например, медицинский факультет). Для перехода к процессному управлению необходимы дополнительные исследования и дополнительные усилия управленческого аппарата университета. Процессуально-

деятельностный компонент образовательной среды не может быть реализован вне контекста взаимодействия студентов с реальным внешним миром. Следовательно, модель когнитивной деятельности студентов должна включать учебные задания, выполняемые в условиях реального мира, требующих профессионального вмешательства. На примере медицинского факультета эффективность такой модели стала очевидной.

Литература

1. Кривых В.В. Сущность процессного подхода в управлении научно-методической работой в профессиональной образовательной организации // КИЖ. – 2013. – № 5 (100). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-protsessnogo-podhoda-v-upravlenii-nauchno-metodicheskoy-raboty-v-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 20.04.2022).
2. Кумышева Р.М. Моделирование профессиональной компетентности студентов посредством применения таксономии учебных целей Б. Блума // Вестник педагогических наук». – 2020. – № 4. – С. 95–99.
3. Кумышева Р.М. Образовательная среда в информационном пространстве // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1. – № 11. – С. 114–117.
4. Лапп Е.А., Шупилова Е.В. Экспертиза образовательной среды специального (коррекционного) учреждения // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–1. – С. 145–149.
5. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
6. Ясвин В.А. Образовательная среда: От моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
7. Kumysheva R.M. The model of students' cognitive activity in the context of interaction with the world. Materials of the International Scientific-Practical Conference "Trends in the development of psychological and pedagogical education in a transitive society" // SHS Web of Conferences 70, 08023 (2019) <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197008023> ICTDPP-2019
8. Levina E.Y., Kamasheva Y.L., Gazizova F.S., Garayeva A.K., Salpykova I.M., Yusupova G.f., Kuzmin N.V. (2015). A Process Approach to Management of an Educational Organization. In Review of European Studies; Vol. 7, No. 4, 36-38.
9. Lynch K., Asavisanu P., Rungrojngarmcharoen K., Ye Y. (2020) Educational Management. – URL: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.701>
10. Stukalina Yu. Management of the educational environment: the context in which strategic decisions are made // Procedia – Social and Behavioral Sciences 99 (2013) 1054 – 1062.

УДК 378

**Е.В. Лёвкина, к.п.н., доцент,
И.В. Кузина, к.п.н., доцент,
В.Ф. Миронычева, к.п.н., доцент,
Н.В. Федосеева к.п.н., доцент**
**Национальный исследовательский нижегородский
государственный университет им. Н.И. Лобачевского»,
Арзамасский филиал
г. Арзамас, Россия**

ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОСНОВЫ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Аннотация. Актуальность владения педагогами современными цифровыми сервисами обусловлена рядом составляющих: они открывают возможности реализации творческо-

го подхода к образовательному процессу, вооружают педагога средствами самовыражения. Поэтому проблема рассмотрения цифровых сервисов требует своего решения. **Цель исследования.** Несмотря на то, что в трудах Н.А. Моревой, В.В. Кузнецова, В.И. Блинова, Е.Г. Бодровой, В.В. Гришкина, рассматривается многообразие цифровых сервисов, их классификации, детально проблема применения цифровых сервисов как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности в формате обучающего курса не рассматривалась. Целесообразно изучить основы и практику использования цифровых сервисов как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности на уровне спроектированного обучающего курса «Цифровые средства: условия внедрения и перспективы использования». Решение данной проблемы достигается с помощью задач: спроектировать и обосновать курс по использованию сервисов в образовательном процессе как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности; определить организационно-педагогические условия реализации данного курса; проанализировать на уровне освоения обучающего курса владение цифровыми сервисами как средствами совершенствования образовательного процесса. **Методы исследования.** Ключевыми понятиями при формировании и реализации курса явились понятия цифровизации и персонализации образования, также системно-структурный, компетентностный, интегративный, деятельностный подходы, определившие критерии выбора сервисов для курса, структуру построения, способы использования в различных сферах профессионально-педагогической деятельности. Методический инструментарий исследования составили моделирование, эксперимент, методы сбора и анализа результатов полученных данных. Базой исследования выступил Арзамасский филиал ННГУ и МБОУ Ш № 10. В эксперименте принял участие 121 человек. В ходе исследования был разработан и апробирован курс объёмом 36 часов по овладению сервисами как средством совершенствования профессионально-педагогической деятельности, выбранными на основе принципов доступности, частоты использования, наличия разных вариантов применения в образовательном процессе. Курс состоит из 4 разделов каждый по 4 подраздела. **Результаты** проведенного **исследования** показали, что систематическая деятельность в виде продуманного курса «Цифровые средства: условия внедрения и перспективы использования» способна расширить представление о цифровых сервисах как средствах совершенствования профессионально-педагогической деятельности, о возможностях и перспективах их применения.

Ключевые слова: цифровые сервисы, профессионально-педагогическая деятельность, средства, обучающий курс, образование.

*E.V. Levkina, Ph.D., Associate Professor,
I.V. Kuzina, Ph.D., Associate Professor,
V.F. Mironycheva., Ph.D., Associate Professor,
N.V. Fedoseeva Ph.D., Associate Professor
National Research Nizhny
Novgorod State University. N.I.Lobachevsky, Arzamas branch
Arzamas, Russia*

DIGITAL SERVICES AS A MEANS OF IMPROVING PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY: FUNDAMENTALS AND PRACTICE OF USING

Abstract. The relevance of teachers' possession of modern digital services is due to a number of components: they open up opportunities for the implementation of a creative approach to the educational process, equip the teacher with means of self-expression. Therefore, the problem of considering digital services requires a solution. **The purpose of the study.** Despite the fact that in the works of N.A. Moreva, V.V. Kuznetsov, V.I. Blinov, E.G. Bodrova, V.V. Grishkuna, the variety of digital services, their classification is considered, the problem of using digital services as a means

*of improving professional and pedagogical activity in the format of a training course has not been considered in detail. It is advisable to study the basics and practice of using digital services as a means of improving professional and pedagogical activity at the level of the designed training course "Digital tools: conditions for implementation and prospects for use". The solution to this problem is achieved through the following tasks: to design and justify a course on the use of services in the educational process as a means of improving professional and pedagogical activity; to determine the organizational and pedagogical conditions for the implementation of this course; to analyze at the level of mastering the training course the possession of digital services as a means of improving the educational process. **Research methods.** The key concepts in the formation and implementation of the course were the concepts of digitalization and personalization of education, as well as system-structural, competence-based, integrative, activity-based approaches that determined the criteria for choosing services for the course, the structure of construction, and ways of using them in various fields of professional and pedagogical activity. The methodological tools of the study were modeling, experiment, methods of collecting and analyzing the results of the data obtained. The basis of the study was the Arzamas branch of the UNN and MBOU Sh N^o. 10. 121 people took part in the experiment. In the course of the study, a 36-hour course on mastering services as a means of improving professional and pedagogical activity was developed and tested, selected on the basis of the principles of accessibility, frequency of use, availability of different application options in the educational process. The course consists of 4 sections, each with 4 subsections. **Discussion and Conclusions.** The results of the study showed that systematic activity in the form of a well-thought-out course "Digital tools: conditions for implementation and prospects for use" is able to expand the idea of digital services as a means of improving professional and pedagogical activities, about the possibilities and prospects of their application.*

***Keywords:** digital services, professional and pedagogical activity, means, training course, education.*

Введение. Цифровизация образования это не просто тенденция его развития, а осуществляющийся процесс, пронизывающий все направления деятельности и всё образовательное пространство. Актуальность владения педагогом современным цифровыми сервисами обусловлена рядом составляющих. Во-первых, сервисы открывают возможности реализации творческого подхода к организации образовательного процесса, позволяют повысить мотивацию обучающихся, интерес к учебному предмету. Они делают работу педагога с детьми более живой, интересной, привлекающей внимание школьников, настраивающей на творчество и открытия. Во-вторых, владение разнообразными сервисами вооружает педагога средствами самовыражения, повышения уровня своего педагогического мастерства.

Поэтому проблема рассмотрения цифровых сервисов как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности в формате универсального обучающего курса, который позволит улучшить организацию образовательного процесса и повысить его результативность, требует своего решения. Хаотичное их использование может не дать желаемого результата, поэтому следует рассматривать применение цифровых средств в форме обучающего курса для практикующих и будущих педагогов.

Теоретический анализ литературы. Специфика профессионально-педагогической деятельности рассмотрена у Н.А. Моревой, В.В. Кузнецова [5], В.И. Блинова [1] и других. У С.В. Панюковой [6] разбирается многообразие цифровых средств и их особенности, классификации средств представлены

у Е.Г. Бодровой [2], Л.Н. Дегтяренко [2], В.В. Гришкуном [3] затрагивается проблема цифровых инструментов в профессиональной подготовке педагогов, у В.И. Блинова анализируется цифровизация в формате профессионального образования.

Цель исследования. Однако, детально проблема применения цифровых сервисов как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности в формате обучающего курса, включающего ограниченное количество выбранных сервисов, не рассматривалась. В связи с этим целесообразно изучить основы и практику использования цифровых сервисов как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности на уровне спроектированного, реализованного и проанализированного обучающего курса «Цифровые средства: условия внедрения и перспективы использования».

Следует выделить особенности реализации образовательного процесса по овладению цифровыми сервисами в ходе освоения обучающего курса по овладению цифровыми сервисами объектом исследования. В этом отношении целесообразно определить в качестве предмета исследования условия реализации образовательного процесса по овладению цифровыми сервисами как средствами совершенствования профессионально-педагогической деятельности на уровне обучающего курса.

Решение поставленной проблемы требует выдвижения следующих задач: обосновать и спроектировать курс по использованию сервисов в образовательном процессе как средств совершенствования профессионально-педагогической деятельности; определить организационно-педагогические условия реализации данного курса в работе с педагогами; проанализировать владение цифровыми сервисами как средствами совершенствования образовательного на уровне освоения обучающего курса.

Базой исследования выступили студенты Арзамасского филиала ННГУ. Респондентами выступили студенты 2 курсов направления подготовки «Педагогическое образование», а также учителя МБОУ СШ № 10. Исследование осуществлялось в течение учебного года.

Для проведения исследования были определены контрольная и экспериментальная группа. Экспериментальную группу составили обучающиеся 2 курсов профилей «Русский язык и литература», «Биология и химия» (32 ч.), а также 32 учителя МБОУ СШ № 10 разнородного состава (64 ч.), а контрольную – «История и обществознание», «Математика и физика» (35 ч.), 23 педагога МБОУ СШ 10 (57 ч.).

Методы и методики исследования. Ключевыми понятиями при формировании и реализации курса явились понятия цифровизации и персонализации образования, определившими критерии выбора сервисов для курса, структуру его построения, способы использования сервисов в различных сферах профессионально-педагогической деятельности. Опора на системно-структурный, компетентностный, интегративный, деятельностный подходы при проектировании и реализации обучающего курса по овладению цифровыми сервисами, определившими принципы проектирования курса, технологии взаимодействия в образовательном процессе с практикующими и будущими педагогами.

Методический инструментарий исследования составили входное и итоговое анкетирование, моделирование, эксперимент, математические методы сбора и анализа результатов полученных данных.

Понимание сущности, основ эффективного использования цифровых сервисов в различных сферах профессионально-педагогической деятельности, владение умениями использовать цифровые сервисы в различных направлениях педагогической деятельности, комбинировать пути и приемы их применения явились критериями исследования использования цифровых сервисов как средства совершенствования профессионально-педагогической деятельности. Показателями достоверности полученного результата определены знания о системе сервисов, их особенностях, умение осуществлять отбор того ли иного цифрового сервиса в зависимости от решаемых задач профессионально-педагогической деятельности, использование при конструировании урока, внеклассной воспитательной работы, в сфере презентации педагогического опыта.

Результаты исследования. Первый этап экспериментальной деятельности заключался в проведении во всех группах анкетирования, состоящего из 20 вопросов закрытого типа на предмет знания цифровых сервисов, особенностей и возможностей их использования в образовательном процессе, иных сферах педагогической деятельности. Результаты опроса показали, что в каждой из групп (39 % в экспериментальной и 40 % контрольной группы) имеются ограниченные представления о цифровых сервисах, эффективном их использовании в образовательной и профессионально-педагогической деятельности в целом. Студенты знают лишь некоторые сервисы, знакомы с самыми распространенными приложениями, наиболее часто используемыми в обычной жизни. Отсутствие опыта педагогической деятельности не позволяет им также увидеть возможности и условия эффективного использования сервисов в педагогической деятельности. Результаты среди практикующих педагогов тоже не высоки, что вызвано постоянной занятостью, невозможностью детально изучить те или иные сервисы.

На основе полученных данных был разработан курс на 36 часов. Были выбраны сервисы по принципу доступности, частоты использования, наличия разных вариантов применения в образовательном процессе, они скомбинированы в блоки на основании схожих приемов применения, состоящий. Всего 4 блока, включающих по 4 подраздела (1. Цифровые сервисы в подготовке и проведении урока, 2. Цифровые сервисы в режиме занятий в онлайн формате, 3. Цифровые сервисы в творческой деятельности педагогов и школьников, 4. Цифровые ресурсы в организации, самоорганизации и в управлении профессионально-педагогической деятельностью), содержащих информацию о сервисах в виде пошаговых мастер-классов, видео лекций, практические задания, основанные на применении сервисов в одной из сфер педагогической деятельности.

Второй этап подразумевал апробацию курса в экспериментальной группе в течение учебного года. Студенты и практикующие педагоги в ходе изучения курса участвовали в мастер-классах, самостоятельно использовали сервисы, представляя результаты своей деятельности в виде законченных мини-проектов, давали оценку своей работе, характеру использования сервисов как средств со-

вершенствования обучения, воспитания, управления образовательным процессом.

Заключение. Третий этап состоял в повторном проведении анкетирования, результаты которого показали динамику в овладении цифровыми сервисами как средством совершенствования профессионально-педагогической деятельности. В экспериментальной группе 87 % анкетированных показали знание сервисов, особенности их использования в профессионально-педагогической деятельности, легче и быстрее определяли вариации применения сервисов в образовательном процессе, предлагали новые способы и приемы использования, определяли условия эффективного применения, целесообразность используемых сервисов поставленным задач. Это превышает данный показатель относительно первичного анкетирования. В контрольной группе также наблюдается динамика с 23 % до 66 % респондентов. Однако, результат развития в экспериментальной группе выше в 1,3.

Таким образом, целенаправленная, систематическая деятельность в виде обучающего курса «Цифровые средства: условия внедрения и перспективы использования» способна повысить представление субъектов образовательного процесса о цифровых сервисах как средствах совершенствования профессионально-педагогической деятельности, внесения в нее элементов творчества, расширить представления о возможностях и перспективах их применения.

Литература

1. Блинов, В.И. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для вузов / В.И. Блинов. 2022. – 129 с.
2. Бодрова Е.Г., Дегтеренко Л.Н. Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности современного педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – № 2 (52). – С. 48–56.
3. Гриншкун В.В. Цифровые инструменты в профессиональной подготовке педагогов. – Альманах № 43 / Архив / Альманах Института коррекционной педагогики (alldef.ru)
4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. 2020. – 98 с. *pedagogicheskaya_konceptiya_cifrovogo_prof_obr_i_obuch_jan2020.pdf* (ranepa.ru)
5. Кузнецов, В.В. Введение в педагогическую деятельность: учебник и практикум для среднего профессионального образования / В.В. Кузнецов. 2022.
6. Панюкова С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие. 2020. – 33 с.
7. Шайхутдинова Л.М. Цифровые инструменты педагога для организации дистанционного обучения. – Скиф. – 2021. – № 5 (57). – С. 512–516.

УДК 378

**Н.Г. Липкина, к.п.н., доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия**

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются пути и способы формирования проектной культуры будущего учителя. Проблема исследования: как обеспечить эффективное форми-

рование проектной культуры будущих учителей в учебной деятельности педагогического ВУЗа. В качестве одной из форм рассматривается рефлексивно-творческий практикум, в рамках которого реализуются все этапы проекта, направленного на саморазвитие будущего учителя, формирование его проектной культуры.

Ключевые слова: позиция студента как субъекта деятельности, проектность, проектная компетенция, проектная культура, рефлексивно-творческий практикум.

*N.G. Lipkina, Ph.D., assistant professor of pedagogy
Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm, Russia*

FORMATION OF THE PROJECT CULTURE OF THE FUTURE TEACHER

Abstract. *The article reviews the ways and means of forming the project culture of the future teacher. The research problem is how to ensure the effective formation of the project culture of future teachers in the educational activities of a pedagogical university. A reflective-creative workshop is considered as one of the forms, within the framework of which all stages of the project aimed at the self-development of the future teacher, the formation of his project culture, are implemented.*

Keywords: *student's subjective position, design, project competence, project culture, project thinking, reflective-creative workshop.*

Современные подходы к подготовке учителя обусловлены необходимостью изменения позиции студента в образовательном процессе – превращение его из объекта обучения в активного участника собственной познавательной деятельности, способного осознанно ставить цели самообразования и саморазвития, отбирать адекватные средства реализации целей, владеть рефлексивными умениями. Чтобы решить эту задачу, необходимо целенаправленно и планомерно формировать проектную культуру будущего учителя. Проектность, то есть способность предвидеть результат планируемой деятельности, способы её реализации, сегодня становится важнейшей стилевой чертой педагога, признаком его педагогической культуры. Конечно, проектированием образовательных программ, воспитательных планов, уроков педагог занимался всегда. Но сегодня важно говорить о необходимости формирования проектного способа взаимодействия с миром, подготовки будущего учителя, способного к опережающему промышлению, проектированию не только предстоящей деятельности, но и своего собственного жизненного пути, личностного и профессионального самоопределения.

А.С. Макаренко, опережая своё время, ввёл в педагогику и воспитательную практику такие понятия, как «педагогическая технология» и «педагогическое проектирование». Он и рассматривал проектирование как технологию, предполагающую определенный порядок действий, зависящий от целеполагания и направленный на достижение ожидаемого результата. Особо значима, на наш взгляд, идея А.С. Макаренко о необходимости проектирования развития личности воспитанника, которую должен осуществлять педагог. В частности, он писал: «Я под целью воспитания понимаю программу человеческой личности... я считаю, что мы, педагоги, должны иметь такую программу» (2, с.118–120). При этом он задается вопросом: «Что – это программа личности

должна быть одинакова для всех?» и отвечает: «должна быть и общая программа, «стандартная», и индивидуальный корректив к ней» (2, с. 118). И что особо значимо, он утверждал, что проектированию личности педагога необходимо учить, учить тому, «как, следуя за качествами личности, за её склонностями и способностями, направить эту личность в наиболее нужную для неё сторону» (2, с. 120). Но для того, чтобы научить педагога проектировать личность воспитуемого, необходимо, чтобы он научился целенаправленно проектировать своё собственное развитие, своё будущее.

Таким образом, проектная деятельность является самостоятельным видом деятельности, и обучать ей будущего учителя необходимо целенаправленно и системно. Обучать как технологии проектирования предстоящей деятельности, так и проектированию собственного саморазвития, своего будущего, самого себя. Следствием систематического обращения к проектной деятельности должно стать формирование проектной культуры обучаемого. Составляющими проектной культуры являются проектное мышление и проектная компетентность.

Сегодня важной целью преподавания педагогики должно стать развитие проектного мышления студентов, предполагающего способность осознанно ставить цели и, основываясь на них, структурировать свой замысел по определенной цепочке: выстраивание содержания (что я делаю?), выбор средств и методов реализации цели (как это сделать, что мне для этого потребуется?), ожидаемый результат (к какому результату я должен прийти?) Сегодняшний студент реализует большое количество социальных, исследовательских, творческих проектов, в которых формируется его проектная компетентность. Гораздо меньше внимания современная система высшего образования уделяет формированию проектного мышления студента, в частности – его способности осуществлять своё профессиональное и личностное самопроектирование.

Для решения задачи формирования проектной культуры будущего учителя необходимо реализовать важное условие – осуществлять партнерство студента и преподавателя в организации познавательной деятельности. В процессе её реализации в режиме диалога формируется способность и потребность студента понимать, что он планирует, ставить цели предстоящей деятельности, понимать, что ему необходимо для её реализации, и находить адекватные средства достижения цели.

Другое условие – развитие рефлексивной культуры студента. Способность осмыслить: достигнута ли цель проекта, соответствует ли результат замыслу, удалось ли реализовать поставленные задачи, позволяет эффективно работать над проектом, корректировать его в случае необходимости.

Эти условия мы реализовали через такую форму совместной деятельности студентов, как рефлексивно-творческий практикум, в рамках которого осуществлялось формирование их проектной компетентности и развивалось проектное мышление. Проектную компетентность мы рассматриваем как способность человека проектировать предстоящую деятельность: осмысленно ставить цели и отбирать адекватные им средства. Задачи рефлексивно-творческого

практикума – создать благоприятные условия для самопознания, рефлексии студентами своего опыта, осмысления целей саморазвития и программы самосовершенствования. Важно научить студента делать осознанный выбор и планировать свою деятельность в соответствии с поставленными целями. Рефлексивно-творческий практикум направлен на формирование позитивного представления о себе (Я-реальном), на перспективу саморазвития (Я-идеальном), на осознание и осмысление своего образа-Я в настоящем и связанном с ним будущим.

В соответствии с целью и задачами в содержание курса мы включили этапы самопознания, целеполагания, планирования, рефлексии.

На этапе самопознания студенты в режиме монолога (размышления), диалога (с педагогом или сверстником), полилога (с участниками групповой работы), разнообразных упражнений, таких как «Волшебный стул», «Ассоциации» и др., ищут ответы на вопросы: «Кто я?», «Какой я?», «Каким меня видят окружающие?», «Мои достоинства?», «Мои недостатки?» и т. д.

На этапе целеполагания студенты размышляют о целях, о своих жизненных и профессиональных планах, задумываются над вопросами: «Что я могу?», «Что я хочу?». В процессе упражнения «Моя линия жизни» (каким я вижу себя через 5, 10, 15 лет) формируется представление о том, что именно сегодняшней день определяет основания будущего личного выбора, от которого будет зависеть день завтрашний, происходит осмысление ответственности за своё будущее.

Активизация самопознания, осуществляемая на данных этапах рефлексивно-творческого практикума, способствует самоопределению личности обучающегося, поскольку здесь решаются две задачи: осознание актуальных смыслов настоящего и построение планов своего будущего (жизненное проектирование). Этап планирования – это по сути своей разработка студентами проекта своего будущего развития. Целеполагание, осуществляемое в результате самопознания, выбор деятельности, которая более всего соответствует ожидаемому результату, планирование – всё это позволяет определить конкретные задачи предстоящего саморазвития, обосновать ожидаемые результаты. На основе анализа студенты составляют опорную схему размышлений, общий замысел превращается в упорядоченную совокупность проектируемых действий, направленных на выстраивание программы саморазвития. Основным способом обучения проектной деятельности на этом этапе является анализ целесообразности проектных решений, реальность замысла. Затем проект оформляется и представляется к защите. Здесь с помощью вопросов участников практикума, обсуждения основных положений проекта происходит осмысление каждым своей продуктивной деятельности и самого себя, а также оценка предполагаемого результата. Презентация программы саморазвития – это не только демонстрация полученных результатов, но и анализ предшествующего опыта, который помог реализовать проект, новых знаний и умений, которые приобрели участники психолого-педагогического практикума в процессе разработки проекта. Безусловно, презентация программы саморазвития – это продолжение

формирования проектной культуры студентов, и она направлена на приобретение навыков представления итогов своей деятельности по проектированию.

В результате участия в психолого-педагогическом практикуме студенты, их было 48 человек (две студенческие группы), получили представление о проектной деятельности, этапах проектирования, видах проектов, педагогических требованиях к нему. Кроме того, студенты приобрели умение осуществлять проектную деятельность. Если до начала обучения только 28 % владели этими знаниями и умениями на достаточно высоком уровне, то после окончания их было уже 96 %. Стремление активно участвовать в проектной деятельности выросло у студентов с 16 % до 68 %. Желание заниматься саморазвитием, само проектированием появилось у 72 % участников экспериментальной деятельности.

Проведенная опытно-экспериментальная деятельность показала: создать условия для формирования проектной культуры студента – значит воспитать человека, способного преобразовывать окружающий мир и самого себя, проектировать свой завтрашний день и понимать, что его будущее зависит от него самого и что оно во многом определяется сегодняшним днём. Все это свидетельствует о том, что сегодня необходимо искать эффективные пути и способы формирования у будущего учителя проектной культуры и, прежде всего, культуры само проектирования.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005.
2. Макаренко А.С. Пед.соч. в 8-ми т. – Т. 5 – М.: Педагогика, 1985. – 333 с.
3. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб.пособие / Н.В. Матяш. – М.: «Академия», 2011.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. проф. В.А. Козырева /- Санкт-Петербург: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
5. Морозов А.В., Чернилевский Д.В., Креативная педагогика и психология: учебное пособие. – Москва: Академический проект, 2004.
6. Хьелл Л, Зиглер Д. Теории личности – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008.
7. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М., 2002.

УДК 378.1

***О.А. Любченко, к.п.н., доцент
Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Россия
Ю.А. Серебренникова, к.п.н., доцент
Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Россия
А.П. Каитов, к.соц.н., доцент
Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ)
г. Москва, Россия***

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА 2+2

Аннотация. Проблема исследования. Современные запросы рынка труда предъявляют новые требования к подготовке квалифицированных специалистов в системе

высшего образования. Президент Российской Федерации В.В. Путин в послании Федеральному Собранию в 2020 году уделил особое внимание проблемам образования и предложил новую модель бакалавриата 2+2 (2+3), обеспечивающую студентам возможность конструировать индивидуальную траекторию обучения и изменять ее в интересах своих образовательных и профессиональных амбиций. Обозначенная модель уже используется в университетах Европы, США, Китая, Японии и некоторых российских вузах (НИУ ВШЭ, ТюмГУ, МАГУ). Основу модели составляет системно-модульный образовательный процесс, структурирующий образовательную программу и дифференцирующий ее путем выделения модулей как функциональных единиц, соотношенных с универсальными и общепрофессиональными компетенциями. Проектирование и реализация образовательного процесса по программе «2+2» позволяет студентам осознанно подойти к выбору направления и профиля профессиональной подготовки, определяющему в перспективе вектор дальнейшего профессионального становления и развития. **Цель исследования:** осуществить анализ опыта реализации образовательных программ бакалавриата по модели «2+2», обеспечивающей студентам построение индивидуальной образовательной траектории и осознанный выбор новых направлений и профилей подготовки. В статье исследуется опыт Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых теоретический анализ предмета исследования; анализ нормативно-правовых документов; рефлексивно-системный анализ организации профессиональной подготовки бакалавра в педагогическом вузе; пилотная апробация интеграции модели «2+2», обеспечивающей возможность построения и реализации гибкой образовательной траектории студентов, в образовательные программы Университета. **Выводы и рекомендации:** результаты исследования могут быть использованы при проектировании и реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования, реализуемых в образовательном процессе педагогического вуза.

Ключевые слова: педагогическое образование, образовательная траектория, профессиональная подготовка студентов, модель 2+2, модульное обучение, индивидуализация.

*O.A. Lyubchenko, PhD, Associate Professor,
Moscow City University
Moscow, Russia*

*Yu.A. Serebrennikova, Ph.D., Associate Professor,
Moscow City University
Moscow, Russia*

*A.P. Kaitov, Candidate of Social Sciences, Associate Professor
Moscow City University
Moscow, Russia*

EDUCATIONAL PROCESS MODEL FOR “2+2” BACHELOR'S DEGREE PROGRAMS

Abstract. The problem of the research. Modern labor market's demands bring about new requirements for the training of qualified specialists at the higher education stage. In 2020, in his Address to the Federal Assembly, the President of Russia Vladimir Putin paid special attention to the problems of education and proposed a new “2+2 (2+3)” bachelor's degree training model which provides opportunity to flexibly change the learning trajectory. A similar system has already been used in universities in Europe, the USA, China, and Japan. Elements of this educational trajectory are also used in some Russian universities (HSE, UTMN, MASU). The new model allows students to independently compose a training program based on their interests and needs. The basis

*for the implementation of the “2+2” model is the system-modular organization of educational process, which structures an educational program differentiating it by allocating modules as functional units correlated with transferable skills and general professional competencies. The proposed system of the new model enables one to carefully approach the issue of vocational training and make an informed choice, which will subsequently facilitate graduates’ employment. **The purpose of the study:** to analyze the experience of implementing the “2+2” organizational model which provides undergraduate students with the opportunity to have an individual educational trajectory and to make conscious choice of new educational fields and program specializations. The article examines the experience of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City University. **Research methods:** theoretical methods, including theoretical analysis of the subject of research; analysis of regulatory documents; reflexive and systematic analysis of bachelor’s professional training organization in a pedagogical university; pilot testing of integrating the model, which provides the possibility to change the undergraduate students’ educational trajectory in the learning process, into the educational programs of the University. **Conclusions and recommendations:** the results of the study can be used in the development of the main professional educational programs of higher education which are to be implemented in the educational process of a pedagogical university.*

Keywords: pedagogical education, educational trajectory, professional training of students, 2+2 model, modular training, individualization.

Запрос современного общества на высоко профессионального, конкурентоспособного педагога совершенствует систему подготовки к будущей профессии, в которой появляются более гибкие, вариативные и адаптивные, модели образовательного процесса (образовательных программ), направленных на становление и развитие профессионального потенциала будущего педагога.

В целях предоставления студентам возможности построения и изменения образовательной траектории в процессе обучения в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ была разработана модель проектирования и реализации образовательного процесса «2+2 (2+3)», озвученная В.В. Путиным в послании Федеральному Собранию в январе 2020 года. Основу данной модели составляет системно-модульная организация образовательного процесса, которая структурирует образовательную программу, дифференцируя ее путем выделения модулей как функциональных единиц, соотнесенных с универсальными и общепрофессиональными компетенциями.

Московский городской педагогический университет, в структуру которого входит институт педагогики и психологии образования, на протяжении длительного времени ведет работу по внедрению вариативных моделей обучения, направленных на профессиональное самоопределение и личностное развитие выпускника с уникальным набором освоенных компетенций.

Организационная и учебно-методическая структура университета постоянно совершенствуется, а именно:

– в образовательные программы бакалавриата внедрена модель Liberal Arts, ориентированная на глубокую гуманитарную подготовку, формирование критического, системного мышления, навыков проектирования, управления, работы с большим количеством информации, коммуникации на иностранных языках и др.;

– студентам обеспечен широкий выбор элективных общеуниверситетских курсов в соответствии с их образовательными дефицитами и потребностями;

– обеспечено участие выпускников в сертификации профессиональных компетенций, как деятельностного формата оценивания образовательных достижений через практики демонстрационного экзамена и независимой оценки качества подготовки профессиональным сообществом;

– организована деятельность многофункционального студенческого центра, представляющего собой централизованную модель управления коллективом студентов, которая помогает институтам, входящим в состав университета, эффективно администрировать образовательный процесс в условиях его модернизации.

В современном информационном обществе, предшествующем построению общества знаний, очень быстро меняется характер и содержание приобретаемых знаний и навыков, возникает необходимость постоянно учиться и очень быстро переучиваться, меняя свои образовательные и профессиональные траектории. Все более очевидным становится тот факт, что образование должно быть более гибким и вариативным, позволяя при необходимости предоставлять обучающимся возможность на основании своих потребностей и дефицитов изменить направление и профиль своего обучения. Именно реализация модели образовательного процесса по программам «2+2» создает благоприятные условия для личностного развития студентов, способствует формированию «гибких» профессиональных компетенций, инициирует построение индивидуальных образовательных маршрутов, а значит отвечает базовым идеям процесса подготовки педагогов в современных условиях технологичности и вариативности.

Рассмотрим технологию подготовки педагога по модели «2+2», реализуемую в институте педагогики и психологии образования. В подготовке педагога по данной модели выделяется два образовательных компонента: академический и прикладной.

Академическая подготовка сосредоточена в первые два года обучения, когда у студента формируются универсальные и общепрофессиональные компетенции. Последующие годы представляют прикладную подготовку по выбранному студентом направлению и профилю обучения.

Основу реализации модели «2+2» составляет системно-модульная организация образовательного процесса, которая структурирует образовательную программу, дифференцируя ее путем выделения модулей как функциональных единиц, соотносенных с универсальными и общепрофессиональными компетенциями.

Процесс проектирования образовательной программы по модели «2+2» на модульной основе предполагает выделение академических и прикладных модулей, а также инвариантных и вариативных.

К инвариантным академическим модулям относятся: «Гуманитарный», «Психолого-педагогический», «Современные проблемы естественнонаучного

и математического образования», «Основы научно-исследовательской и проектной деятельности».

К вариативным прикладным компонентам программы в первую очередь следует отнести предпрофильные модули, которые интегрируются в академическую подготовку первых двух лет обучения и нацелены на знакомство обучающихся с широким спектром предлагаемых для выбора профилей. Например, модуль «Естественно-научные основы начального образования» является предпрофильным для программы «Начальное образование», модуль «Естественно-научные основы психологии образования» – для профиля «Психология образования» и т. п. Изучение на протяжении четырёх семестров предпрофильных модулей позволяет будущему педагогу пройти аттестацию по предпрофильному экзамену и на конкурсной, рейтинговой основе оформить перевод на прикладную образовательную программу.

Модель «2+2» ориентирована на обеспечение возможности смены образовательной траектории студентов бакалавриата в процессе обучения и включает следующие компоненты:

1. Ценностно-смысловой компонент, предполагающий создание благоприятных условий для личностного развития студентов.

Выбор конкретной образовательной программы, начиная с третьего года обучения (модель «2+2»), обеспечит возможность осуществлять набор обучающихся на объединенные группы направлений подготовки и сделает систему подготовки более вариативной и гибкой, позволяя студентам составлять программу обучения, исходя из их индивидуальных предпочтений.

Нами определены следующие ценностно-смысловые ориентиры модели: обеспечение гибкости образования; обеспечение возможности самоопределения обучающихся и получения ими более широкого спектра образовательных результатов (первый этап обучения); обеспечение более широкой возможности формирования профессиональных компетенций как в рамках выбранного профиля образовательной программы, так и в ходе освоения образовательных модулей и курсов, не связанных с профильностью образовательной программы, смежных областей профессиональной деятельности или даже независимых профессиональных областей.

2. Содержательный компонент, предполагающий описание технологичности подготовки педагога по модели «2+2». Он и выражается в выделении двух образовательных компонентов: академического и прикладного. Основу реализации модели «2+2» составляет интеграция системно-деятельностного и модульного подхода к реализации образовательного процесса, которая ориентирована на выстраивание содержания образования исходя из сформулированных актуальных образовательных результатов, соотнесенных с требованиями современного общества и рынка труда, а также универсальными и общепрофессиональными компетенциями ФГОС ВО.

3. Организационно-управленческий компонент предполагает реализацию организационных задач в рамках современной образовательной

политики университета: актуализация процедур приема обучающихся на программы высшего образования с учетом возможности осуществлять набор на объединенные группы направлений подготовки; разработка требований к формированию объединенных групп направлений подготовки и вариантов формирования таких групп; разработка предложений по созданию локальных нормативных актов и инструктивно-методических материалов, сопровождающих реализацию модели «2+2»; разработка требований к проектированию образовательных программ бакалавриата, предполагающих реализацию модели «2+2».

Представленная модель в Институте педагогики и психологии образования интегрирована в образовательные программы бакалавриата направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Для интеграции модели «2+2» в практику деятельности института в 2021–2022 учебном году актуализированы образовательные программы «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Проектирование образовательных программ», «Психология образования».

В процессе интеграции модели в программы пятилетнего бакалавриата выстраивается обучение «2+3», предполагающее освоение студентами двух профилей, например, «Начальное образование, Дошкольное образование», «Начальное образование, иностранный язык», «Дошкольное образование, русский язык», «Проектирование образовательных программ, Начальное образование» и др.

Пилотная апробация модели, обеспечивающей возможность смены образовательной траектории студентов бакалавриата в процессе обучения, проводилась в рамках набора обучающихся на направление 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями обучения). По завершении первого семестра обучающиеся могли выбрать из предложенного перечня программу для дальнейшего обучения.

В целях профессиональной ориентации обучающихся в первом семестре студентам предлагались вариативные дисциплины по актуальным проблемам выбираемых профилей.

Инвариантный содержательный блок приставляет собой базовые гуманитарный и психолого-педагогический модули. Во втором семестре обучающиеся продолжали обучение по базовым модулям и осваивали модуль выбранного профиля. Объем профильного модуля значительно меньше базового, что позволяет студенту с наименьшей разницей в учебных планах сменить в случае необходимости профиль обучения, оформить перевод на иную программу. Со второго курса обучения трудоемкость профильных модулей возрастает.

В рамках апробации было реализовано тьюторское сопровождение обучающихся первого курса. Основным направлением работы тьюторского корпуса с первокурсниками являлось сопровождение профессионального выбора, ориентировка в предлагаемых вузом образовательных траекториях,

обнаружение образовательных дефицитов и выбор пути их устранения средствами элективных модулей и вариативных курсов.

Образовательная модель «2+2» обеспечивает расширение вариативности образования через выбор направления подготовки не сразу при поступлении, а по истечению двух лет обучения, после того как студент познакомится с разными видами деятельности и выберет для себя оптимальный, способствующий развития дальнейшей профессиональной карьеры. Такая модель обучения позволяет студентам, обучившись два года и сформировав базовый спектр универсальных и общепрофессиональных компетенций, начиная с третьего курса осознанно и целенаправленно определиться с направлением подготовки, профилем образовательной программы и дальнейшей профессиональной деятельностью.

Литература

1. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Львова А.С. Руководство учебным структурным подразделением педагогического университета на основе модели «распределенного лидерства» / Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании и профессиональном самоопределении. Коллективная монография. Авторы составители: М.Н. Стриханов, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. – Москва, 2020. – С. 152–161.

2. Воровщиков С.Г., Любченко О.А., Каитов А.П. Состав и структура концепции: методологический аспект // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – 3 (78). – С. 28–32.

3. Каитов А.П. Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 3. – С. 118–123.

4. Каитов А.П. Сравнительный анализ опыта исследований по проблеме мотивации профессиональной педагогической деятельности в России и за рубежом // Гуманитарные науки № 3–3, 2022. – С. 56–66.

5. Львова А.С. Стратегия подготовки педагога начального образования в московском городском педагогическом университете // Начальная школа. – 2020. – № 9. – С. 4–7.

УДК 373.2

Н.Ю. Майданкина, к.п.н.,
профессор кафедры дошкольного, начального образования и методик преподавания общеобразовательных дисциплин,
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
Ульяновск, Ульяновская область
Л.Р. Махмутова, аспирант,
заведующий МБДОУ «Василек» Ульяновская области
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
Ульяновск, Россия

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Профессиональный стандарт педагога, Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников

и управленческих кадров определяют потребность в совершенствовании профессиональных компетенций педагога дошкольной сферы и поиске эффективных моделей, подходов и механизмов в повышении квалификации на региональном, муниципальном и институциональном уровнях. **Цель исследования** – способствовать совершенствованию уровня профессиональных компетенций воспитателя и педагогического коллектива в целом, оказанию реальной помощи педагогам в развитии широкого комплекса профессиональных знаний и умений в условиях дошкольной организации, расположенной в сельской местности. **Методы исследования.** Организация инновационной деятельности по формированию основ естественно-научных представлений в процессе приобщения дошкольников к миру растений с использованием ресурсов социального партнёрства. Создание дополнительных условий для получения высшего профессионального и дополнительного профессионального образования по дошкольному профилю. **Выводы и рекомендации.** В рамках исследования педагогическим коллективом разработана парциальная образовательная программа и детская тетрадь «Мир культурных растений» для детей старшего дошкольного возраста, что отражает цели и задачи исследования.

Ключевые слова: дошкольное образование, дополнительное профессиональное образование, профессиональные компетенции.

N.Yu. Maidankina, Dr.PhD

Professor of the Department of Preschool, Primary Education and Methods of Teaching of General Education Disciplines,

FGBOU in Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanova

L.R. Makhmutova,

graduate student,

Head of the MBDOU “Vasilek” Ulyanovsk region,

FGBOU in Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanova,

Ulyanovsk, Russia

COMPLETING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF NATURAL-SCIENTIFIC REPRESENTATIONS OF PRESCHOOLERS

Abstract. Professional Teacher's Standard, the concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support of pedagogical workers and management personnel determine the need to improve the professional competencies of the teacher of the preschool sector and the search for effective models and approaches to advanced training at the regional, municipal and institutional levels. **The purpose of the study** is to increase the level of professional competencies of the educator and the pedagogical team as a whole, to provide real assistance to educators in the development of a wide range of professional knowledge and skills in the pre-school organization located in rural areas. **Research methods.** Organization of innovation activities for the formation of the foundations of natural science representations in the process of admission to the world of plants using social partnership resources. Creation of additional conditions for obtaining higher professional and additional vocational education on preschool profile. **Conclusions and recommendations.** As part of the study, the pedagogical team developed a partial educational program and children's notebook “World of Cultural Plants” for children of senior preschool age, which reflects the objectives and objectives of the study.

Keywords: pre-school education, additional vocational education, professional competences

Введение. Социальные и экономические вызовы нашего времени, реализация национального проекта «Образование», профессиональных и обновленных образовательных стандартов, Концепции создания единой федеральной си-

стемы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров предъявляют серьезные требования к дошкольному уровню образования как первой ступени отечественного образования, в связи с чем особый интерес вызывает проблема совершенствования профессиональных компетенций педагогов, в том числе в области математики, физики и естествознания.

В период внедрения обновленных образовательных стандартов в системе дополнительного профессионального образования продолжается поиск эффективных подходов и механизмов в совершенствовании профессиональных компетенций педагогов. Считаем, что в настоящее время особым направлением в совершенствовании профессиональных компетенций педагога выступает деятельность методической службы дошкольной образовательной организации (ДОО) как относительно самостоятельного субъекта научно-методического сопровождения и поддержки воспитателя.

Одним из условий стабильно высокого уровня профессиональных компетенций педагога является непрерывность образования, развитие мотивации к педагогической деятельности, формирование индивидуального стиля воспитателя, что обосновывает усиление деятельности методической службы в образовательной организации. Полагаем, что приоритетная задача и направление деятельности современной методической службы в ДОО – способствовать повышению уровня профессиональных компетенций каждого воспитателя и педагогического коллектива в целом, оказанию реальной помощи педагогам в преодолении профессиональных дефицитов, развитии широкого комплекса современных профессиональных знаний, гибких и полезных умений на основе разработки и внедрения практико-ориентированного инструментария с учетом профиля образования, особенностей профессиональной деятельности.

Важнейшим направлением в совершенствовании профессиональных компетенций воспитателя служит деятельность методической службы ДОО в организации инновационной деятельности по проблеме познавательного развития детей дошкольного возраста как составная часть естествознания.

Теоретический анализ литературы. В рамках нашего исследования мы обратились к рассмотрению сущности познавательного развития детей дошкольного возраста, разработке концепции и подходов к познавательному развитию. На этапе дошкольного детства в области познавательного развития известны труды Л.И. Божович, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., посвященные психологическим аспектам изучаемого феномена; труды Г.М. Ляминой, А.П. Усовой, Е.А. Панько и др., раскрывающие педагогические аспекты проблемы развития умственных способностей и особенности методики умственного воспитания дошкольников.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) с целью усиления работы по умственному развитию дошкольников выделена особая образовательная область «Познавательное развитие». Содержание образовательной области «Познавательное развитие» предполагает создание в дошкольной организации психолого-педагогических условий для развития у дошкольников познавательных интересов и мотивации, любознательности, творческой активности; формирование

у детей в процессе специфических видов как совместной, так и самостоятельной деятельности с педагогом и сверстниками познавательных действий; формирования первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, их свойствах, о малой родине и Отечестве, планете Земля, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира и т. д; соответственно составляющей познавательного развития дошкольника становится естественнонаучное образование, включающее следующие содержательные направления по ознакомлению с:

- миром растений и его объектами, выявление взаимосвязей и взаимозависимостей природных явлений как системы;
- природой малой Родины, её особенностях, уникальных природных достопримечательностях;
- формирование навыков экологически грамотного и безопасного поведения и др.

Вышеизложенное позволяет определить педагогический заказ на организацию методической службой ДОО инновационной деятельности по совершенствованию профессиональных компетенций воспитателей в области формирования у дошкольников основ естественнонаучных представлений с учетом социальной ситуации, включая ресурсы социального партнерства.

Сравнительный анализ состояния системы дошкольного образования региона показал, что вопросы формирования у дошкольников представлений естественнонаучного характера не всегда решаются эффективно, так наблюдается «оторванность» содержания образовательных программ, в том числе ориентированных на формирование естественнонаучных представлений дошкольников, от основных новообразований познавательного развития дошкольника (воображение, образные формы мышления, усвоение средств познавательной деятельности, произвольные восприятие, внимание и запоминание), а также социальной ситуации развития ребенка-дошкольника, своеобразии которой заключается в том, что ребенок выходит за пределы своего семейного круга и установленных отношений с миром взрослых людей, центром социальной ситуации дошкольника становится взрослый как носитель общественной функции.

Новизна нашего исследования состоит в том, что возникает потребность в использовании программно-целевого подхода и разработки парциальной образовательной программы, учитывающей закономерности и специфику познавательного развития дошкольников; а также регионального подхода, в том числе географические, климатические особенности региона, муниципальные особенности, возможности и ресурсы социальных партнеров.

Цель исследования: разработать модель и механизм, обеспечивающие успешное формирование основ естественнонаучных представлений детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО.

Объект исследования: процесс формирования основ естественнонаучных представлений у детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО.

Предмет исследования: педагогические условия формирования основ естественнонаучных представлений у детей дошкольного возраста в процессе взаи-

модействия педагогического коллектива ДОО с социальными партнерами на примере взаимодействия с научным учреждением высшего образования.

Базой исследования является МДОУ Октябрьский детский сад «Василёк» рабочий поселок Октябрьский Чердаклинского района, а также и ряд детских садов Чердаклинского района Ульяновской области, проявивших заинтересованность в теме нашего исследования.

Методы и методика исследования. Анализ нормативной базы современной системы образования, в том числе и дошкольного образования, теоретический анализ психолого-педагогической литературы, педагогический эксперимент и др.

Кроме того, нашим основным социальным партнером является Ульяновский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина (УГАУ). Именно поэтому сотрудничество с УГАУ мы относим к эффективному методу нашего исследования. База аграрного университета (в формате исследования мы организовали сотрудничество с профессорско-преподавательским составом агрономического факультета) является для нашей инновационной деятельности ресурсом в формировании у детей представлений о мире растений.

Формами сотрудничества с УГАУ стали

– в формате взаимодействия педагогического коллектива ДОО – встречи педагогического коллектива ДОО с профессорско-преподавательским составом аграрного факультета университета, лектории, совместные публикации и др;

– в формате образовательной деятельности для дошкольников познавательные экскурсии и другие формы образовательной деятельности на базе аграрного факультета, в том числе осуществление познавательно-исследовательской деятельности, моделирование и др.

Результаты исследования. В качестве одного из результатов исследования может быть представлен механизм деятельности методической службы ДОО как относительно самостоятельного субъекта системы научно-методического сопровождения воспитателя (см. табл. 1)

Таблица 1

Схема механизма деятельности методической службы ДОО как субъекта системы научно-методического сопровождения воспитателя

1. Блок целевой	1.1. Стратегия развития методической службы ДОО как относительно самостоятельного субъекта научно-методического сопровождения воспитателя.
	1.3. Предпосылки и резервы развития методической службы ДОО в условиях реализации ФГОС ДО.
	1.4. Цель и задачи развития методической службы ДОО с учетом специфики социальной ситуации.
2. Блок аналитической информации	2.1. Эффективность походов к развитию методических служб ОО в системе дополнительного профессионального образования.
	2.2. Уровень сформированности профессиональных компетенций педагогов в ДОО.

	2.3. Специфика педагогического портрета воспитателя с учетом перспектив и особенностей функционирования и развития дошкольной организации.
3. Блок принятия решений	3.1. Категории педагогов в деятельности по развитию ДОО и методической службы.
	3.2. Разработка решений в развитии методической службы ДОО как относительно самостоятельного субъекта научно-методического сопровождения воспитателя.
	3.3. Апробация принятых решений в развитии методической службы ДОО.
4. Блок реализации	4.1. Внедренческая стадия в развитии методической службы ДОО.
	4.2. Интерпретация полученных результатов и полученных эффектов.
	4.3. Внесение корректив и дополнений в механизм развития методической службы ДОО.
	4.4. Масштабирование полученных результатов и полученных эффектов в ДОО региона.

Разработка механизма деятельности методической службы ДОО в целях совершенствования профессиональных компетенций воспитателей позволила системно приступить к разработке парциальной образовательной программы для детей дошкольного возраста «Мир культурных растений» по формированию основ естественнонаучных представлений в процессе приобщения к миру растений в рамках социального партнёрства и создать практико-ориентированный инструментарий её реализации в практике ДОО.

При поддержке членов методической службы ДОО определили цель парциальной образовательной программы «Мир культурных растений»: спроектировать и реализовать педагогические условия для формирования естественнонаучных представлений у детей дошкольного возраста с учетом социальной ситуации развития в процессе взаимодействия педагогического коллектива ДОО с научным учреждением высшего образования – УГАУ им. П.А. Столыпина.

Мы сформулировали в парциальной образовательной программе «Мир культурных растений» следующие задачи:

- сформировать основы естественнонаучных представлений детей о мире растений по блокам: деревья, кустарники, травы;
- сформировать первичные естественнонаучные представления о мире растительной клетки;
- на базе сформированных естественнонаучных представлений о мире растений развивать у детей интерес к окружающему миру, любознательность, познавательную мотивацию и познавательные действия; кругозор, основы научного восприятия мира;

– способствовать в совместной и самостоятельной деятельности проявлению детьми сформированных естественнонаучных представлений о мире растений: деревьях, кустарниках, травах, их видах, растительной клетке.

В рамках исследования на заседаниях методической службы в ДОО педагогами разработаны диагностические материалы и осуществлена диагностика с целью выявления уровня сформированности у дошкольников основ естественнонаучных представлений о мире растений.

В процессе инновационной деятельности нами определены критерии и уровневые показатели сформированности основ естественнонаучных представлений детей дошкольного возраста о мире растений; включающий знаниевый, эмоционально-оценочный и деятельностный компоненты.

Заключение. В результате нашего исследования мы планируем в рамках реализации механизма развития методической службы ДОО в процессе организации инновационной деятельности обеспечить условия в совершенствовании профессиональных компетенций в области формирования основ естественнонаучных представлений дошкольников во взаимодействии с социальными партнерами.

Литература

1. Майданкина Н.Ю. Ресурсы познавательно-исследовательской деятельности в формировании естественнонаучных представлений дошкольников с учетом социальной ситуации развития / Н.Ю. Майданкина, Л.М. Захарова, В.Ф. Пороткина // *Современные технологии в дошкольном образовании: реалии и перспективы: материалы межрегиональной научно-практической конференции* – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2015. – С. 57–60.

2. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования* (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). – URL: <https://fgos.ru>

УДК 378.147

*М.П. Манаенкова, к.филол.н., доцент
С.В. Попова, д.п.н., профессор
Е.В. Корепанова, к.псих.н., доцент
ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»,
г. Мичуринск, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Речевая компетентность занимает особое место в личностной и профессиональной структуре выпускника любого современного вуза, а педагогического вуза в особенности: способность и готовность к качественной речевой деятельности является основой труда учителя. Полифункциональная сущность компетентности исследуемого в настоящей работе вида находит уникальную реализацию в целостном педагогическом процессе: является важнейшим образовательным средством, с одной стороны, а с другой – показательным результатом обучения и воспитания. Феноменальностью природы данной компетентности и обусловлен наш интерес к ее комплексному исследованию. **Целью исследования** является изучение специфики процесса формирования речевой компетентности у студентов педагогического вуза. **Методы исследования.** Анализ специальной научно-методической литературы, а также обобщение педагогического опыта по исследуемой

проблеме позволили выявить, с одной стороны, сложную структурную сущность речевой компетентности, а с другой – необходимость создания максимально эффективного для ее формирования у студентов образовательного пространства в вузе. Педагогический эксперимент позволил нам апробировать технологию формирования речевой компетентности на базе Социально-педагогического института Мичуринского ГАУ. Методы статистической обработки дали возможность аргументированно представить результаты исследования.

Выводы и рекомендации. В результате проведенного исследования нами была разработана технология формирования речевой компетентности, которая прошла успешную апробацию в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» студентами второго курса, обучающимися по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: у студентов улучшились показатели по четырем основным видам речевой деятельности: говорение, слушание, письмо, чтение.

Разработанная нами технология может быть эффективной при формировании речевой компетентности у будущих педагогов не только при изучении речеведческих, но и других дисциплин, которые изучаются в соответствии с учебным планом.

Ключевые слова: компетентностный подход, будущие педагоги, психолого-педагогические условия, речевая компетентность.

M.P. Manaenkova, Ph.D. in Philology, Associate Professor
S.V. Popova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
E.V. Korepanova, Ph.D., Associate Professor
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
Michurinsk State Agrarian University,
Michurinsk, Russia

FORMATION OF SPEECH COMPETENCE IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. *Speech competence occupies a special place in the personal and professional structure of a graduate of any modern university, and a pedagogical university in particular: the ability and readiness for high-quality speech activity is the basis of a teacher's work. The polyfunctional essence of the competence of the type studied in this paper finds a unique implementation in a holistic pedagogical process: it is the most important educational tool, on the one hand, and it is an indicative result of training and education, on the other hand. The phenomenal nature of this competence determines our interest in its comprehensive study. The purpose of the paper is to study the specifics of the process of formation of speech competence in students of pedagogical universities.*

Research methods. *The analysis of special scientific and methodological literature, as well as the generalization of pedagogical experience on the problem under study, made it possible to identify, on the one hand, the complex structural essence of speech competence, and the need to create the most effective educational space for its formation in students at the university, on the other hand. The pedagogical experiment allowed us to test the technology for the formation of speech competence on the basis of the Social and Pedagogical Institute of the Michurinsk State Agrarian University. Statistical processing methods made it possible to reasonably present the results of the study.*

Conclusions and recommendations. *As a result of the study, we developed a technology for the formation of speech competence, which was successfully tested in the process of studying the discipline “Russian Language and Culture of Speech” by second-year students (44.03.01 Pedagogical education). Students improved their performance in four main types of speech activities: speaking, listening, writing, reading.*

The technology developed by us can be effective in the formation of speech competence in future teachers not only in the study of speech studies, but also in other disciplines that are studied in accordance with the curriculum.

Keywords: *competence-based approach, future teachers, psychological and pedagogical conditions, speech competence.*

Кардинальные изменения, происходящие в основополагающих государственных отраслях Российской Федерации, в значительной степени обусловили качественные преобразования и в отечественной образовательной системе. На современном этапе ее развития стратегической задачей современной высшей школы является подготовка конкурентоспособного специалиста, у которого на необходимом уровне сформированы и развиты профессиональные и личностные компетентности. Компетентностный подход, который является основополагающим при организации образовательного процесса в современном вузе, позволяет успешно проектировать образовательный маршрут студента, результатом которого является не просто квалифицированный специалист, а еще и социально адаптированная личность. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования последнего поколения формирование у выпускника вуза личностных компетентностей, необходимых для эффективной профессиональной деятельности и успешной социализации в современном динамичном мире, определено как одна из приоритетных целей образования в высшей школе.

Повышенное внимание к личностной составляющей выпускника вуза обусловлено тем обстоятельством, что качество любой деятельности, а педагогической в особенности, находится в прямой зависимости от уровня личностного развития того, кто непосредственно ее осуществляет.

Уникальность педагогической деятельности, как отмечается в специальных исследованиях [9; 10], обуславливает повышенные требования со стороны государства и общества к компетентности основного субъекта образовательного процесса – педагога, учителя, воспитателя: у них личностные компетентности должны быть развиты в максимальном объеме, что определяется социальной значимостью исследуемого в настоящей статье вида деятельности.

Область профессиональной деятельности многих специалистов включает межличностное взаимодействие, успешность которого зависит от уровня сформированности речевой компетентности. В профессиях типа «человек-человек» компетентность исследуемого вида является основополагающей. Особый статус речевой компетентности в педагогической деятельности обусловлен тем, что данная компетентность выступает в качестве способа и средства осуществления основных видов данной деятельности, а также важной составляющей педагогического мастерства.

В современной образовательной парадигме уделяется большое внимание формированию компетенций, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по соответствующему направлению подготовки. Речевая компетентность среди других компетентностей занимает определяющее место, поскольку она играет особую роль в организации образовательного процесса вообще и в процессе формирования необходимых универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у студентов в частности. Уровень сформированности речевой компетентности определяет количественные и качественные показатели других компетентностей в профессионально-личностной структуре выпускника вуза.

Исследование проблемы формирования речевой компетентности началось в педагогике и лингвистике сравнительно недавно. Актуализация компетентностного подхода в качестве методологической основы образовательного процесса в высшей школе, утверждение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования компетенций в качестве результатов обусловили интерес к изучению сущности компетентностного подхода, его значения в современной образовательной парадигме. В последние десятилетия появилось большое количество работ, посвященных рассмотрению данной проблемы. Заслуживающими особого внимания, на наш взгляд, являются работы В.И. Байденко, В.А. Болотова, В.В. Серикова, И.А. Зимней [1; 2; 6], в которых были сформулированы основные положения компетентностного подхода и определены его ключевые понятия – компетенция и компетентность.

Вполне закономерным является комплексное изучение объема основных стратегических ориентиров современного образовательного процесса – компетенций и компетентностей, а также рассмотрение их соотношения. Данные понятия по-разному трактуются в специальных исследованиях: как синонимичные, как различающиеся. На наш взгляд, из большого количества различных точек зрения наиболее убедительным является подход А.В. Хуторского, который, отмечая смежность понятий, обращает внимание на их нетождественность: под компетенцией он понимает совокупность взаимосвязанных личностных качеств, необходимых для качественной и продуктивной деятельности, а под компетентностью – владение соответствующей компетенцией в контексте личностного отношения человека к ней и к предмету деятельности [14, с. 60].

Интересным является акцентирование внимания некоторыми исследователями [3; 5; 13] на принципиальное отличие сущности компетенции и компетентности: первое понятие деятельностное (указывает на особенности сферы деятельности), а второе всегда субъективно обусловлено (является результатом формирования компетенций и представляет собой личностно-профессиональное качество человека).

Среди компетентностей, составляющих языковую личность, в специальной литературе наиболее изученной является коммуникативная компетентность, что обусловлено ее финальной позицией в системе языкового образования.

Применительно к различным уровням российской образовательной парадигмы были исследованы некоторые аспекты формирования речевой компетентности в трудах А.Н. Ксенофонтовой, Л.В. Казанцевой, Л.В. Меркуловой [12]. Однако следует отметить, что в специальной литературе до сих пор нет единого подхода к проблеме формирования речевой компетентности у студентов. Следует отметить, что среди исследователей нет и единого понимания термина *речевая компетентность*. Чаще всего под речевой компетентностью понимают языковую систему в действии, насыщенную различными тропами, эмоционально окрашенную [11, с. 47].

Процесс формирования речевой компетентности во многом определяет и профессиональное, и личностное становление студента, а речевой портрет выпускника вуза является показателем его образованности, культуры. Примечательным в этом отношении является высказывание известного защитника

русской культуры Д.С. Лихачева о том, что иногда ошибочно в основу суждений о человеке мы берем внешние показатели – манеру себя держать, походку, поведение, хотя гораздо более точным показателем является язык человека [4, с. 79].

Внимательное отношение к организации процесса формирования и развития речевой компетентности у обучающихся во многом обусловлено особой ролью, которую выполняет она в языковом образовании, в структуре языковой личности. Речевая компетентность является важным связующим компонентом языковой и коммуникативной компетентности, способствует тому, что языковая система наполняется жизнью в процессе коммуникации.

Специфика педагогической деятельности обуславливает особый статус в ней речевой компетентности и высокие требования к уровню ее сформированности у всех участников образовательных отношений. Компетентность исследуемого вида является основным средством организации образовательного пространства в любом вузе, а в педагогическом в особенности, ведь речевая деятельность преподавателя в нем является не только способом формирования необходимых компетенций у студентов, но и эталоном для них, тем стратегическим ориентиром, к которому они должны стремиться в процессе непрерывного образования, самоактуализации.

Субъектно-субъектная сущность образовательного процесса обуславливается особым характером взаимодействия обучающего и обучающегося: у последнего для успешности учебно-познавательной деятельности должна обязательно развиться субъектность в процессе обучения. Определяющую роль в данном процессе играет личность преподавателя, который, демонстрируя свои основные компетентности, мотивирует будущих педагогов к сознательной активной познавательной деятельности в образовательном процессе вуза.

Речевая деятельность является основой таких составляющих образовательный процесс компонентов, как учение, взаимодействие, познание, развитие. Будущие педагоги должны понимать данное обстоятельство и стремиться к максимальному развитию речевой компетентности, а следовательно, и других компетентностей, которые формируются посредством речевой компетентности.

В педагогической деятельности реализуются основные составляющие речевой деятельности: внешнее выражение внутренней речи участников образовательных отношений понятными средствами в устной и письменной формах, адекватное восприятие чужой речи, использование различных экспрессивных форм для воздействия на студентов.

Речевая компетентность является основным средством осуществления соответствующей деятельности и во многом определяет качественные показатели будущей педагогической деятельности: от уровня сформированности речевой компетентности зависят личностные и профессиональные компетентности учителя.

По мнению ученых и руководителей организаций [3; 10], современный выпускник высшей школы не только должен быть способным и готовым

к успешному решению профессиональных задач в различных производственных ситуациях, но и обладать необходимыми знаниями, умениями и навыками для эффективной речевой деятельности, которая, безусловно, является показателем развития личности в целом.

Формирование речевой компетентности – сложный, многофакторный процесс, конечный результат которого зависит как от внутренних, так и от внешних факторов. Для успешного формирования речевой компетентности у студентов педагогического вуза необходимо уделять большое внимание организации образовательного процесса, обеспечивать соблюдение оптимальных для этого педагогических условий [11, с. 50]. Проведенное исследование позволило нам выделить ряд факторов, которые, по нашему мнению, являются определяющими количественные и качественные характеристики компетентности исследуемого вида.

К одному из важнейших условий успешного формирования речевой компетентности следует отнести коммуникативное пространство вуза. Чрезвычайно важно для эффективности исследуемого процесса, чтобы коммуникативное пространство было в полной мере образовательным, воспитательным и развивающим. В основе коммуникативного пространства лежит речевая среда, создаваемая основными участниками образовательных отношений и являющаяся формой и средством формирования компетентности исследуемого вида.

При его проектировании необходимо обращать особое внимание на качественные показатели этой среды: основу ее должна составлять ортологически правильная речь, которая является образцом и стимулирует студентов к правильной самостоятельной речевой деятельности. Исследователи данной проблемы выделяют необходимость развития личностно-профессионального компонента структуры педагога, а именно его речевой и коммуникативной культуры.

Развитию сознательности и активности студентов в учебной деятельности, формированию предусмотренных соответствующим федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования компетенций, как отмечают исследователи [9; 11], в значительной степени способствует использование современных образовательных технологий при организации процесса образования в вузе. Интерактивный характер технологий в максимальной степени способствует развитию субъектной позиции у студентов, и, как следствие, развитию субъектно-субъектной основы образовательного процесса. Формирование компетенций и компетентностей у студентов происходит в деятельности, что обеспечивает развитие прочных способностей и готовности к качественному выполнению профессиональных операций. Степень сформированности речевой компетентности у обучающихся во многом определяет эффективность применения интерактивных технологий, потому что они основываются на взаимодействии, коммуникации. Данное обстоятельство актуализирует проблему формирования речевой компетентности у обучающихся.

Формирование и развитие речевой компетентности – процесс системный: он реализуется в процессе изучения студентом всех дисциплин (модулей) в соответствии с учебным планом по профилю подготовки. Актуализация межпред-

метных связей – одно из условий, определяющих успешность исследуемого процесса [7, с. 128].

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования одним из основополагающих условий успешности образовательного процесса является использование интерактивных технологий обучения. По нашему мнению, технологический подход может быть эффективным при формировании речевой компетентности у студентов педагогического вуза. Мы разработали технологию формирования речевой компетентности, которая предполагает реализацию следующих четырех этапов: когнитивного, репродуктивного, деятельностного и личностно-творческого [11, с. 46]. Следует подчеркнуть, что успешная реализация каждого из указанных этапов обусловлена использованием необходимых дидактических приемов и методов.

На когнитивном и репродуктивном этапах реализации технологии педагогам как речеведческих, так и общих, и специальных дисциплин необходимо формировать у студентов правильное представление о речевой компетентности как важной интегративной составляющей профессиональной компетентности учителя. На этих этапах чрезвычайно важно, чтобы в аудиториях работали преподаватели, которые своей речевой деятельностью способны формировать у студентов представление об образцовой речевой деятельности и тем самым мотивировать последних к активному овладению речевой компетентностью. Решение дидактических задач на анализируемых этапах нашей технологии предполагает использование конкретных речевых ситуаций, которые во многом коррелируют с речью педагогов в технологии развития критического мышления через чтение и письмо, в игровых технологиях, в диалоговых технологиях.

Деятельностный этап технологии предполагает применение студентами на практике знаний, касающихся правильного построения высказывания в процессе педагогического общения, активное использование речевых ситуаций выражения, которые стимулируют студентов к сознательной речевой деятельности.

Как известно, речевая компетентность выполняет важную роль в формировании языковой личности: соединяет языковую и коммуникативную компетентности [8]. Формирование языковой личности возможно на финальном этапе нашей технологии – личностно-творческом. На данном этапе преподаватели должны активно использовать речевые ситуации воздействия, которые побуждают студентов к самостоятельной речевой деятельности. На данном этапе интересной является взаимообусловленность уровней личностного и речевого развития студентов: высокий уровень развития речевой компетентности обуславливает повышение уровня личностного развития, а личностное развитие способствует последовательному развитию речевой компетентности.

Технология формирования речевой компетентности прошла успешную апробацию в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» студентами второго курса, обучающимися по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование направленности (профилю) Начальное образова-

ние: у студентов улучшились показатели по четырем основным видам речевой деятельности: говорение, слушание, письмо, чтение.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в современном педагогическом вузе особенно актуальной становится необходимость создания максимально благоприятного образовательного пространства для эффективного формирования речевой компетентности. Одной из ключевых задач всего образовательного процесса в вузе должно стать успешное формирование компетентности исследуемого вида: изучение любой учебной дисциплины будущими учителями должно способствовать повышению уровня их речевого развития. В процессе педагогического образования исследуемой деятельности следует уделять повышенное внимание, ведь речевая компетентность не только определяет профессионально-личностное развитие будущего учителя, но и уровень развития общества в целом.

Литература

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // *Высшее образование в России*. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // *Педагогика*. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // *Высшее образование в России*. – 2006. – № 11. – С. 39–46.
4. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 272 с.
5. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Э.Ф. Зеер // *Высшее образование в России*. – 2007. – № 11. – С. 39–46.
6. Зимняя И.А. Ключевые социальные компетенции – новая парадигма результатов образования // *Высшее образование в России*. – 2003. – № 5. – С. 15–20.
7. Еловская С.В., Егорова Л.Ф., Протасова О.А. Обучение студентов бакалавриата и магистратуры аграрных вузов английскому языку на основе междисциплинарного подхода // *Вестник Мичуринского государственного аграрного университета*. – 2013. – № 2. – С. 127–130.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность и задачи ее изучения. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
9. Корепанова Е.В., Ашихмина Г.А. Реализация компетентностного подхода на основе технологии активизации и интенсификации деятельности студентов // *Технологии пищевой и перерабатывающей промышленности АПК – продукты здорового питания*. – 2015. – № 4 (8). – С. 76–81.
10. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Обоснование алгоритмических способов построения индивидуальных траекторий развития критического мышления преподавателя и студента // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2013. – № 11 (127). – С. 108–115.
11. Манаенкова М.П. Специфика технологии формирования речевой компетентности обучающихся неязыкового вуза // *Современные педагогические технологии в организации образовательного пространства региона*. – 2018. – С. 46–51.
12. Меркулова Л.В. Технология формирования речевой компетентности аспирантов // *Высшее образование сегодня*. – 2009. – № 7. – С. 29–31.
13. Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность // *Сельская школа*. – 2004. – № 3. – С. 29–32.
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции // *Народное образование*. – 2003. – № 2. – С. 58–65.

*Н.Г. Милованова, д.п.н., профессор, проректор,
Тюменский областной государственный институт развития
регионального образования,
г. Тюмень, Россия
Ю.А. Бояркина, к.п.н., доцент,
Тюменский государственный университет,
г. Тюмень, Россия*

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

***Аннотация.** За последние годы в России произошли существенные изменения в образовательной политике, которые затронули процессы систем подготовки и непрерывного сопровождения профессионального развития педагогических кадров. Министерство Просвещения РФ утвердило два ключевых документа, регламентирующих деятельность по данным направлениям для организаций высшего педагогического образования и образовательных организаций системы дополнительного профессионального образования (далее, ДПО) (Распоряжение Министерства Просвещения № Р-33 от 4.02.2021 г. и «Ядро высшего педагогического образования», Письмо Министерства Просвещения от 14.12.2021 г. № АЗ-1100/08). Возникла необходимость в пересмотре подходов к разработке программ бакалавриата и дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (далее, ДПП ПК), с позиции преемственности и непрерывности процесса подготовки педагогических кадров. **Проблема** нашего исследования заключается в поиске путей и способов построения непрерывной системы профессионального развития педагогических кадров на основе совершенствования содержания программ педагогических направлений подготовки Тюменского государственного университета (далее, ТюмГУ) и ДПП ПК Тюменского областного государственного института развития регионального образования (далее, ТОГИРРО), развития форм профессионального самосовершенствования и профессионального развития педагогов, а также скоординированной деятельности всех социальных партнеров, участвующих в процессе подготовки педагогов. **Цель исследования:** разработать модель непрерывного профессионального развития педагогов на основе построения вариативной, мобильной системы профессиональной подготовки и профессионального развития педагогов с учетом их профессиональных потребностей и затруднений и оценить ее эффективность. В рамках проведения исследования мы использовали следующие **методы:** анализ нормативно-правовых документов, моделирование, экспертная оценка эффективности реализации модели, мониторинг муниципальных управленческих механизмов построения процесса и оценку эффективности системы профессионального развития педагогических кадров Тюменской области. В статье представлены результаты дискуссии специалистов в сфере профессиональной подготовки и развития педагогов, показатели эффективности системы профессионального развития педагогических кадров. В статье рассмотрены особенности модели профессионального развития и повышения квалификации педагогических кадров Тюменской области: ключевые задачи, принципы, «зонтичная» структура модели. Использование «зонтичной» структуры позволяет визуализировать модель профессионального развития педагогов, с ее помощью они могут самостоятельно выстроить программу профессионального развития через набор модулей (по развитию «гибких» компетенций). **Выводы и рекомендации.** Определены направления совместной деятельности ТОГИРРО и ТюмГУ по разработке и реализации модели подготовки и непрерывного профессионального развития педагогов Тюменской области. Разработана модель непрерывного профессионального развития педагогов (далее, Модель), которая нацелена на построение вариативной, мобильной системы профессиональной подготовки и развития педагогов с учетом их профессиональных потребностей и затруднений, а также обеспечения готовности педаго-*

гов к работе в условиях изменений профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде и социальных взаимодействий. – Модель реализуется на основе двух подходов: дефицитарного и ресурсного (систематизированы и описаны проф. Синягиным Ю.В.). Проанализирована эффективность реализации модели в муниципальных районах Тюменской области, направленная на построение вариативной, мобильной системы профессиональной подготовки и профессионального развития педагогов с учетом их профессиональных потребностей и затруднений. Описан процесс организации партнерства, которое обеспечивает эффективный механизм управления системой ДПО Тюменской области.

Ключевые слова: модель профессионального развития, ресурсный подход, дефицитарный подход, социальное партнерство, оценка эффективности.

*N.G. Milovanova, doctor of pedagogical sciences, professor,
Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education
Tyumen, Russia
Y.A. Boyarkina, Dr.PhD Associate professor,
Tyumen State University
Tyumen, Russia*

FEATURES OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PERSONNEL IN THE TYUMEN REGION

Abstract. During last years, significant changes have taken place in the educational policy in Russia. they have affected the processes of training systems and continuous support for the professional development of teaching staff. The Ministry of Public Education of the Russian Federation approved two basic documents regulating activities in these areas for organizations of higher pedagogical education and educational organizations of the system of additional professional education. Methodological recommendations were formulated for the implementation of measures to form and ensure the functioning of a unified federal system of scientific and methodological support for teachers and management personnel (Decree of the Ministry of Public Education No. R-33 dated 04.02.21, Methodological recommendations for the training of teaching staff for undergraduate programs unified approaches to their structure and content (“The core of higher pedagogical education”) (Letter of the Ministry of Education of December 14, 2021 No. AZ-1100/08). Based on the above, it became necessary to revise approaches to the development of undergraduate programs and additional professional advanced training programs, from the standpoint of continuity in the process of training teaching staff. **The problem** of our research is to find different methods for ways and means building a continuous system of professional development of teaching staff based on improving the content of undergraduate programs in pedagogical areas of training of the Tyumen State University and additional professional advanced training programs of the Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education (hereinafter, TOGIRRO). It's necessary to develop forms of professional self-improvement and professional development of teachers, as well as the coordinated activities of all social partners involved in the process of training teachers. **The purpose of the study:** to develop a model of continuous professional development of teachers based on the construction of a variable, mobile system of professional training and professional development of teachers, using their professional needs and difficulties, and evaluate its effectiveness. As a result of the research, we used the following **methods:** analysis of legal documents, modeling, expert evaluation of the effectiveness of the implementation of the model, monitoring of municipal management mechanisms for building the process and evaluating the effectiveness of the system of professional development of teaching staff in the Tyumen region. The article presents the results of the discussion of specialists in the field of professional training and development of teachers, as well as indicators of the effectiveness of the system of professional development of teaching staff. The article discusses the features of the model of professional development and advanced training of teaching staff in the Tyumen region: key tasks, principles, “umbrella” structure

of the model. The use of an “umbrella” structure allows visualizing a model of teachers' professional development. The use of this structure allows teachers to make an independent choice for building a professional development program (a set of modules) for the development of soft skills.

Conclusions and recommendations. The directions of joint activities of TOGIRRO and Tyumen State University on the development and implementation of a model for the training and continuous professional development of teachers in the Tyumen region were determined. A model of continuous professional development of teachers has been developed, which is aimed at building a variable, mobile system of professional training and development of teachers, taking into account their professional needs and difficulties. As well as ensuring the readiness of teachers to work in the face of changes in professional activity in a digital educational environment and social interactions. The model is implemented on the basis of two approaches: scarce and resource (systematized and described by Prof. Sinyagin Yu.V.). The model of continuous professional development of teachers, looking for the teacher's constructive path in the profession, the path of creation, building up one's creative potential, and updating resource opportunities. The effectiveness of the implementation of the model aimed at building a variable, mobile system of professional training and professional development of teachers, taking into account their professional needs and difficulties, was analyzed, and the effectiveness of its implementation in the municipal districts of the Tyumen region was evaluated. In the article is given the description of the partnership organization, which is considered as a social mechanism for managing the system of additional professional education and training, which ensures the centralization of resources, the collective use of resources; development and implementation of additional professional programs and modules in a network form; organization of internships, etc.

Keywords: model of professional development of teaching staff, resource approach, deficit approach, efficiency assessment.

По результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS [1] выявлено, что учителя школ в России регулярно, раз в год, проходят формальное повышение квалификации по своей специализации, однако, испытывают дефицит профессионального развития по таким направлениям как: коммуникация, управление креативностью, развитие критического мышления.

На современном этапе развития системы дополнительного профессионального образования в регионе, возникла необходимость в пересмотре подходов к разработке и формированию ДПП ПК педагогических кадров в Тюменской области на основе региональной модели непрерывного профессионального развития педагогов, реализация которой на практике требует совершенствования содержания программ ДПО, развития форм профессионального самосовершенствования и профессионального развития педагогов, а также скоординированной деятельности всех социальных партнеров. ТОГИРРО является системообразующей организацией ДПО в Тюменской области и осуществляет сопровождение реализации модели непрерывного профессионального развития и сопровождения педагогических кадров (далее, модель).

Цель статьи – описать структуру и ключевые подходы, которые заложены в основу разработки модели, представить промежуточные результаты реализации модели и оценить ее эффективность.

Модель нацелена на построение вариативной, мобильной системы профессионального развития педагогов с учетом их профессиональных потребностей и затруднений, а также обеспечения их готовности педагогов к работе

в условиях изменений профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде и социальных взаимодействий.

Ключевыми задачами в реализации модели становятся:

1) Создание единого регионального образовательного пространства непрерывного профессионального развития кадров образования, обеспечивающего интеграцию и мобильность субъектов, ресурсов, кадров образовательной инфраструктуры региона и Российской Федерации, вариативность форм сетевого взаимодействия, использование федерального и регионального реестров ДПП ПК.

2) Модернизация содержания персонифицированных программ и технологий обучения, обеспечивающих учет региональной составляющей и социокультурного потенциала региона; обновление содержания персонифицированных программ в зависимости от потребностей и затруднений педагогов.

3) Расширение возможностей профессионального и карьерного роста педагогов, в том числе за счет использования потенциала цифровой образовательной среды.

4) Методическое сопровождение повышения уровня профессионального мастерства педагогов, развития института наставничества и тьюториа.

Модель реализуется на основе двух подходов: дефицитарного и ресурсного (систематизированы и описаны проф. Синягиным Ю.В.).

Дефицитарный подход нацелен на ликвидацию конкретных профессиональных дефицитов, актуальных для педагогов. По результатам оценки формируется индивидуальная матрица профессиональных дефицитов как пространство для профессионального развития педагогических кадров. Кроме того, дефицитарный подход позволяет выделить дифференцированные группы педагогов со своим путем сопровождения: индивидуальный образовательный маршрут, творческие группы, наставничество, тьюторство, стажировки, включение педагогических кадров в мероприятия профессиональных методических объединений, ликвидация дефицитов за счет повышения квалификации и др. Разрабатывается адресная персонифицированная программа профессионального развития педагога.

Ресурсный подход основан на выявлении личностно-профессиональных ресурсов педагога с целью создания условий для их дальнейшего развития через выявление «точек роста», базирующихся на индивидуальном профессиональном опыте педагога, для создания индивидуальной программы сопровождения педагога через демонстрацию его сильных сторон в профессиональном сообществе, привлечению его к экспертной деятельности, вовлечению как лидера и наставника в работу профессиональных сообществ педагогов.

Педагогические работники нуждаются в помощи при выборе направления повышения квалификации и профессионального роста, которое соответствует именно их индивидуальным потребностям или профессиональным дефицитам, а также нуждаются в сопровождении при формировании индивидуальных образовательных маршрутов карьерного роста.

На рисунке 1 представлен механизм реализации модульно-сетевой и каскадно-сетевой моделей профессионального развития педагога с учетом дефицитарного и ресурсного подходов.

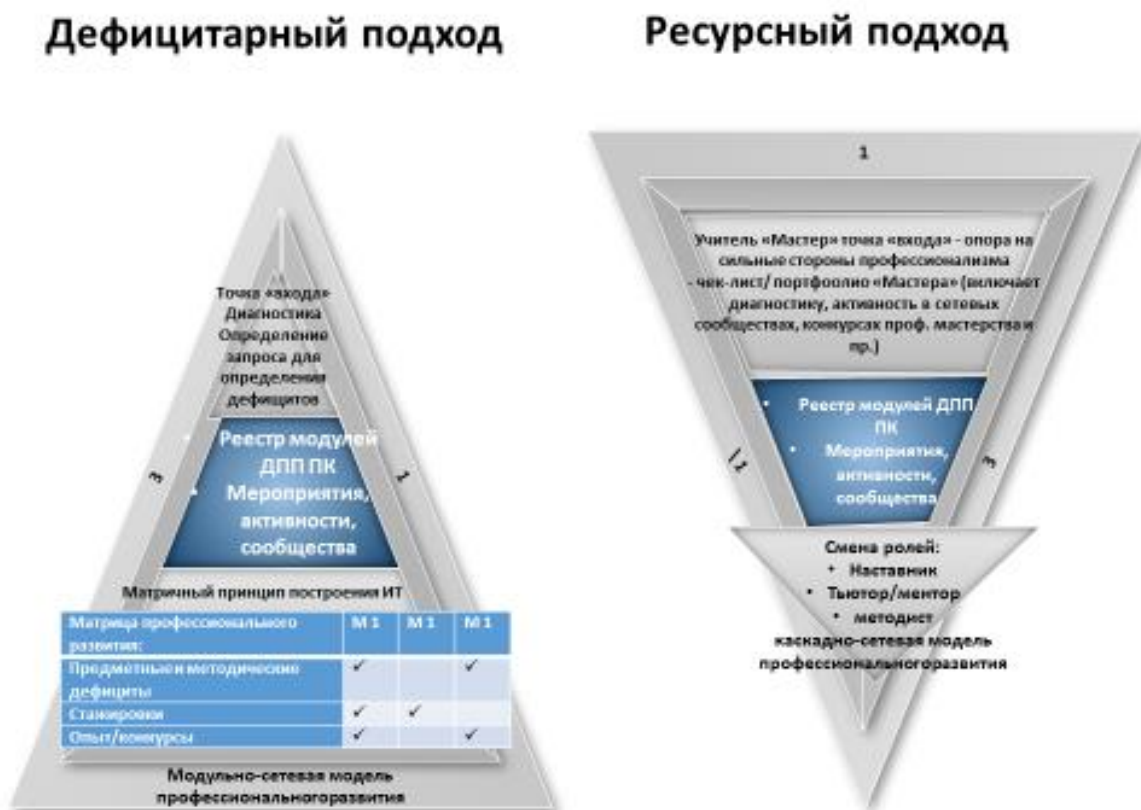


Рисунок 1. Актуальное образование для профессионального развития педагога

В процессе реализации модели мы руководствовались системным подходом в построении индивидуальных траекторий профессионального развития каждого педагога через вариативные формы реализации программ, а точнее модулей программ, каждая из которых нацелена на формирование определенного навыка.

Важным в получении актуального образования является то, что педагог может сам выбирать не только содержания своей индивидуальной траектории, но и выбор формы освоения и способа своего сопровождения (наиболее комфортного для конкретного педагога, его профессиональных запросов и дефицитов) (рис. 1).

Рассмотрим более подробно механизм выбора и освоения педагогом ДПП ПК [2, С. 6-9]. Разработанная нами модель профессионального развития педагогических кадров имеет «зонтичную» [3] структуру (рис. 2):



Рисунок 2. «Зонтичная» структура модели профессионального развития и повышения квалификации педагогических кадров (пример)

В центре «зонтичной» структуры модели [4, 5] расположен Учитель будущего (УБ), для которого выстраивается образовательный трек вокруг его личностных дефицитов (сектор 1), тех «гибких» компетенций, которые необходимо совершенствовать [6]. В секторе 2 представлены навыки, которыми должен обладать педагог по 4, выделенным нами направлениям. В 3 секторе представлен пример набора тем модулей/ программ для педагогов (выборочно), в 5 секторе – указан руководитель программы и результат освоения программ.

Поясним, механизм «зонтичной» структуры модели. В основе повышения квалификации заложен матричный принцип управления программами [7, с. 21], который заключается в вариативности не только выбора (наборности) образовательного трека для педагога, но и в вариативности выбора форм освоения программ.

Любая программа может изучаться самостоятельно, либо может стать частью индивидуальной образовательной траектории и может быть освоена через различные организационные формы. Компетенции, заложенные в содержание

программ, можно развивать у слушателей с помощью различных форм на основе нескольких методов, с учетом потребностей, связью с практикой и пр.

Неотъемлемой частью реализации модели профессионального развития является организация партнерства. Партнерство нами рассматривается в качестве социального механизма управления системой ДПО, через реализацию модулей в сетевой форме с участием организаций партнеров.

Целью партнерства является обеспечение мобильности системы ДПО в современных условиях цифровой трансформации образования, удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей педагогических кадров [8, с. 107–111].

Теоретические, методологические и технологические проблемы повышения квалификации, изучались в трудах И.Ю. Алексашиной, Н.И. Булаева, М.И. Коваленко, М.Л. Субочева и др.

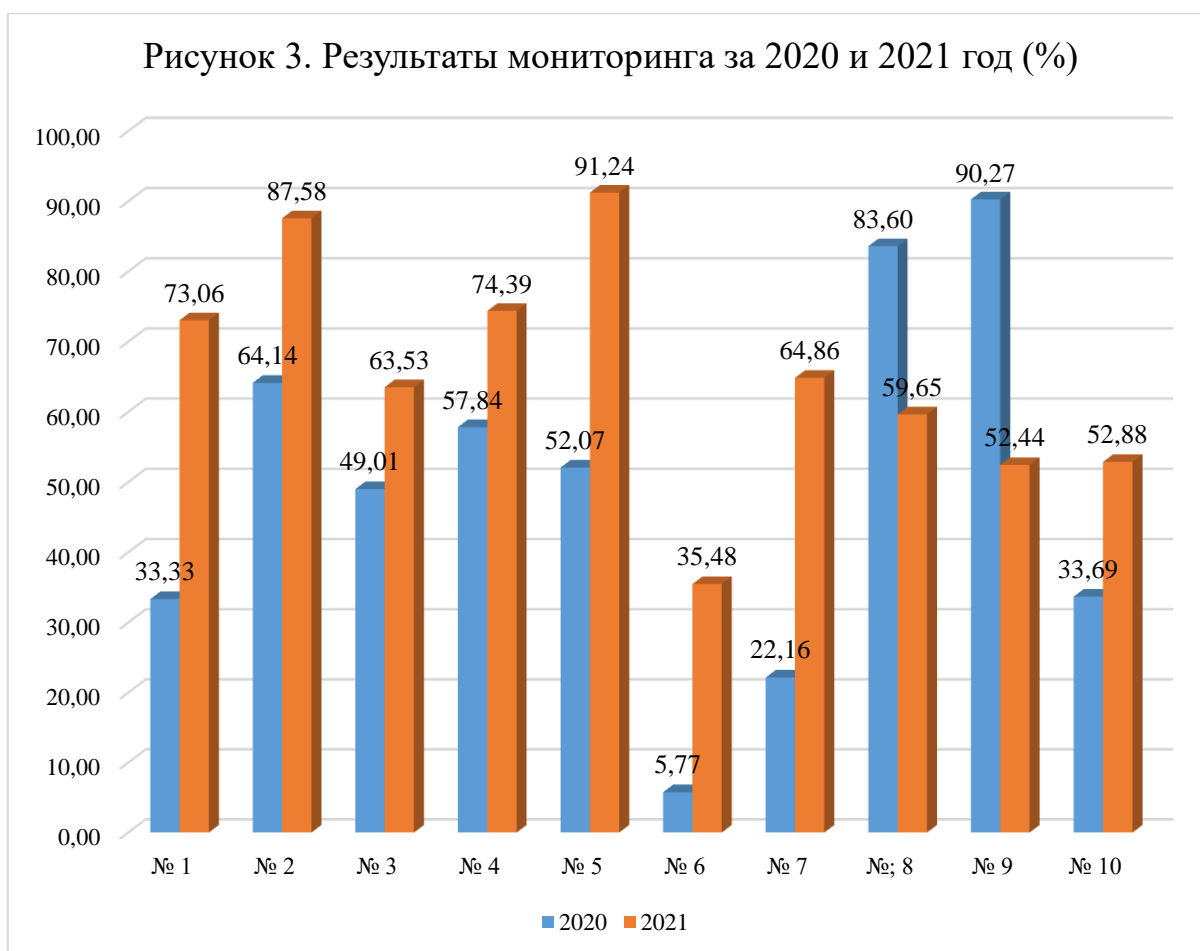
Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной деятельности учителя, управление развитием профессионального мастерства педагогических работников на муниципальном уровне, непрерывное профессиональное развитие педагогических работников, личностно-профессиональное развитие учителя освещены в работах Андреевой Н.Ю., Ильясова Д.Ф., Кеспикова В.Н., Коптелова А.В. [9], Машукова А.Е., Митина Л.М., Селивановой Е.А. и других.

Персонифицированная образовательная стратегия как механизм непрерывного профессионального развития представлена в работах Кандауровой А.В., Миловановой Н.Г. [10, с. 74–81].

В рамках проведения исследования мы оценивали эффективность реализации модели. В качестве критериев эффективности были выбраны показатели мониторинга механизмов управления качеством образования в муниципальных районах Тюменской области.

Для более наглядной демонстрации результатов исследования мы остановимся на показателях десяти районах, что составляет порядка 40 % от общего количества муниципальных районов региона. С целью соблюдения конфиденциальности измерений присвоим каждому муниципальному образованию номера № 1 – № 10. Для получения репрезентативных и валидных результатов исследования в выборку включены как крупные города, так и далеко удаленные от мест культурного и научного центра региона, муниципальные районы.

В исследовании использовались результаты мониторинга управления качеством образования за 2020 и 2021 гг. В каждый отчетный год исследовалось состояние системы профессионального развития педагогических кадров за предшествующий учебный год: 2019–2020 и 2020–2021 учебный годы, соответственно (рис. 3).



Из диаграммы видно, что большая часть муниципалитетов, улучшили свои результаты за год, практически вдвое, усовершенствовав нормативно-правовую базу и отрегулировав процесс управления качеством образования на муниципальном уровне. Однако, в муниципальных образованиях № 8 и № 9 наблюдается значительное снижение качества управления данным процессом.

Для проведения мониторинга, муниципалитет представлял пакет нормативно правовых документов, регламентирующих систему реализации модели. Видно, что средний процент качества сформированности муниципальных механизмов управления качеством системы профессионального развития педагогических кадров образования 64 %. От 50–79 % – получили два муниципальных района; от 80–90 % – также два муниципальных района.

Одним из дискуссионных вопросов среди специалистов в области профессионального развития педагогических кадров является отбор и обоснование показателей эффективности системы профессионального развития педагогических кадров:

- Наличие методик выявления профессиональных дефицитов педагогических кадров и запросов педагогических коллективов, на основании анализа которых можно выстроить актуальные программы повышения квалификации и разработать траектории профессионального развития.
- Изучение деятельности методических объединений и профессиональных сообществ педагогов в региональном пространстве для формирования про-

грамм поддержки и вовлечения самих педагогов в экспертную деятельность по предмету и оценке педагогического труда коллег.

- Организация сетевых форм взаимодействия педагогов на региональном уровне и осуществление научно-методического сопровождения педагогических кадров.

Изменения в государственной образовательной политике, необходимость учета региональной составляющей – потребность в подготовке, повышении квалификации и непрерывном профессиональном развитии педагогических кадров потребовали обновления направлений деятельности ТОГИРРО.

1. Адресное методическое сопровождение педагогов; школьных, муниципальных команд; профессиональных педагогических сообществ; сообществ, объединяющих школы (школы-партнеры; школы-наставники; школы-партнеры АПК и др.).

2. Повышение квалификации педагогических коллективов (методический абонемент).

3. Посткурсовое (межкурсовое) сопровождение деятельности педагога на «рабочем месте».

4. Методическое сопровождение профессионального становления и развития молодых педагогов.

5. Поддержка конкурсного, олимпиадного движения педагогов, команд педагогов.

6. Поддержка деятельности профессиональных общественных организаций, объединений.

Перспективными в плане реализации модели для нас является создание единого регионального образовательного пространства, включающего современную инфраструктуру ДПО, вариативные формы сетевого образования, обеспечивающие действенные механизмы профессиональной поддержки работникам образования, обеспечение мониторинга качества повышения квалификации кадров образования Тюменской области, реализация целевой модели наставничества в образовательных организациях Тюменской области, разработка системы научно-методического сопровождения профессионального развития кадров образования Тюменской области.

Литература

1. *Результаты международного исследования учительского корпуса по вопросам обучения TALIS (Teaching and Learning International Survey) режим доступа: <https://fioco.ru/Talis-18-results>*

2. Бояркина Ю.А. Реализация модели зонтичного механизма управления проектами в системе среднего профессионального образования Тюменской области // *Специфика педагогического образования в регионах России: сборник научных статей. Тюмень-Санкт-Петербург – 2017. – № 1 (10). – С. 6–9.*

3. Резанов В.К., Резанов К.В., Тай Юйлян. Зонтичные структуры как инструмент повышения эффективности трансграничного сотрудничества и элемент приграничной кластеризации // *Региональная экономика и управление: электронный научный журнал. – 2016. – № 4 (48). – Номер статьи: 4839. Дата публикации: 2016-12-15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eee-region.ru/article/4839/>*

4. Митина Л.М. *Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски: монография.* – «Нестор-История», 2020. – 590 с.
5. Нугайбеков Р.А. *Корпоративная система управления проектами: От методологии к практике* / Р.А. Нугайбеков, Д.Г. Максин, А.В. Ляшук. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 236 с.
6. Шупилов В. *Перечень навыков soft-skills и способы их развития – Корпоративный менеджмент*, <https://www.cfin.ru> – Режим доступа: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml
7. Холл Р. *Организации: структуры, процессы, результаты* / пер. с англ. / под ред. И.В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
8. Степанова И.Ю. *Управление качеством дополнительных профессиональных программ по результатам исследования запросов слушателей // Научно-методические обеспечение оценки качества образования.* 2017. – С. 107–111.
9. *Управление развитием профессионального мастерства педагогических работников на муниципальном уровне [Электронный ресурс]: учебное пособие* / Т.А. Абрамовских, А.В. Коптелов, А.М. Королева, А.В. Машуков. – Челябинск: ЧИППКРО, 2020. – 48 с.
10. Кандаурова А.В., Милованова Н.Г. *Персонафицированная образовательная стратегия как механизм непрерывного профессионального развития педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом.* – 2020. – С. 74–81.

УДК 37.062

М.П. Михеева
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 34»
г. Зеленодольск, Россия
Е.Г. Соколикова
МБДОУ «Детский сад 132 комбинированного вида»
г. Казань, Россия
Е.Я. Евстифеева
МАДОУ «Детский сад 233»
г. Казань, Россия
А.Р. Мухаммадиева, магистрант
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ ДОУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профессионального развития педагогов ДОУ в условиях цифровизации образования. **Целью исследования** является готовность педагогов к использованию цифровых технологий. **Методом исследования** является опрос педагогов ДОУ. Основными **выводами** является то, что в настоящее время основными проблемами профессионального развития педагогов ДОУ в условиях цифровизации образования является проблема оснащённости ДОУ современными технологиями и психологическая готовность педагогов. Основной **рекомендацией** является привлечение спонсорских средств, а также создание условий в ДОУ для перемещения цифровых устройств между педагогами.

Ключевые слова: профессиональное развитие, цифровизация, дошкольное образование, психологическая готовность, современные технологии, цифровая образовательная среда.

M.P. Mikheeva
MBDOU "Kindergarten of combined type No. 34"
Zelenodolsk, Russia
E.G. Sokolikova
MBDOU "Kindergarten 132 of combined type"
Kazan, Russia
E.Y. Evstifeeva
MADOU "Kindergarten 233"
Kazan, Russia
A.R. Mukhammadiyeva
master student
Kazan (Volga Region) Federal University
Kazan, Russia

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract. Research problem. *The article deals with the problems of professional development of preschool teachers in the conditions of digitalization of education. The aim of the study is the readiness of teachers to use digital technologies. The research method is a survey of preschool teachers. The main conclusions are that currently the main problems of the professional development of preschool teachers in the conditions of digitalization of education is the problem of the equipment of preschool institutions with modern technologies and the psychological readiness of teachers. The main recommendation is to attract sponsorship funds, as well as to create conditions in the preschool for the movement of digital devices between teachers.*

Keywords: *professional development, digitalization, preschool education, psychological readiness, modern technologies, digital educational environment.*

Современное общество живет в эпоху цифровизации. Цифровизация проникла во все сферы деятельности человека, включая дошкольное образование. Дошкольные образовательные учреждения, являясь одним из важнейших элементов воспитания и образования подрастающего поколения должны соответствовать актуальным требованиям общественно-экономической жизни.

Важнейшим элементом цифровизации образования в рамках ДООУ является создание цифровой образовательной среды (ЦОС).

Целью ЦОС является обеспечение актуальными цифровыми технологиями воспитательно–образовательной деятельности.

К базовым задачам ЦОС относятся:

– создание условий, отвечающих принципам полноценного образовательного-воспитательного процесса дошкольников на базе цифровых технологий;

– оснащение педагогов цифровыми средствами и методами, оптимизирующими профессиональную деятельность.

В настоящее время часть детских садов укомплектована отдельными техническими средствами, к ним относятся компьютеры, ноутбуки, видеотехника, электронная доска, интерактивные песочницы, столы и пол, специально разработанные для дошкольников развивающие компьютерные игры.

Исследования показали, что актуальной является **проблема** готовности педагогов к внедрению цифровых технологий.

Целью исследования является готовность педагогов к использованию цифровых технологий.

Методом исследования является опрос педагогов ДОУ.

Было проведено анкетирование среди 64 педагогов по готовности к внедрению цифровых технологий (табл. 1).

Таблица 1

Анализ ответов о готовности к внедрению цифровых технологий

Вопросы	Да	Нет	Не уверен
Считаете ли вы необходимым внедрение цифровой технологии в управление в ДОУ	45 %	26 %	29 %
Готовы ли вы принять участие в эксперименте по внедрению цифровой технологии в управление в ДОУ	48 %	37 %	15 %

Опрос показал, что большинство респондентов, а именно 48 %, готовы к принятию новых цифровых технологий, а 45 % абсолютно уверены в их необходимости. Но, по-прежнему остается большое количество педагогов, которые не готовы к принятию современных технических достижений.

С целью выявления причин отсутствия готовности педагогов к внедрению цифровых технологий в ДОУ был проведен опрос (табл. 2).

Таблица 2

Причины отсутствия готовности педагогов к внедрению цифровых технологий

Причины	Да
Образовательный процесс может осуществляться без цифровых технологий	12 %
Отсутствие навыков владения цифровыми технологиями	40 %
Отсутствие цифровых технологий на рабочем месте педагога ДОУ	48 %

В настоящее время есть часть педагогов, которые считают, что образовательный процесс может осуществляться без цифровых технологий. Причина выбора такого ответа, обусловлена тем, что быстрые изменения вызывают сильное эмоциональное напряжение, растерянность, стресс, дезадаптацию, возникает боязнь будущего, страх перемен [1].

Одной из причин отсутствия готовности педагогов к внедрению цифровых технологий является неумение их использовать. В профессиональной деятельности педагоги используют в основном традиционные средства. Это связано с тем, что большинство ДОУ не оснащено цифровыми технологиями.

Анализ данных работы детских садов, в которых проводилось исследование свидетельствует о том, что бюджетное финансирование покрывает только необходимые затраты по обеспечению их деятельности.

Повсеместно наблюдается недостаточное финансирование ДООУ по всей России. Так, в рамках исследуемых детских садов г. Казани и г. Зеленодольска, даже наблюдение за внешним и внутренним оснащением свидетельствует о недостатке финансов (табл. 3).

Таблица 3

Наличие технических средств в ДООУ

Оборудование	МБДОУ № 34	МБДОУ № 31	МБДОУ № 132	МБДОУ № 134
Компьютер (ноутбук)	–	–	–	+
Электронная доска	+	+	+	+
Фото и видеотехника	–	–	–	–
Наборы развивающих компьютерных игр	+	+	+	+
Интерактивные песочницы	–	–	–	–
Интерактивный стол	–	–	–	–
Интерактивный пол	–	–	–	–
Система видеонаблюдения	+	+	+	+
Сервис управления делами коллектива типа	+	–	–	–
Система видеонаблюдения за педагогами со стороны родителей	–	–	–	–

Поведенные исследования, а также личный опыт работы в дошкольном учреждении позволяет сделать вывод, что большинство технических средств присутствуют в детских садах в единичных экземплярах.

Индивидуальные технические средства в виде компьютера и ноутбука предоставлены только методическому работнику, заведующему детским садом. Остальные сотрудники используют личные технические устройства.

Стремительные перемены, происходящие в сфере образования современной России, как и мира в целом, требуют от педагогического состава дошкольных учреждений готовности к непрерывным личностным изменениям, рефлексии собственной деятельности [3]. Профессиональное развитие педагогов должно соответствовать современным требованиям, а, следовательно, педагоги должны владеть современными техническими средствами и методами.

Возможности информационно-коммуникационных технологий имеют, по сути, обширные границы, которые расширяются, пополняются и дают свои ре-

зультаты в развитии познавательной активности детей дошкольного возраста, их общем развитии и адаптации [2].

Первым шагом может стать оснащение ДОО необходимым оборудованием. С учетом того, что финансирование детских садов достаточно лишь для решения текущих проблем, то основной рекомендацией является привлечение спонсорских средств. Также, в условиях финансовой ограниченности решением может стать возможность перемещения цифровых устройств между педагогами из группы в группу. Представленные меры могут способствовать профессиональному развитию педагогов, а, следовательно, осуществлению педагогического процесса, соответствующего современным стандартам.

Литература

1. Аболина Н.С. К проблеме саморазвития личности в учебном процессе. Акмеология профессионального образования: материалы 15-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 13–14 марта 2019. / ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун.-т». – Екатеринбург, 2019. – 318 с.

2. Вологодина И.В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в дошкольной организации // Академия профессионального образования. – 2019. – № 10. – С. 37–45.

3. Снегирева М.В., Госькова М.П. Развитие профессионального творчества педагогов в условиях цифровизации дошкольного образования // Компетенции воспитателя – условие развития навыков будущего у дошкольника: сборник научных статей по итогам Первой Московской Международной научно-практической конференции, посвященной Дню дошкольного работника. – Москва, 2020. – С.131–133.

УДК 378.147

**Ю.А. Муравьев, к.п.н., ст. преподаватель
кафедры теории и практики иностранных языков,
Институт иностранных языков
Российский университет дружбы народов (РУДН)
г. Москва, Россия**

ДИСТАНЦИОННОЕ ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Цель данной работы – повысить качество преподавания юридического английского языка и улучшить подготовку преподавателей в гуманитарных вузах путем использования двух видов рефлексивных практик в рамках онлайн-мероприятий. Предлагаемые мероприятия помогли установить, как преподаватель юридического английского языка может эффективно приобретать знания, умения и навыки, необходимые для обучения студентов английскому языку в юрисдикции общего права (Англия и Уэльс). Гипотеза исследования заключалась в том, что использование материалов профессионального экзамена *Test of Legal English Skills (TOLES)* прошлых лет и целенаправленное онлайн-интервью с опытным юристом-практиком во время семинара – хорошие инструменты повышения квалификации преподавателей. Следовательно, они положительно влияют на качество образовательного процесса в гуманитарных высших учебных заведениях как юридического, так и неюридического профилей. Автор представляет краткий обзор наблюдений и отзывов двух фокус-групп участников за 2019–2020 годы по итогам дистанционного обучения и повышения квалификации. Обратная связь показывает, что индивидуальная и коллективная рефлексия в процессе подготовки

преподавателей может стать важным мотивирующим фактором профессионального развития в области юридического английского языка.

Ключевые слова: юридический перевод, юридический английский язык, язык для специальных целей, повышение квалификации

*Yu.A. Muravev, PhD, Senior Lecturer
Institute of Foreign Languages
Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia*

DISTANCE PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS OF LEGAL ENGLISH

Abstract. *The goal of this paper is to enhance the quality of legal English teaching and improve language teacher training process by reflective practice in a teacher professional development group at the institutions of higher education. The paper presents two teacher-development activities for teachers' background-knowledge acquisition and subsequent collective reflection. The suggested activities were introduced to show how a legal-English teacher can stay current with case and statutory law of a common law jurisdiction (England and Wales). It is stated that using the learning materials of the Test of Legal English Skills (TOLES) examination and a focused interview with an experienced legal practitioner during an online workshop may provide effective sources of inspiration and reflection for teachers of legal English in the institutions of higher education. The author presents a brief overview of participants' observations and feedback. Data were gathered in 2019–2020 on a case-by-case basis in the course of the two-year longitudinal study aimed to demonstrate that individual and collective reflection in the course of teachers' training might be an important motivating factor for effective professional development.*

Keywords: *legal translation, Legal English, English for specific purposes, professional development.*

Введение. Цель данной работы – повысить качество преподавания юридического английского языка и улучшить подготовку преподавателей в гуманитарных вузах путем использования в повышении квалификации двух видов рефлексивных практик. Предлагаемые два вида мероприятий позволяют преподавателям и студентам относительно быстро приобретать актуальные знания, умения и навыки, необходимые для преподавания юридического английского языка и профессиональной коммуникации в области права иностранной юрисдикции (Англия и Уэльс) [4: 29]. С некоторыми ограничениями и допущениями, данное исследование также актуально для профессиональной работы с аутентичными документами других юрисдикций общего права (США, Австралия, Канада и Новая Зеландия).

Гипотеза исследования заключалась в том, что использование заданий профессионального языкового экзамена Test of Legal English Skills (TOLES) и участие в онлайн-семинаре по изменениям и дополнениям зарубежного права можно использовать для регулярного повышения квалификации преподавателей юридического английского языка. Предполагается, что участие в предлагаемых двух мероприятиях может повысить качество и результативность образовательного процесса в рамках профильных дисциплин («Иностранный язык в профессиональной деятельности»),

«Иностранный язык в сфере юриспруденции», «Юридический английский язык») [1: 37].

Автор представляет предварительный краткий обзор наблюдений и отзывов двух фокус-групп за 2019–2020 гг., которые участвовали в предлагаемых мероприятиях. Положительная обратная связь от участников (см. табл. 1) показывает, что индивидуальная и коллективная рефлексия в процессе подготовки преподавателей и студентов также может считаться важным фактором профессионального развития в области юридического английского языка [12: 73].

Природа юридического английского языка делает процесс непрерывного развития и самоанализа каждого преподавателя и студента не только критически важным, но особенно сложным. Как язык для специальных целей юриспруденции, так и право зарубежных правовых систем всегда динамичны и изменчивы. Так, после выхода Великобритании из ЕС, статутное право и прецеденты Англии и Уэльса претерпевают масштабную трансформацию, постоянно расширяются и дополняются. В конечном итоге, любой преподаватель юридического английского языка должен специализироваться на правовой системе страны изучаемого языка, проводить сравнительно-правовые исследования в юрисдикции своей специализации для обновления учебных материалов.

Однако большинство преподавателей юридического английского языка не являются практикующими юристами, не участвуют в судебных процессах, перегружены методическими обязанностями по учебной программе своих дисциплин. Их фоновые знания о юриспруденции быстро устаревают.

Вопрос заключается в том, возможно ли оптимизировать и интенсифицировать процесс непрерывного накопления фоновых знаний в отрыве от языковой среды для целей профессионального развития в высшей школе [11: 115]. Задача представляется важной и своевременной для приближения образовательного процесса в гуманитарных высших учебных заведениях (как юридического, так и неюридического профилей) к лучшим практикам отечественной и зарубежной юриспруденции.

Материалы и методы. В рамках данной статьи автор представляет краткий предварительный обзор наблюдений и отзывов двух фокус-групп участников за 2019–2020 гг. по итогам дистанционного обучения в рамках двух предлагаемых видов заданий. Развернутая статистика по данному исследованию будет обработана по итогам 2021–2022 гг. На сегодня отзывы участников показывают, что индивидуальная и коллективная рефлексия по итогам пройденных заданий в процессе подготовки преподавателей может считаться важным мотивирующим фактором профессионального развития в области языка для специальных целей и отраслевого перевода.

С организационно-методической точки зрения все мероприятия по развитию профессиональных компетенций преподавателей можно разбить на четыре группы: проводимые на индивидуальном уровне; в сотрудничестве с коллегами и студентами «один на один»; основанные на групповой работе в однородных (только преподаватели) или смешанных (преподаватели

и студенты) группах; возникающие в ответ на институциональную директиву руководства вуза [20: 41–64].

Для данного исследования применялись первые три подхода, а также три основных метода исследования:

– теоретический обзор современных методов повышения квалификации в области юридического английского языка, из которых были отобраны два метода;

– метод case study применительно к учебным материалам по языку для специальных целей и отраслевому переводу;

– анализ личного опыта участников (отзывы преподавателей и студентов об использовании предлагаемых инструментов профессионального развития).

Все методы были нацелены на оценку двух предлагаемых способов ускоренного приобретения фоновых знаний в области юриспруденции преподавателями английского языка. Исследование проводилось в 2019–2020 гг. как в юридическом неязыковом вузе (факультет дополнительного профессионального образования Российского государственного университета правосудия при Верховном суде РФ (РГУП)), так и в гуманитарном языковом вузе (Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов) в составе малых фокус групп (2–3 человека).

Работа с двумя предлагаемыми инструментами (активностями) велась как благодаря индивидуальным усилиям преподавателей, так и в рамках их коллективных рефлексивных практик. Сочетание индивидуальной и коллективной рефлексии чрезвычайно продуктивно на всех этапах повышения квалификации [10: 94]. В литературе по вопросу рефлексии в учебном процессе также указывается, что «иногда больше пользы можно извлечь из ретроспективного осмысления процесса обучения на основе опыта, чем из самого опыта» [18: 26].

Практико-ориентированное и непрерывное повышение квалификации преподавателей помогает устранить разрыв между аудиторным обучением юридическому английскому языку и повседневной деятельностью юристов, которая сегодня протекает в условиях кризисных явлений и вызовов, с которыми российские специалисты сталкиваются в зарубежных юрисдикциях.

Профессиональная деятельность и юристов, и отраслевых переводчиков в сфере юриспруденции сегодня осложнена постоянными изменениями и дополнениями иностранного законодательства, непредсказуемой судебной практикой международных и иностранных судов и коммерческих арбитражей, ограниченным доступом к актуальным материалам.

Результаты

Мероприятие 1: Работа с материалами TOLES и сдача пробного (имитационного) экзамена.

Тест на знание юридического английского языка (TOLES) выпускается частной компанией Global Legal English, однако материалы разрабатываются с учетом практики Юридического общества Англии и Уэльса. Экзамены TOLES предназначены для не носителей языка, желающих проверить свои

знания юридического английского на уровнях B2-C2 по Общеввропейской шкале языковой компетенции (CEFR).

Разумеется, с учетом объективных сложностей с реальной сдачей экзамена, в настоящее время данное мероприятие можно проводить и в формате пробных (имитационных) экзаменов (mock examination) по опубликованным контрольным материалам прошлых лет.

Хотя результаты участников обеих фокус-групп в тестированиях TOLES Higher/Advanced оказались несколько ниже ожидаемых, отзывы преподавателей и студентов говорят о том, что профессиональный экзамен является серьезным мотивирующим фактором для дальнейшего накопления фоновых знаний о различных отраслях общего права. Кроме того, инструмент пригоден для дистанционного повышения квалификации.

Наконец, письменные задания экзамена TOLES Advanced побудили участников фокус-групп критически оценить свои навыки и умения составлять юридические документы на английском языке в соответствии с лучшими отраслевыми стандартами. Несомненно, все эти усилия (и последующая рефлексия) нашли отражение в их курсах юридического английского языка, и, соответственно, повысили их качество, особенно в части заданий на продуцирование документов.

Мероприятие 2:

Второе мероприятие включало в себя изучение лекций опытных юристов-практиков по основным отраслям общего права (проект Law Subject Extension юридического факультета Кембриджского университета, Великобритания) и последующую работу в дискуссионных фокус-группах. Мероприятие для участников стало отправной точкой для размышлений о сравнительном правоведении и его роли в преподавании юридических аспектов отраслевого перевода в неродственных юрисдикциях (в данном случае, таких как РФ и Великобритания).

Практический семинар (workshop) по итогам изучения подборки специализированных лекций задумывался как интенсивное, краткосрочное учебное онлайн-мероприятие, ориентированное на приобретение конкретных знаний по отраслям зарубежного права и совершенствование умения юридического перевода. Практические онлайн-семинары представляются оптимальным форматом обучения в условиях стремительной цифровизации образовательной среды [20: 41].

Практический онлайн-семинар также был выбран автором исследования, потому что данный формат развивает совместную работу преподавателей и студентов, что впоследствии может иметь практическое применение. К примеру, на семинаре возникают идеи для новых заданий повышенной сложности для курса юридического английского языка.

Поскольку учебные материалы по юридическому английскому языку содержат многочисленные ссылки на прецеденты и законодательство, все участники семинара согласились с тем, что очень важно поддерживать материалы своих курсов в актуальном состоянии в связи с последними изменениями и дополнениями в исследуемом правовом порядке. Участники

обменялись мнениями о вариантах юридического перевода, поделились ссылками на актуальные кейсы, протестировали программные инструменты и базы данных для внеаудиторного получения фоновых знаний.

Обсуждение на семинаре затрагивало два вопроса: Какие наиболее распространенные ошибки допускают соискатели в тестовых заданиях на собеседованиях при приеме на работу? Как курс юридического английского языка может учесть статистику таких ошибок, чтобы улучшить подготовку студентов?

Участники обсудили трудности юридического перевода [5: 37], которые по-прежнему широко распространены в аутентичных текстах общего права [9: 71]:

- безэквивалентный юридический жаргон (“poison pill”, “corporate veil”, “due diligence”);
- архаизмы и латинизмы (“mens rea”, “inter alia”);
- дублеты и триплеты (“to represent and warrant”, “able and willing”);
- “юридические” предлоги и фразовые глаголы с предлогами (“subject to”, “in compliance with”).

Выводы

Можно сделать вывод, что сертификация TOLES по юридическому английскому языку, а также участие в практическом онлайн-семинаре (workshop) по итогам лекционного онлайн-курса – это экономически доступные, интенсивные и продуктивные метода повышения квалификации преподавателей юридического английского языка.

Таблица 1

Обратная связь участников о преимуществах и недостатках предлагаемых способов повышения квалификации (2019–2020)

	Мероприятие 1		Мероприятие 2	
	Достижения	Проблемы	Достижения	Проблемы
Фокус-группа 1	Материалы отраслевого экзамена TOLES адаптированы для классных и внедомашних заданий.	Большие временные затраты на оцифровку материалов (4 недели).	Нововведения, связанные с актуализацией источников общего права, добавлены в контрольные материалы.	Один семинар не решает проблемы сближения юридической практики с теорией и методикой преподавания юридического английского языка; сравнительно-правовые исследования новой терминологии занимают много времени.

	Мероприятие 1		Мероприятие 2	
	Достижения	Проблемы	Достижения	Проблемы
Фокус-группа 2	Материалы отраслевого экзамена TOLES прошлых лет использовались как контрольные задания.	Задания уровня Advanced оказались слишком сложны для многих групп. Задания на письмо пришлось упрощать.	Составлен список типовых аутентичных контекстов, где наиболее частотны ошибки в области юридического перевода	Постоянное обновление учебных материалов параллельно с изменениями и дополнениями законодательства требует больших фоновых знаний, организационных усилий.

Стоит отметить, что оба мероприятия могут быть быстро организованы в режиме онлайн с помощью инструментов дистанционного или смешанного обучения (Zoom, MS Teams). Сильная сторона комбинации предлагаемых мероприятий заключается в сочетании теоретической подготовки во время семинара и практической ориентации профессиональной языковой сертификации TOLES.

Основным ограничением является то, что как сами мероприятия, так и последующая коллективная рефлексия, требуют личного участия преподавателя в сравнительно-правовых исследованиях, высокой мотивации к профессиональному росту, вовлеченности и организационных усилий.

Практика преподавания языка для специальных целей и отраслевого перевода всегда должна отражать изменчивую ситуацию в области профессиональных знаний. В связи с этим автор надеется, что данное исследование в области методов повышения квалификации преподавателей будет интересно преподавателям других направлений английского языка для специальных целей и видов отраслевого перевода (медицинского, нефтегазового или делового английского) при наличии в них схожих инструментов сертификации знаний для носителей языка.

Литература

1. Алонцева Н.В. Обучение юристов–международников продуцированию профессионально ориентированных аутентичных текстов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: РУДН, 2007. – 20 с.
2. Атабекова А.А. Юридический перевод в междисциплинарном контексте. – М.: ЮНИТИ ДАНА, 2011. – 131 с.
3. Власенко С.В. Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский-русский. – М.: Издательство «Волтерс-Клувер», 2006. – С. 204–258.
4. Гавриленко Н.Н. Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно–технических текстов. – М.: Изд–во РУДН, 2004. – 269 с.
5. Левитан К.М. Юридический перевод. – М.: Юстиция, 2017. – С. 37.

6. Федотова И.Г. *Теория и практика устного и письменного юридического перевода*. – Дубна: Феникс, 2008. – С. 56-86.
7. Санников Н.Г. *Английское контрактное право*. – М.: МГЛУ, 2004. – С. 115.
8. Селезнева В.В., Караулова Ю.А. *Language Law Mechanics*. – М.: Издательство «МГИМО-Университет», 2008. – С. 10–140.
9. Haigh R. (2014) *Legal English, London and New York: Cavendish Publishing Limited*. – P. 17–70.
10. James, P. (1996). *Learning to reflect: A story of empowerment. Teaching and Teacher Education* 12, 81–97. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00025-F](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00025-F)
11. Jarvis, P. (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Oxon: Routledge. – 560 p. <https://doi.org/10.4324/9780203870549>
12. Jay, J.K., & Johnson, K.L. (2002). *Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
13. Krois-Lindner A. (2006) *International Legal English. A course for classroom or self-study use. TransLegal. Cambridge: Cambridge University Press*. – Pp.13–90.
14. Mason C., Atkins R. (2007) *The Lawyer's English Language Coursebook*. London: Global Legal English LTD. – Pp.10–130.
15. McCay W.R., Charlton H.E. (2005) *Legal English. How to Understand and Master the Language of Law*. Essex: Longman. Pearson Education Limited. – Pp. 10–124.
16. Mellinkoff, D. (1963). *The Language of the Law*. Boston: Little, Brown and Co. – Pp. 20–28.
17. Palacios, N., Onat-Stelma, Z., & Fay, R. (2021). *Extending the conceptualisation of reflection: Making meaning from experience over time. Reflective Practice*, 22(5), 600–613. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1938995>
18. Posner, G.J. (1996). *Field Experience: A Guide to Reflective Teaching*. White Plains, NY, Longman.
19. Richards, J. (2017). *Tips for teacher development*. Cambridge: Cambridge University Press. – 213 p. <https://doi.org/10.1017/9781009024594>
20. Richards, J.C., Gallo, P., & Renandya, W. (2001). *Exploring teachers' beliefs and processes of change. PAC Journal* 1(1), 41–64.
21. Tiersma, Peter M. *Legal Language / Peter M. Tiersma*. – University of Chicago Press, 1999. – 328 p. – (исправления к тексту монографии: режим доступа <http://www.languageandlaw.org/LEGALLANG/CORRECT.HTM>, свободный).
22. Sarcevic S. (1989) *Conceptual Dictionaries for Translation in the Field of Law // International Journal of Lexicography*, № 2:4. – Pp. 277–293.

УДК 378

А.Ю. Мухаметзянова, студент
Н.В. Телегина, к.п.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

РОЛЬ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Актуальность исследования. В процессе развития цивилизации самооценочность творческой личности увеличивается. Чтобы решить социальные, экологические, экономические и культурные проблемы, характерные для сегодняшней действительности, требуются активные, творчески мыслящие личности, способные жить и работать в новых социально-экономических условиях. **Целью** данной статьи является раскрыть способы развития творческого потенциала и методы организации образовательного процесса в услови-

ях квазипрофессиональной деятельности, что в свою очередь улучшит конкурентоспособность и повысит профессионализм студентов. Ведущим **методом** исследования явилось тестирование обучающихся, что позволило выявить уровни сформированности их творческого потенциала и готовность к погружению в квазипрофессиональную деятельность. В данной работе квазипрофессиональная деятельность рассматривается, как способ формирования профессиональных компетенций обучающихся. Реализация творческого потенциала и формирование профессиональных умений и навыков, как залога успешности и конкурентоспособности молодых специалистов. Показано место квазипрофессиональной среды, как способ совершенствования компетенций студентов. Автор раскрывает перспективность метода посредника между учебной и профессиональной деятельностью.

В результате проводимого исследования авторами продемонстрированы способы анализа профессиональных компетенций и творческого потенциала студентов, а также показаны инструменты их повышения. Результаты могут быть использованы при составление рабочих программ среднего профессионального образования, рабочих программ учебных практик среднего профессионального образования, проектировке занятий.

Ключевые слова: контекстное обучение, способы повышения профессиональных компетенций, повышение мотивации.

*A.Yu. Mukhametzyanova, student
N.V.Telegina, Ph.D., Associate Professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE ROLE OF QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS

Abstract. *The relevance of research. In the process of civilization development, the intrinsic value of a creative person increases. To solve the social, environmental, economic and cultural problems that are characteristic of today's reality, active, creatively thinking individuals are required who are able to live and work in the new socio-economic conditions. **The purpose of this article** is to reveal the ways of developing creative potential and methods of organizing the educational process in the conditions of quasi-professional activity, which in turn will improve the competitiveness and increase the professionalism of students. The leading **research method** was the testing of students, which made it possible to identify the levels of formation of their creative potential and readiness to immerse themselves in quasi-professional activities. In this paper, quasi-professional activity is considered as a way of forming the professional competencies of students. Realization of creative potential and formation of professional skills as a guarantee of success and competitiveness of young professionals. The place of a quasi-professional environment is shown as a way to improve students' competencies. The author reveals the prospects of the mediator method between educational and professional activities. **As a result of the study**, the authors demonstrated ways to analyze the professional competencies and creative potential of students, and also showed tools for improving them. The results can be used in the preparation of work programs for secondary vocational education, work programs for training practices of secondary vocational education, and designing classes.*

Keywords: *contextual learning, ways to improve professional competencies, increase motivation.*

Современная система профессионального образования ориентирована на развитие профессиональных компетенций обучающихся. Одним из приоритетных направлений развития будущих специалистов является контекстное обучение.

В данном случае рассматривается понятие «контекст» в соответствии с этимологией (лат. contextus) как тесная связь, сцепление, сплетение. Детально исследуя данное понятие, А.А. Вербицкий определяет его как обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности обучающегося в профессиональную деятельность специалиста.

Особенность работе в формате контекстного обучения заключается в том, что все знания даются и изучаются в направлении будущей профессии обучающихся.

Основная цель обучения в формате контекстного обучения-это формирование в рамках учебной деятельности обучающегося его целостной, внутренне мотивированной профессиональной деятельности как будущего специалиста, мотивация к саморазвитию профессиональных компетенций. Именно этой цели соответствует квазипрофессиональная деятельность студентов, организуемая в рамках контекстного обучения.

При этом во многих психолого-педагогических исследованиях квазипрофессиональная деятельность рассматривается как связующее звено между учебной и профессиональной деятельностью, которая осуществляется параллельно с образовательным процессом на непрерывной основе за счет переживания опыта и связанных с ним проблем будущей трудовой деятельности. Очень важно добавить, что такое понимание основано на взаимодействии и предполагает постоянный контакт студентов, преподавателей и специалистов-практиков. Следовательно, квазипрофессиональная деятельность студентов по форме учебная, а по содержанию профессиональная.

Для исследования выбор пал на метод тестирования. Метод тестирования, является более предпочтительным благодаря простоте процедуры, тесты позволяют воспользоваться преимуществами современных технологий. Некоторые тестовые опросы студенты проходили на смартфонах.

Ранее упомянутая простота также обусловлена легкостью доступа до респондентов. Автоматизация позволяет полученные результаты создать огромные по объёму информационные выкладки с применением разного рода фильтров и параметров, без использования автоматизированных систем, работа с таким объёмом данных является очень затратной, а во многих случаях фактически невозможной.

Группу испытуемых составили 60 студентов ГАПОУ «Международный колледж сервиса». Нами было выбрано данное учебное заведение, т. к. входит в ТОП-100 лучших образовательных учреждений России и подготавливает специалистов рабочих специальностей.

Для проведения эксперимента выбор пал на направление подготовки Поварское кондитерское дело, объясняется это тем, что на данный момент предприятий общественного питания открывается все больше, тем самым рынок заполнен множеством предприятий начиная от маленьких кофеен с десертами заканчивая сетями ресторанов. Чтобы привлечь потребителей руководители предприятий вкладывают в свое развитие большие суммы и ресурсы. Именно поэтому работодателю важно, чтобы их сотрудники соответствовали постав-

ленному уровню заведения и не только готовили по разработанному меню, но и предлагали свои корректировки и новшества.

Количество респондентов в экспериментальной группе составило 32 студента, из них 6 девушек и 26 юношей в возрасте от 17–19 лет.

Количество респондентов в контрольной группе составило 28 студентов, из них 10 девушек и 18 юношей в возрасте от 17–19 лет.

Исследование проходило в несколько этапов, которые заключались в следующем:

1. Входной контроль студентов, анализ результативности обучающихся.

На данном этапе эксперимента проходит знакомство преподавателя со студентами, проводится срез знаний для анализа сформированности компетенций обучающихся. Проводится анализ образовательных технологий, формат которых более знаком обучающимся.

2. На следующем этапе эксперимента преподавателем производится плавный переход студентов в квазипрофессиональную деятельность, с акцентом на развитие творческого потенциала обучающихся.

Большое значение в курсе дисциплины «Организация и ведение процессов приготовления, оформления и подготовки к реализации холодных и горячих десертов, напитков сложного ассортимента с учетом потребностей различных категорий потребителей, видов и форм обслуживания» имеют лабораторные занятия, обычно при выполнении задач, поставленных на практических занятиях, студент готовит блюдо, и педагог оценивает готовый результат.

При проведении констатирующего этапа эксперимента для студентов были разработаны следующие оценочные листы: рефлексия студентов после занятий, оценка работы одноклассников, оценочный лист преподавателя.

Также в начале курса студентам им было предложено пройти опрос, в котором они могли указать какой формат занятий они предпочитают (индивидуальное занятие, работа в малых группах и т. д.) все свои пожелания они могли указать в свободной анонимной форме, на основании чего нами был проведен анализ более комфортной для студентов формы обучения, на основании которого строилась дальнейшая часть эксперимента.

На основе базовых теоретических психологических концепций и педагогических требований к проведению занятий по спец. предмету с обучающимися, для экспериментальной группы нами был разработан календарно-тематический план на весь семестр, общий объем программы составил 70 ч.

Занятия проводились в следующих форматах: практические занятия, предметные лекции, лекции-конференции, визуализационные лекции, лабораторная работа в формате имитационной игры, лабораторная работа в формате практического мастер-класса, учебная практика в формате проектного задания «Витрина кондитерских изделий».

Одной из выбранной нами форм было проведение имитационных игр, они позволяют лучше сформировать компетенции обучающихся, а именно являются важным фактором в освоении специальности.

Отличие формата проведения занятия в форме игры отличается от традиционного метода работы с обучающимися следующим:

1. Студенты заранее не знали, какое изделие им будет необходимо разработать.

2. В каждой команде выбирается капитан, он следит за временем, выстраивает грамотный тайминг для работы и распределяет роли в команде (по согласию участников).

3. Необходимость организации рабочего места, с грамотной расстановкой всего необходимого оборудования и инвентаря.

4. Обращаться к преподавателю можно только в случае неисправности оборудования или травмы на рабочем месте. Покидать рабочее место после начала занятия нельзя; при нехватке инвентаря необходимо самостоятельно найти выход из ситуации.

5. Оформлять изделие можно в любом формате, ингредиентами с общего стола.

По окончании основной части работы, преподавателем проводится работа над ошибками студентов, а обучающимися заполняется таблица рефлексии.

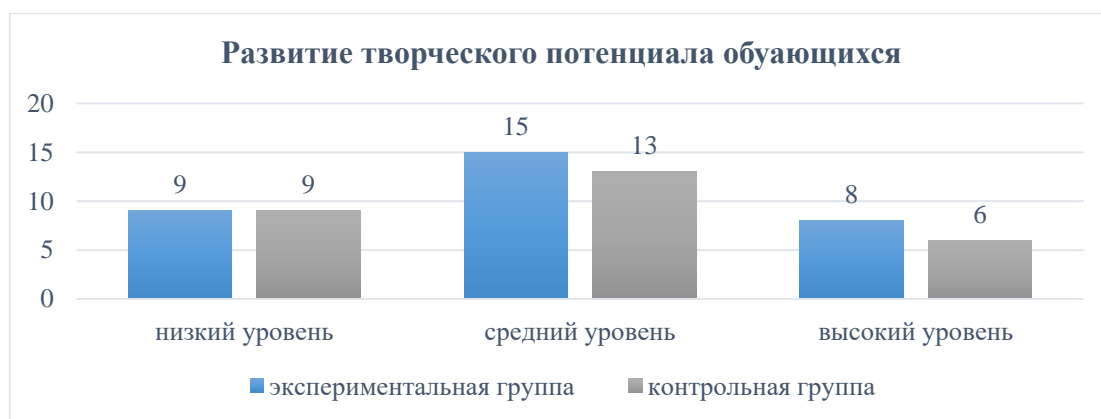
Лабораторная работа, выстроенная в формате имитационной игры, позволяет закрепить теоретические знания, овладеть умениями и навыками технологии приготовления десертов, составления нормативной документации, навыками организации рабочего места и товарного соседства. Развитие и закрепление навыков использования разных типов коммуникации (внутри своей команды, между командами, с преподавателем).

Новый формат занятия развивает творческий потенциал обучающихся, а также положительные результаты в конце занятия повышают мотивацию студентов к саморазвитию и повышению своего мастерства. Рассмотрим полученные результаты. Лабораторная работа, выстроенная в формате имитационной игры, позволяет закрепить теоретические знания, овладеть умениями и навыками технологии приготовления десертов, составления нормативной документации, навыками организации рабочего места и товарного соседства. Развитие и закрепление навыков использования разных типов коммуникации (внутри своей команды, между командами, с преподавателем).

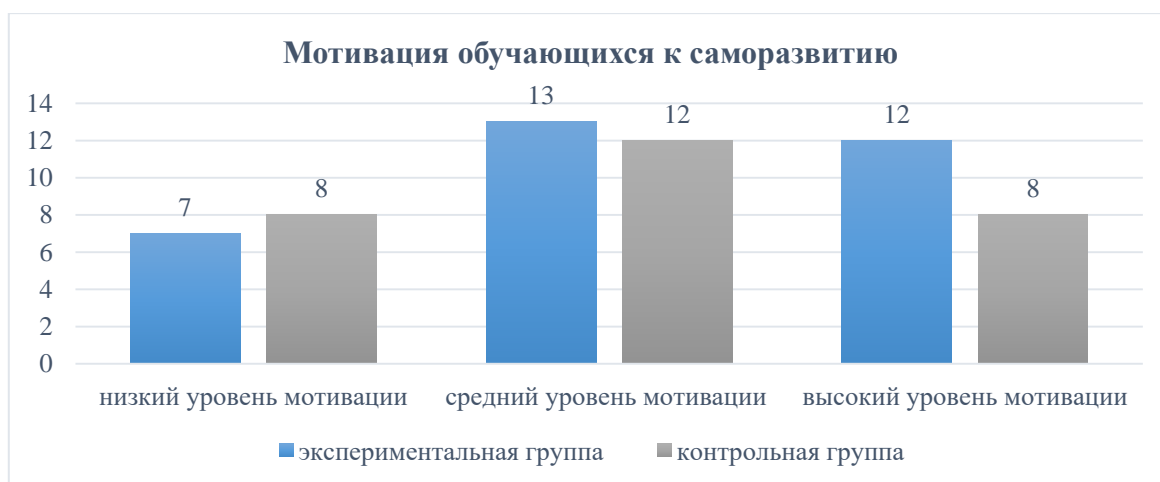
Новый формат занятия развивает творческий потенциал обучающихся, а также положительные результаты в конце занятия повышают мотивацию студентов к саморазвитию и повышению своего мастерства. Рассмотрим полученные результаты.

Анализ первичных результатов тестирования, предметных компетенций помог выявить, что в контрольной и экспериментальных группах преобладает средний уровень мотивации к саморазвитию, средний уровень развития творческого потенциала.

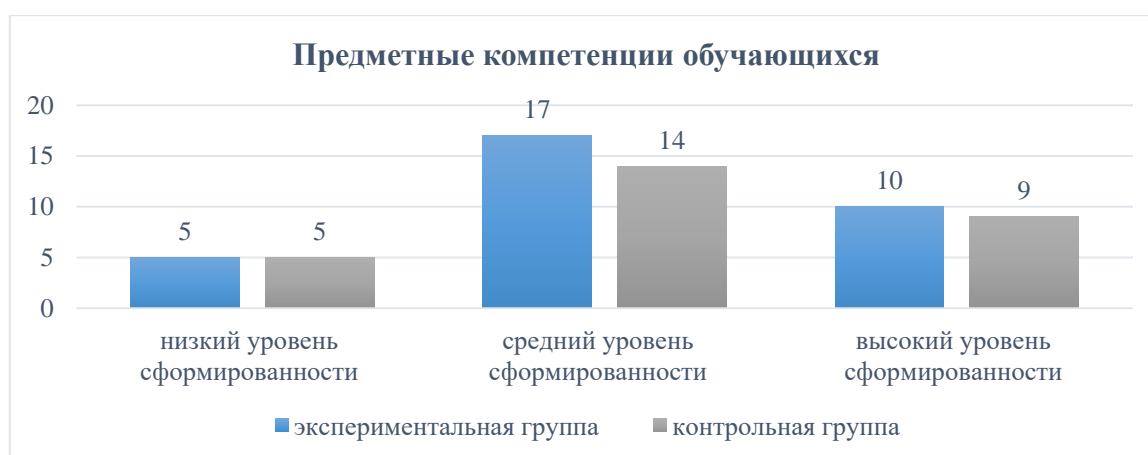
Ниже представлены срезы экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента.



По результатам входного тестирования в обеих группах можно сделать вывод, что на начале эксперимента уровень развития творческого потенциала в группах примерно одинаковый.



Проанализировав данную диаграмму можно сделать вывод, что в экспериментальной группе уровень мотивации незначительно преобладает.



При анализе данной диаграммы, можно сказать, что предметные компетенции обучающихся находятся примерно на одном уровне, что говорит о хороших базовых знаниях курса.

После проведения входного контроля нами был проведен формирующий этап эксперимента. По завершении эксперимента нами были проведены контрольные срезы. Все данные по контрольным срезам экспериментальной и контрольной группы продемонстрированы в табл. № 5, 6.

Таблица 5

Сравнительный анализ входного и итогового среза
в экспериментальной группе

	Творческий потенциал (входной контроль)	Творческий потенциал (итоговый контроль)	Мотивация к саморазвитию (входной контроль)	Мотивация к саморазвитию (итоговый контроль)	Предметные компетенции (входной контроль)	Предметные компетенции (итоговый контроль)
Низкий уровень	9	3	7	4	5	2
Средний уровень	15	14	13	11	17	14
Высокий уровень	8	15	12	17	10	16

Таблица 6

Сравнительный анализ входного и итогового среза
в контрольной группе

	Творческий потенциал (входной контроль)	Творческий потенциал (итоговый контроль)	Мотивация к саморазвитию (входной контроль)	Мотивация к саморазвитию (итоговый контроль)	Предметные компетенции (входной контроль)	Предметные компетенции (итоговый контроль)
Низкий уровень	9	6	8	6	5	3
Средний уровень	13	12	12	12	14	14
Высокий уровень	6	10	8	10	9	11

Проведя анализ итоговых результатов, можно сделать вывод, что данные педагогические условия, составленные для экспериментальной группы положительно сказались на развитие указанных выше критериев.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что данный вид деятельности положительно сказывается на саморазвитие и развитие творческого потенциала обучающихся, повышает мотивацию к саморазвитию, возрастает их готовность к профессиональной деятельности. Кроме того, специфика квазипрофессиональной среды как условия подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности позволяет осуществить корректную направленность этой среды на совершенствование студента – будущего профессионала.

Квазипрофессиональная деятельность является одной из форм контекстного обучения и предполагает моделирование определенного отрезка профессиональной деятельности, создание реальных профессиональных ситуаций. Путем включения в квазипрофессиональную деятельность студенты учатся решать различные профессиональные задачи и вопросы профессионального взаимодействия. Квазипрофессиональную деятельность можно рассматривать в качестве некоего переходного этапа между собственно учебной деятельностью и учебно-профессиональной деятельностью. Она повышает уровень подготовки студентов к производственной практике и решает проблему страха работы на производстве.

При проведении нами эксперимента мы сталкивались с некоторыми проблемами, и для решения каждой необходим индивидуальный подход.

При констатирующем этапе эксперимента необходимо было донести до студентов сущность и важность нового подхода в обучении, некоторым студентам далось это с небольшим трудом, т. к. они не могли переключиться с одной модели преподавания на другую, и с учетом того, что срок эксперимента был недолгим, адаптационный период на новую модель обучения был достаточно коротким. Решилась данная проблема с применением индивидуализации подхода к каждому обучающемуся.

При проведении тестирований иногда могли отсутствовать студенты, проблема решилась путем цифровизации опросов.

Основная часть эксперимента проводилась в учебной лаборатории и преподавателю приходилось застраивать лабораторию оборудованием перед каждым занятием с экспериментальной группой.

Анализ психо-педагогической, методической, учебной литературы, анализ работы учителей, показывает, что развитие творческого потенциала и применение контекстного обучения для будущих специалистов имеет огромное значение и именно поэтому важно создавать условия, способствующие развитию профессиональных компетенций и способами их использования.

В процессе анализа различных методов работы со студентами нами были разработаны и внедрены в образовательную среду методы повышения творческого потенциала обучающихся, а именно погружение в квазипрофессиональную среду.

Проведенная апробация методов повышения творческого потенциала позволила выстроить методические подходы их включения в процесс развития профессиональных компетенций будущих специалистов.

Наблюдения показывают, что именно второй этап обучения студентов, связанный с квазипрофессиональным моделированием, приводит к успешной адаптации студентов на рабочем месте при реализации профессиональной деятельности специалиста. На наш взгляд, ценность этого этапа заключается в осознании собственного профессионального соответствия требованиям современного производства.

В результате поэтапного включения будущих специалистов в контекстную квазипрофессиональную деятельность студенты осваивают разные позиции, во-первых, как «теоретики» – развивают профессиональные компетенции в области профессиональной деятельности, а также приобретают представление о структуре работы предприятий; изучают принципы и нормы профессиональной деятельности в данной области и также, как «практики» – овладевают системой инновационных средств, методов, приемов, технологий, работы предприятий, что позволяет в итоге им быть творчески развитыми, конкурентоспособными специалистами.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1996.
3. Абакумова И.В. Смыслообразование в учебном процессе: дисс. д-ра псих. н. / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д, 2003. – 450 с.
4. Бакшаева Н.А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении: автореф. дисс. к. псих. н. / Н.А. Бакшаева. – М., 1997.
5. Безотосова-Курбатова И.Г. Развитие рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии: дисс. к. псих. н. / И.Г. Безотосова-Курбатова. – Самара, 2004.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 214 с.
7. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
8. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПК специалистов, 1999. – 75 с.
9. Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: монография / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с. – ISBN 5-7563-0115-1.
10. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения. – М.: Владос, 2011. – 384 с.
11. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2002. – 400 с. – ISBN 5-89502284-7.
12. Arkers H.R. Psychological theories of motivation / H.R. Arkers. Monterey, 1982.
13. Atkinson J. Introduction to Motivation. 2 nd ed. / J. Atkinson, D. Birch. -N.Y.: D.Van Nostrad Comp., 1978.
14. Madsen K.B. Theories of motivation // Wolman B.B. (ed.) Handbook of general psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1973.
15. Dyson S.B. et al. The effect of tabletop role-playing games on the creative potential and emotional creativity of college students // Thinking Skills and Creativity. – 2016.

*А.Д. Набиуллин, студент
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

*З.Ш. Ахмадиева, преподаватель кафедры биологического образования,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

*Л.У. Мавлюдова, доцент кафедры биологического образования,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

*М.В. Асмоловская
старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Казанский федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CLIL НА РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ И УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ГАОУ «ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС “АДЫМНАР – ПУТЬ К ЗНАНИЯМ И СОГЛАСИЮ”»

Аннотация. В статье приведён анализ применения технологии CLIL в ГАОУ «Полилингвальный комплекс “Адымнар – путь к знаниям и согласию”». Было определено влияние технологии CLIL на языковую и предметные компетенции, а также на навыки навыков когнитивного анализа текста и использования предметной лексики.

Ключевые слова: CLIL, эффективность образовательных технологий, предметно – языковое интегрированное обучение, “Адымнар – Казань”, компетенции.

*A.D. Nabiullin, student,
Kazan Federal University, Kazan, Russia
Z.S. Akhmadieva*

*Lecturer, Department of Biological Education,
Kazan Federal University, Kazan, Russia*

*Л.У. Мавлюдова
Associate Professor, Department of Biological Education,
Kazan Federal University, Kazan, Russia*

*M.V. Asmolovskaya
Senior lecturer, Foreign Languages Department,
Kazan Federal University, Kazan, Russia*

THE INFLUENCE OF CLIL TECHNOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES AND ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS ON THE EXAMPLE OF THE STATE AUTONOMOUS EDUCATIONAL INSTITUTION «MULTILINGUAL COMPLEX “ADYMNAR – THE PATH TO KNOWLEDGE AND CONSENT”»

Abstract. The article provides an analysis of the usage of CLIL technology in the GAOU «Multilingual complex “Adymnar – the way to knowledge and consent”». The influence of CLIL technology on language and subject competencies, also on the skills of cognitive text analysis and the usage of subject vocabulary was determined.

Keywords: CLIL, efficiency of educational technologies, content and language integrated learning, “Adymnar – Kazan”, competencies.

Введение новых технологий в образование становится всё актуальнее в наше время. Существует большое количество различных технологий и методик, таких как цифровые платформы, технология перевёрнутого класса и многие другие [3, 6]. Но наиболее актуальной остаётся технология CLIL (Content and Language Integrated Learning: предметно-языковое интегрированное обучение). Данный термин был придуман профессором Дэвидом Маршем в 1994 году. Сама технология предметно – языкового интегрированного обучения используется практически по всему миру [1]. Она позволяет связать лингвистическую и предметную компетенции, развивая их параллельно, в рамках одного предмета.

Цель исследования: изучить влияние технологии CLIL на уровень развития и связь предметной и языковой компетенций на примере ГАОУ «Полилингвальный комплекс “Адымнар – путь к знаниям и согласию”».

Задачи:

1 – разработать методику измерения влияния технологии CLIL на развитие и связь компетенций.

2 – провести тестирование компетенций учащихся.

3 – проанализировать и статистически подтвердить результаты.

Для проведения исследования было задействовано две группы учащихся:

Группа 1–24 учащихся 9 класса билингвального корпуса ГАОУ «Полилингвальный комплекс «Адымнар» – путь к знаниям и согласию» г. Казани. Учащиеся изучают предмет «биология» без использования технологии CLIL, на русском языке. Эта группа учащихся будет использована в исследовании в роли контрольной группы.

Группа 2–20 учащихся 9 класса полилингвального корпуса ГАОУ «Полилингвальный комплекс «Адымнар» – путь к знаниям и согласию» г. Казани. Учащиеся изучают предмет «биология» с использованием технологии CLIL, на английском языке. Это позволяет развивать предметные компетенции, знания и навыки по предметам «биология» и «английский язык» объединенно.

Учебные программы классов по обоим предметам совпадают, что позволяет сравнивать уровень знаний и навыков достоверно.

Задания разделялись на два блока: «практические задания» и «говорение».

Блок «практические задания» включает несколько видов заданий:

Задание № 1 – перевод слова из отрывка текста. Задания на контекстный перевод позволяют определить уровень развития лингвистической компетенции [4] и навыка когнитивного анализа текста [1].

Задание № 2 – подбор слова по смыслу. Данный тип заданий позволит оценить уровень предметной лексики на английском языке и её применения.

Задание № 3 – тестовые задания по предмету «биология» на английском языке. Этот тип заданий позволит определить уровень связи предметных и языковых компетенций у учащихся.

Задание № 4 – сопоставление слов и значений, добавление названий к рисункам. Благодаря этому типу заданий возможно измерение уровня развития навыка применения предметных знаний и английского языка на схемах

и таблицах. Данный тип заданий также позволит определить уровень связи предметных и языковых компетенций у учащихся.

Задания блока «говорение» содержат два вида заданий:

Задание № 1 – объяснение смысла термина.

Задание № 2 – описание функций/ явления / описание живого существа.

Эти типы заданий позволят оценить уровень развития коммуникативной языковой компетенции и предметного лексикона, как части предметной компетенции.

Все задания были разработаны с использованием пройденного материала по предметам «биология» и «английский язык».

Также нами сравнивались данные среднего балла учащихся за первую четверть. Эти данные будут характеризовать успеваемость учащихся при прохождении тестируемых тем. Благодаря этому мы сможем сделать выводы о уровне усвоения предметных знаний. А также проанализировать соответствие среднего балла реальному уровню развития компетенций или определённых навыков учащихся.

Материалы исследования были подвергнуты статистической обработке с использованием методов параметрического и непараметрического анализа. Накопление, корректировка, систематизация исходной информации и визуализация полученных результатов осуществлялись в электронных таблицах Microsoft Office Excel 2016. Расчёты и графические построения выполнены в пакете PAST (v. 4.07). Сравнение двух выборок по порядковым признакам с нормальным распределением проводили с помощью t-критерия Стьюдента. Эффекты считали статистически значимыми при $P \leq 0,05$.

Средний балл за четверть (рисунок 1) первой группы составил 4,79. Средний балл за четверть второй группы составил 4,4. Было обнаружено статистически – значимое различие ($t(42) = 2,83$; $p < 0,01$). Разница между значениями успеваемости между группами равна 0,39 (95 % ДИ от 0,11 до 0,67). Успеваемость первой группы выше на 8,86 %.

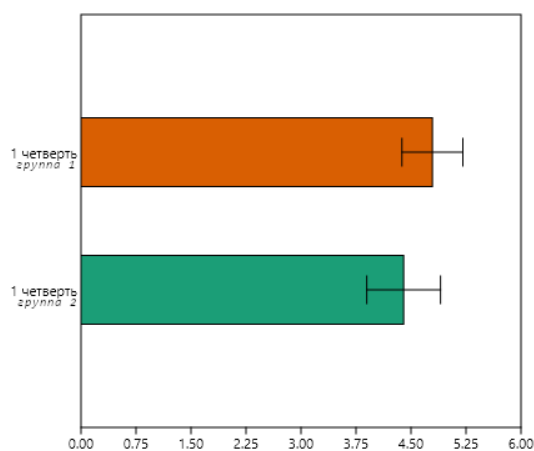


Рисунок 1. Средний балл учащихся

Это может быть связано с большим количеством требований при оценке успеваемости учащихся группы 2. При использовании технологии CLIL, при оценивании преподавателем, учитываются не только предметные знания, но и языковые компетенции и развитие предметного лексикона.

Нами были обнаружены высоко статистически – значимые различия между результатами групп в заданиях № 1–4, также было обнаружено статистически – значимое различие в результатах заданий блока «говорение». Задание № 1 – $t(42) = 4,61$; $p \ll 0,001$, задание № 2 – $t(42) = 5,24$; $p \ll 0,001$, задание № 3 – $t(42) = 5,92$; $p \ll 0,01$, задание № 4 – $t(42) = 6,56$; $p \ll 0,001$, задания части говорения – $t(42) = 4,25$; $p < 0,01$.

Результаты сравнения баллов задания № 1 (рис. 2): средний балл у группы 1 составил 7.04, в то время как у группы 2 он составил 9.15. Максимальный балл – 10 баллов. У учащихся полилингвального корпуса (группа 2) балл выше на 21 %.

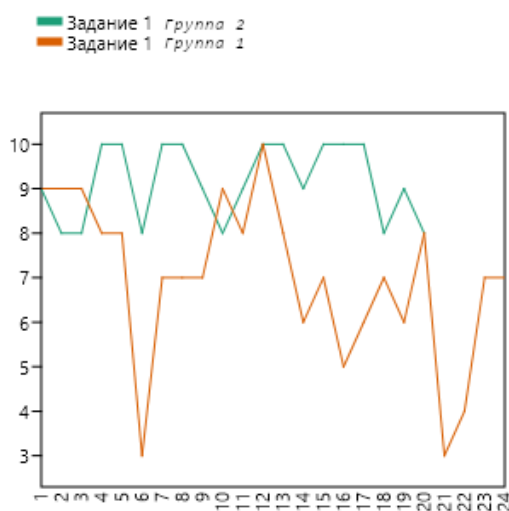


Рисунок 2. Результаты по заданию № 1

На основании этого можно сделать вывод о том, что технология CLIL позволяет лучше развивать лингвистическую компетенцию учащихся, благодаря частой практике языка при изучении предметного материала. Также это свидетельствует о более высоком уровне развития навыка когнитивного анализа текста.

Результаты сравнения баллов задания № 2 (рис. 3): средний балл у группы 1 составил 1.74, у группы 2 он составил 2.95. Максимальный балл – 5 баллов. Учащиеся полилингвального корпуса (с применением технологии CLIL) показали результат выше на 24.2 %.

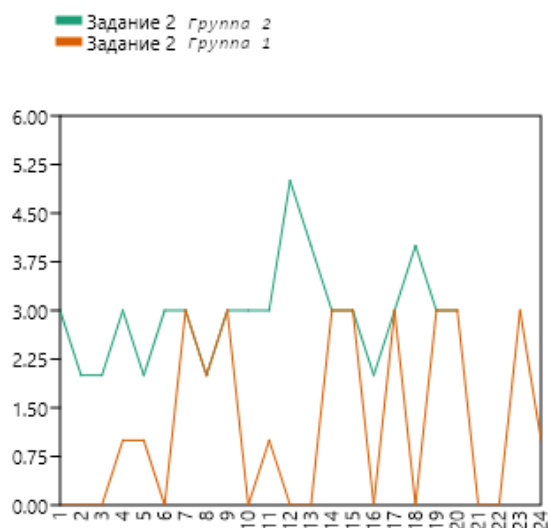


Рисунок 3. Результаты по заданию № 2

Результаты этого задания позволили сделать вывод о большем уровне развития предметной лексики учащихся, при применении технологии CLIL.

Результаты сравнения задания баллов № 3 (рис. 4): средний балл у группы 1 составил 1.91, у группы 2 он составил 3.3. Максимальный балл – 5 баллов. Учащиеся полилингвального корпуса (с применением технологии CLIL) справились лучше на 27,8 %.

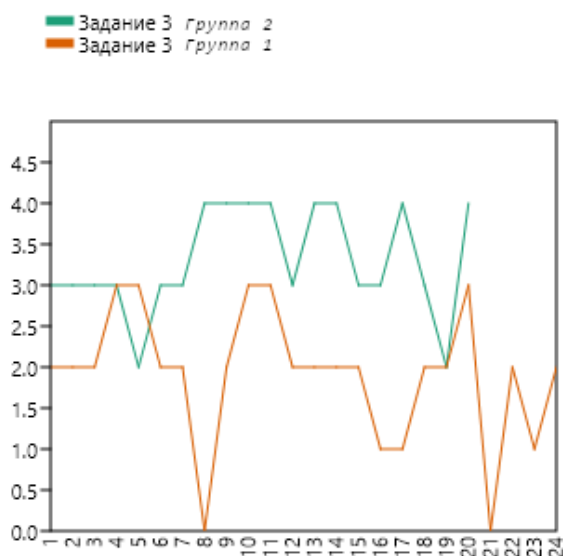


Рисунок 4. Результаты по заданию № 3

На основании результатов задания № 3 был сделан вывод о большем уровне связи предметных и языковых компетенций у учащихся с использованием технологии CLIL.

Результаты сравнения баллов задания № 4 (рис. 5): средний балл у группы 1 составил 1, у группы 2 он составил 3.7. Максимальный балл в этом задании – 5 баллов. Учащиеся полилингвального корпуса (с применением технологии CLIL) справились с заданием лучше на 54 %.

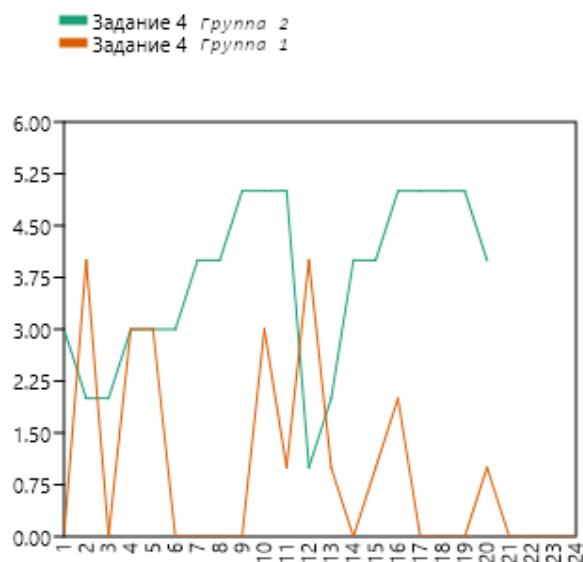


Рисунок 5. Результаты по заданию № 4

Результаты задания № 4 свидетельствуют о высоком уровне связи предметных и языковых компетенций учащихся при применении технологии CLIL.

Результаты сравнения баллов заданий блока «говорение» (рис. 6):

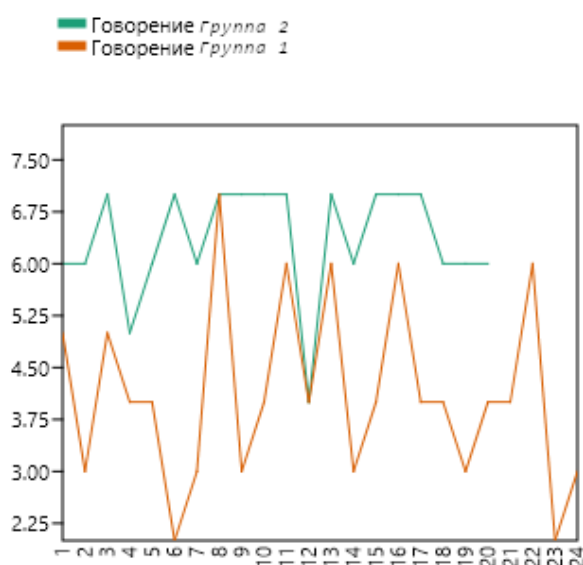


Рисунок 6. Результаты по заданиям блока «говорение»

Средний балл по данным заданиям у группы 1 составил 4.57 (65.28 %), у группы 2 он составил 6.35 (90.71 %). Максимальный балл – 7 баллов. Учащиеся полилингвального корпуса (с применением технологии CLIL) показали результат на 25.43 % выше.

Это может свидетельствовать о большем уровне развития коммуникативной языковой компетенции и предметного лексикона, как части предметной компетенции [2, 5], у учащихся при применении технологии CLIL.

Результаты общего балла по заданиям (рис. 7):

Было обнаружено высоко статистически – значимое различие между результатами учащихся по среднему баллу – $t(42) = 11,58$; $p \ll 0,001$. Средний балл у группы 1 составил 15.08 (47,1 %), у группы 2 он составил 25.45 (79.5 %). Учащиеся полилингвального корпуса из группы 2 (с применением технологии CLIL) справились лучше на 32,4 %.

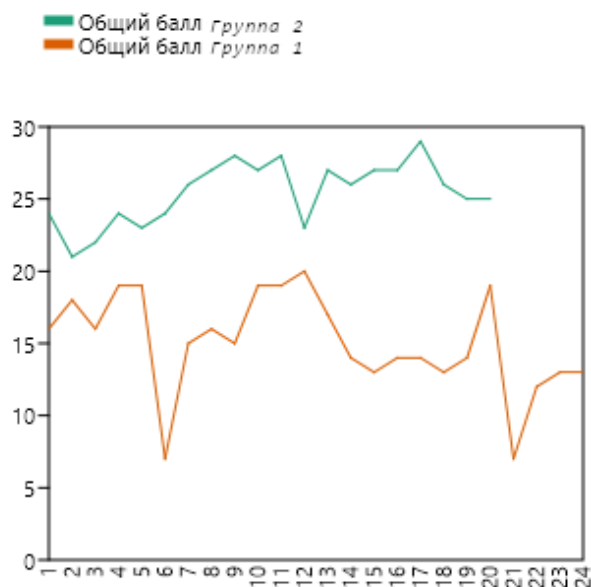


Рисунок 7. Результаты общего балла по заданиям

В целом, результат решения теста у группы учащихся с применением CLIL был выше на 68,7 %. Это доказывает эффективность применения данной технологии в обучении.

По итогам всего исследования, сделано два основных вывода:

Технология CLIL имеет высокое влияние на развитие лингвистической (языковой) и предметной компетенций. Также предметно-языковое интегрированное обучение позволяет повысить связь предметной и языковой компетенции.

Применение технологии CLIL оказывает воздействие на формирование навыков когнитивного анализа текста и использования предметной лексики.

Литература

1. Афанасьева, А.А. Функциональный подход к контекстному анализу: дидактика перевода / А.А. Афанасьева, С.В. Шустова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2021. – № 7. – С. 73–80.
2. Бакирова, К.Ш. Формирование предметных компетенций у обучающихся, как основная цель образования / К.Ш. Бакирова, А. Орынкул // Bulletin d'EUROTALENT-FIDJIP. – 2014. – № 6. – С. 104–107.
3. Горелова, Л.В. Инновационные технологии в современной модели системы образования в России / Л.В. Горелова // Вестник Екатеринбургского института. – 2017. – № 1 (37). – С. 83–87.
4. Ерохина, И.С. Формирование языковой компетенции у учащихся 10–11 классов как базового элемента иноязычной коммуникативной компетенции / И.С. Ерохина // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Международной научно-

практической конференции, Чебоксары, 25 апреля 2018 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2018. – С. 195–198.

5. Крашенинникова, Н.В. Формирование предметных компетенций на уроках иностранного языка / Н.В. Крашенинникова // Образование. Наука. карьера: сборник научных статей 2-й Международной научно-методической конференции, Курск, 22 января 2019 года. – Курск: Закрытое акционерное общество «Университетская книга», 2019. – С. 97–99.

6. Сычева, А.И. Инновации в образовании. Новая ступень: кейс – технологии / А.И. Сычева // Современная наука: теоретический и практический взгляд: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Челябинск, 28 ноября 2015 года / Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2015. – С. 228–229.

7. Якаева, Т.И. История возникновения и развития CLIL за рубежом / Т.И. Якаева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 7–2. – С. 120–123.

УДК 378

**Г.М. Нуруллина, к.п.н., доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению одному из актуальных вопросов современной лингвометодической науки – формированию коммуникативной компетенции студентов-билингвов в процессе исследовательски-ориентированного обучения. В научной работе автор выявляет трудности усвоения русского языка студентами-билингвами в процессе изучения вузовских дисциплин; подробно рассматривает исследовательски-ориентированное обучение, исследует методы обучения и подробно изучает текстоцентрический подход. Рассматривая текстоцентрический метод как основной лингвометодический прием, автор статьи утверждает о ведущей роли текста-импульса в формировании лингвистических знаний и в формировании коммуникативной компетенции студентов-билингвов. В настоящей работе делается вывод о том, что тексты-импульсы могут пробудить интерес у обучающихся, замотивировать их, вызвать эмоциональный отклик. Студенты-билингвы в процессе работы над текстом осознанно выбирают нужные лексические и грамматические языковые средства, используют в речи верные конструкции и словоформы. Практическая значимость исследования заключается в том, что работа с текстами-импульсами, основанная на исследовательски-ориентированном обучении, способствует лучшему освоению лингвистических знаний и направлена на развитие ведущих компетенций студентов-выпускников.

Ключевые слова: педагогическое образование, исследовательски-ориентированное обучение, лингводидактика, коммуникативная компетенция, студенты-билингвы.

**G.M. Nurullina, PhD Associate professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia**

RESEARCH-ORIENTED LEARNING IN THE PROCESS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF BILINGUAL STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the consideration of one of the topical issues of modern linguometodic science – the formation of the communicative competence of bilingual students in the

process of research-oriented learning. In the scientific work, the author identifies the difficulties of mastering the Russian language by bilingual students in the process of studying university disciplines; examines in detail research-oriented learning, explores teaching methods and studies in detail the text-centric approach. Considering the text-centric method as the main linguistic method, the author of the article asserts the leading role of the text-impulse in the formation of linguistic knowledge and in the formation of the communicative competence of bilingual students. In this paper, it is concluded that impulse texts can arouse the interest of students, motivate them, cause an emotional response. Bilingual students consciously choose the necessary lexical and grammatical language means in the process of working on the text, use the correct constructions and word forms in speech. The practical significance of the study lies in the fact that work with impulse texts, based on research-oriented learning, contributes to a better mastering of linguistic knowledge and is aimed at developing the leading competencies of graduate students.

Keywords: pedagogical education, research-oriented training, linguodidactics, communicative competence, bilingual students.

Современная система профессионального образования в высшей школе ориентирована на усиление практической направленности обучения, предполагающего усиление деятельностного подхода в образовательном процессе, формирование у студентов компетенций, позволяющих решать проблемы в профессиональной и социальной деятельности. Профессиональное образование направлено на воспитание личности, владеющей умениями и навыками анализировать свои действия; самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия; регулировать конфликты. Будущий выпускник – это личность, обладающая гибкостью ума, творческими способностями, критическим мышлением, цифровой грамотностью; это личность, которая отличается мобильностью; способна к сотрудничеству; обладает чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание; уважительно относиться к чужим верованиям и традициям; сохраняет в общении уравновешенность и жизнерадостность.

Особенно актуальным является вопрос о формировании коммуникативной компетенции студентов в условиях билингвизма. В настоящее время в Казанском университете обучается большое количество иностранных студентов, для которых русский язык не является родным. Современная методика формирования коммуникативной компетенции, обучения русскому языку в условиях билингвизма выполняет цели, обусловленные ролью языка в развитии и воспитании личности обучающегося, а также цели, обусловленные статусом языка как средства межнационального общения в повседневной жизни и профессиональной деятельности, как показателя культуры русского народа.

В соответствии с ФГОС 3++ у студентов, обучающихся направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), выделяют универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. На наш взгляд, ключевыми компетенциями, которые должны быть сформированы у студента-билингва, являются:

1) коммуникативная, предполагающая овладение языком в устной и письменной формах (УК-4);

2) системное и критическое мышление (стало в большей степени выделяться как ключевое в условиях нестабильности в связи с пандемией и востребованностью дистанционного обучения) (УК-1);

3) межкультурное взаимодействие (осознание студентами-билингвами роли русского языка в их жизни, толерантное отношение к российским студентам и студентам из других стран, пробуждение интереса к изучению русского языка и уважение к культуре, истории русского народа) (УК-5);

4) построение воспитывающей образовательной среды (студенты-бакалавры направления Педагогическое образование – это будущие учителя, поэтому они должны быть воспитаны духовно-нравственно, быть примером будущим ученикам) (ОПК-4).

Обучение русскому языку студентов-билингвов ориентировано на: сохранение языка и культуры, гармонизацию межнационального общения, воспитание толерантного отношения к русскому языку, воспитание целостного национально-государственного самосознания [6]. В процессе формирования коммуникативной компетенции студентов-билингвов в современном педагогическом образовании весомое значение стало приобретать исследовательски-ориентированное обучение, направленное на развитие у обучающихся когнитивных умений и навыков, позволяющих решать проблемные, познавательные задачи.

В педагогической науке понятие «исследовательски-ориентированное обучение» нередко объясняется как идентичное таким понятиям, как «развивающее обучение», «проектное обучение», «проблемное обучение», «проблемно-ориентированное обучение» и др. Ученые отмечают, что исследовательски-ориентированное обучение хотя и пересекается с выделенными понятиями, однако, имеет свою специфику и определенные признаки, позволяющие говорить о его самостоятельном статусе.

Существует много определений исследовательски-ориентированного обучения как в трудах российских, так и в трудах зарубежных ученых. Наиболее полное определение дано профессором Г.И. Ибрагимовым, который отмечает: «Исследовательски-ориентированное обучение в системе педагогического образования – это самостоятельная аудиторная и внеаудиторная учебно-познавательная деятельность обучающихся под руководством преподавателя, направленная на выполнение творческого исследовательского (или практического) проекта, предполагающего проектирование и реализацию исследовательских процедур (обоснование актуальности и формулирование проблемы, гипотезы и задач, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методов и методик исследования, сбор эмпирического материала, его анализ, обобщение и интерпретация, формулирование выводов)» [2: 122]. Данное определение в полном объеме отражает сущность исследовательски-ориентированного обучения.

В нашей работе мы попытались изучить и провести анализ исследовательски-ориентированного обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов-билингвов. *Задачами исследования* являются: выявление трудностей усвоения русского языка студентами-билингвами в процессе изучения вузовских дисциплин; разработка системы заданий, способствующих формированию коммуникативной компетенции обучающихся на основе исследовательски-ориентированного обучения; выявление потенциала актуаль-

ных методов, подходов обучения с позиции возможности использования в формировании и развитии ключевых компетенций обучающихся.

В университете обучаются студенты-билингвы (туркмены), для которых родным языком является туркменский. Трудность работы со студентами-туркменами заключается в том, что разработанные и описанные в программах уровни владения русским языком, уровни сформированности компетенций рассчитаны на студентов, владеющих русским языком на хорошем уровне и в полной мере владеющих коммуникативной компетенцией.

Сложность изучения русского языка студентами-билингвами (туркменами) обусловлена принадлежностью русского и туркменского языка к разным группам. Русский язык относится к флективным языкам, туркменский – к агглютинативным, в которых грамматические отношения обозначены добавлением суффиксов к основам. Туркмены используют постпозиции, а не предлоги, чтобы обозначить определенные грамматические отношения. В связи с этим возникает интерферирующее влияние родного языка при изучении русского языка. Источником интерференции на уровнях фонетики, морфологии, синтаксиса является влияние структуры и системы туркменского языка на русскую речь билингва [7].

Так, анализ устных и письменных видов проверочных работ позволяет выделить следующие типичные ошибки, наблюдаемые в речи туркменских студентов:

1) *ошибки в определении рода*

В туркменском языке в отличие от русского грамматический род отсутствует, биологический род представлен мужским и женским. Вследствие этого наблюдается несогласованность прилагательных, местоимений, глаголов прошедшего времени с существительными. Большая часть грамматических ошибок вызвана употреблением студентами преимущественно форм мужского рода. (Это мой сумка. Подруга сейчас занят. Время шёл).

2) *немотивированное распределение по родам существительных на Ы (ель, роаль, вуаль, картофель, лань и т. д.)*

Ошибки в согласовании мотивированы неизменяемостью в туркменском языке прилагательного, порядкового числительного, притяжательных и указательных местоимений (родной страна, второй общежитие, мой глаза, этот студенты). В тюркских языках связь слов в словосочетании осуществляется только примыканием и управлением.

3) *ошибки в образовании множественного числа*

В родном языке студентов форму множественного числа можно образовать от любого существительного при помощи аффиксов -лар/-lar (-лер/-ler) по аналогии с наиболее употребляемыми русскими окончаниями -ы/(-и). Поэтому туркмены часто образуют форму множественного числа от существительных среднего рода неправильно (окны/penjireler, письма/hatlar) [10: 507].

Выявив трудности усвоения русского языка студентами-билингвами в процессе изучения вузовских дисциплин, мы разработали систему заданий, способствующих формированию коммуникативной компетенции обучающихся на основе исследовательски-ориентированного обучения. В условиях исследо-

вательски-ориентированного обучения и в контексте профессионального становления личности студента наиболее плодотворным считается использование различных *методов и приемов*:

– *Метод таксономии Блума*, согласно которой обучение представляет собой шестиуровневую иерархию: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. В таксономии каждый уровень зависит от способности учащегося работать на этих уровнях. Например, чтобы студент мог применить знания (уровень 3), он должен иметь необходимую информацию (уровень 1) и обладать ее пониманием (уровень 2).

– *Метод решения познавательных задач*: обучающе-познавательных (учитель предлагает задачу и решает ее сам, показывая ученикам способ и ход ее решения); тренировочно-познавательных (ученики решают сходные с показанной задачей); поисково-познавательных (ученики самостоятельно решают задачи).

– *Исследовательский метод* (творческое применение знаний, формирование мотивации, активизация познавательного интереса).

– *Текстоцентрический подход* (использование текстов-импульсов).

Одним из важных приемов формирования коммуникативно компетенции является текстоцентрический подход – работа с текстами-импульсами. В методике преподавания русского языка текст рассматривается как средство получения информации, средство речевого, интеллектуального развития и нравственного воспитания учащихся [1]. Кроме того, в современной методической науке текст рассматривается как импульс, мотив для погружения в смысл, глубину текста, для самостоятельного поиска материала, а также для создания собственного текста. Н.А. Кузьмина отмечает, что «текст-импульс – это текст, вызывающий у реципиента эмоциональный отклик, побуждающий его к когнитивной деятельности, к «генерированию смыслов» и созданию новых метатекстов (вторичных речевых произведений разных стилей и жанров)» [4: 84].

Исследовательски-ориентированное обучение в работе с текстами-импульсами предполагает переход студентов от репродуктивного билингвизма к продуктивному билингвизму, когда студентам даются задания: создайте, организуйте, придумайте, докажите, порекомендуйте, оцените. Исследовательски-ориентированное обучение направлено на поиск нужных форм, методов, приемов работы с текстами-импульсами. Такие виды заданий, как лингвистический анализ текста, стилистический эксперимент, творческий диктант, изложение, сочинение играют важную роль в формировании коммуникативно-целесообразной связной речи. Студенты-билингвы в процессе работы над текстом осознанно выбирают нужные лексические и грамматические языковые средства, используют в речи верные конструкции и словоформы [8: 126].

На наш взгляд, на занятиях со студентами-билингвами должны быть подобраны такие тексты-импульсы, которые могут пробудить интерес у обучающихся, замотивировать их, вызвать эмоциональный отклик. В основе постижения знаний, на наш взгляд, лежит мотивация – основа, стимул познания через слово, через работу с текстом на лингвистических дисциплинах. В педагогической науке необходимым мотивом учения и эффективным средством успешно-

го обучения является интерес. Ядро интереса составляют тесно взаимосвязанные и взаимообусловленные между собой познавательный и эмоциональный компоненты.

Особенность исследовательски-ориентированного обучения заключается в том, что студенты, изучив на аудиторных занятиях теоретический материал, самостоятельно проводят исследование, готовят проект по какой-либо заданной теме.

Проиллюстрируем возможность использования текста-импульса на основе исследовательски-ориентированного обучения в процессе усвоения, например, таких дисциплин, как «Филологический анализ текста», «Лингвокультурный анализ текста».

Так, на занятии может быть рассмотрен и изучен концепт «Дружба». Для студентов-туркмен понятие дружбы очень дорого. Как русский, так и туркменский народ с присущими ему национальными чертами коллективизма, общности большое значение уделял дружбе, уважая настоящих друзей. Студенты находят определение дружбы в толковых словарях, исследуют ассоциативное поле концепта, находят пословицы, поговорки со словом «дружба». На занятии для проверки знаний обучающихся и для создания ситуации общения можно использовать ряд вопросов:

1. Сравните словарные статьи «Друг» словарей В. Даля, С. Ожегова и Н. Шведовой. В чем своеобразие словаря Даля? Какая информация соединена в словарной статье *друг*? Только ли лингвистическая информация в ней представлена?

2. Объясните значение пословиц, данных в словарной статье Даля. Какая загадка помещена в статье? Какой интересный обряд упоминается в толковании?

3. Какие определения чаще всего сочетаются со словом *друг*? (Настоящий, верный, закадычный, преданный, фронтовой, школьный, давний, старый, добрый...). Как эти определения характеризуют данное понятие?

4. Есть ли у вас настоящий друг? Расскажите о нем в небольшом сочинении. Подберите заголовок, составьте план. Обязательно отразите историю вашего знакомства, самый интересный (забавный) случай вашей дружбы, общие интересы, увлечения.

5. Познакомьтесь с творчеством туркменского поэта А.Ковусова и его стихотворением «Фронтовым друзьям». Что значит дружба для поэта во время Отечественной войны?

Обращаясь же к текстам-импульсам, на занятии можно использовать стихи А.С. Пушкина. Именно в творчестве А.С. Пушкина тема дружбы нашла наиболее яркое свое выражение. Лицейский период жизни поэта окрашен нежными тонами крепкой дружбы, сердечной привязанности к друзьям. Обилие стихотворений Пушкина, посвященных друзьям, доказывает, что тема дружбы – одна из ведущих в лирике поэта.

Студентам предлагается прочесть фрагмент стихотворения Пушкина «19 октября 1825», посвященный годовщине открытия лицея в Царском Селе [9].

*Печален я: со мною друга нет,
С кем долгую запил бы я разлуку,*

*Кому бы мог пожать от сердца руку
И пожелать веселых много лет...
Друзья мои, прекрасен наш союз!
Он, как душа, неразделим и вечен –
Неколебим, свободен и беспечен,
Срастался он под сенью дружных муз.
Куда бы нас ни бросила судьбина
И счастье куда б ни повело,
Всё те же мы: нам целый мир чужбина;
Отечество нам Царское Село.*

Задания к тексту:

1. Какие чувства вкладывает Пушкин в понятие дружбы? С какими воспоминаниями связан для поэта Лицей?

2. Охарактеризуйте ритмический рисунок стихотворения (строфа, размер, рифма).

3. Найдите слова высокого стиля, какова их роль в создании образности? Объясните значение слов *сень*, *муза*, *отечество*.

4. Выпишите примеры тропов (метафора, эпитет). Найдите обращение, определите его выразительную роль.

5. Какие ассоциации возникают в сознании Пушкина при словах *друг*, *дружба*?

6. Рассмотрите картину Н. Ге «Пушкин и Пущин в Михайловском». Расскажите, кто изображен на картине. Как Пущин и Арина Родионовна слушают чтение Пушкина? Как во взгляде Пущина, его позе проявляется его дружеское, братское отношение к Пушкину?

Таким образом, на основе исследовательски-ориентированного обучения и на основе реализации текстоцентрического подхода мы продемонстрировали, каким образом на вузовских дисциплинах можно провести работу по формированию коммуникативной компетенции студентов-билингвов. В процессе формирования коммуникативной компетенции связная речь выступает как интегративная и ориентированная на достижение практического результата в области русского языка, так как «овладение теоретическими знаниями во многих случаях оказывается изолированным от умения применять эти знания в практической речевой деятельности» [3: 4]. В лингвометодической литературе связная речь характеризуется как речь «правильная (соответствует нормам литературного языка) и хорошая (речь коммуникативно целесообразная, точная, выразительная, богатая)» [5: 566].

Важно, чтобы в процессе обучения русскому языку мы смогли замотивировать, заинтересовать студента, чтобы в итоге были сформированы ключевые компетенции. Результаты личности студента после окончания вуза: это личность, способная мыслить творчески, обладающая гибкостью ума, критическим мышлением, цифровой грамотностью, эмоциональным интеллектом, способностями комплексного многоуровневого решения проблемы. Мы считаем, что на основе исследовательски-ориентированного обучения и на основе реализации

текстоцентрического подхода возможно достижение поставленных целей и задач в процессе развития ключевых компетенций выпускника.

Литература

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.
2. Ибрагимов Г.И. Методология исследовательски-ориентированного обучения в системе педагогического образования // Образование и самообразование. – Том 14, № 3, 2019. – С. 117–126.
3. Концепция преподавания русского языка и литературы [Электронный ресурс] // URL: <http://static.government.ru/pdf> (дата обращения 29.03.2022).
4. Кузьмина Н.А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены языка и культуры в интертекстуальной интерпретации. – М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2018. – 272 с.
5. Литневская Е.И., Багрянцева В.А. Методика преподавания русского языка в средней школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е.И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.
6. Никитенко З.Н., Хамраева Е.А., Бердичевский А.Л. Методика преподавания русского языка детям-билингвам. Методическое пособие для учителей. – М.: Билингва, 2019. – 216 с.
7. Нуруллина Г.М. Обучение категории рода имен существительных русского языка в условиях билингвизма / Г.М. Нуруллина // От билингвизма к транслингвизму: про и контра: материалы III Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. Москва, 1–2 декабря 2017г. / сост. У.М. Бахтикиреева, О.А. Валикова, С.В. Дмитрюк. – Москва: РУДН, 2017. – С. 507–512.
8. Нуруллина Г.М., Голованова И.Ю. Компетентностный подход в обучении русскому языку в системе современного профессионального образования студентов-нефилологов // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию: Часть 2. – Казань: Отечество, 2019. – С. 43–48.
9. Пушкин А.С. 19 октября. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.culture.ru/roems/4431/19-oktyabrya> (дата обращения 05.04.2022).
10. Татарина Н.М. Ошибки в русской речи туркменских студентов, вызванные межъязыковой интерференцией. [Электронный ресурс] // URL: <http://static.government.ru/pdf> (дата обращения 30.03.2022).

УДК 378.014.15

А.Ж. Овчинникова, д.п.н., профессор
М.В. Лазарева, д.п.н. доцент
В.В. Абрамова, к.п.н., доцент
И.В. Тигрова, к.п.н., доцент.
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
г. Липецк, Россия

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Проблема организации проектной деятельности бакалавров на современном этапе в период сложных экономических отношений связана с необходимостью развития интеллектуальной и творческой активности студентов, использования информационных технологий в соответствии с современными мировыми достижениями. **Цель исследования:** теоретически обосновать и разработать модель организации проектной исследо-

вательской деятельности бакалавров в образовательном процессе. **Методы исследования:** моделирование, анкетирование, интерпретация многофункциональный критерий углового преобразования Р. Фишера. База исследования 112 бакалавров 3 курса. **Результаты.** Значимость проблемы моделирования проектной исследовательской деятельности бакалавров определяется необходимостью поиска нового содержания, форм и методов современного образования, интегрирующих современные мировые достижения. Получено новое знание о содержании, видах и структуре проектно-исследовательской деятельности бакалавров, способствующих формированию исследовательских компетенций студентов. Моделирование проектной деятельности бакалавров включает: цели и задачи, характеристику системно-деятельностного подхода, основные направления моделирования проектной деятельности бакалавров, методы, формы, средства, информационные технологии и результаты исследования. Критерии сформированности проектной деятельности у бакалавров (мотивационный, когнитивный, коммуникативный, креативный, рефлексивный) и уровни: высокий (творческий), средний (поисковый), низкий (репродуктивный) позволили установить зависимость между сформированностью проектных умений и качеством образованности бакалавров. Достоверность результатов исследования доказана с помощью критерия φ^* – угловое преобразование Фишера. **Практическая значимость.** Моделирование проектной деятельности бакалавров, диагностические методики и информационные технологии позволяют сделать образовательный процесс бакалавров более эффективным и могут быть использованы преподавателями, аспирантами, учителями и воспитателями в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: моделирование, проектная деятельность, бакалавр, критерии, методики, уровни.

*A. Zh. Ovchinnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
M.V. Lazareva, Doctor of Pedagogical Sciences
V.V. Abramova, Ph.D., Associate Professor
I.V. Tigrov, Ph.D., Associate Professor
Lipetsk State Pedagogical University named
after P.P. Semenov-Tyan-Shansky,
Lipetsk, Russia*

MODELING OF PROJECT RESEARCH ACTIVITIES OF BACHELORS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. Research problem. The significance of the organization of bachelor project research activities at the present stage in the period of difficult economic relations and the impact of the pandemic is related to the development of information technology. It becomes particularly vital to model the organization of this type of activity in the educational process of higher education in accordance with modern world achievements in a new individual-group format. **Purpose of the research:** to theoretically substantiate and develop a model for the organization of project research activities of bachelors in the educational process. **Research methods:** modelling, questioning pedagogical experiment; в) mathematical methods: R. Fisher's. The study involved 112 bachelors of 3 courses. **Conclusions and recommendations.** The significance of the problem of modeling the project research activity of bachelors is determined by the need to search for new content, forms and methods of modern education, integrating modern world achievements. This process involves clarifying the concepts of “modelling”, “research project activities of bachelors”, defining the content of the formation of students' research competence in the process of studying a block of disciplines of research work and practices based on network interaction and the implementation of term papers and theses. The criteria for the formation of design and research activities (motivational, cognitive, communicative, operational, creative, presentational, reflective ones) and levels: high (creative), medium (exploratory), low (reproductive) made it possible to establish a relationship

*between the formation of design and research skills and the quality of education of bachelor students. **The practical significance of the** research lies in the fact that the model of project research activity, research methods, diagnostic methods and information technologies presented in the article contribute to a more effective education of students and can be used by teachers, graduate students, teachers and educators in their professional activities.*

Keywords: modeling, project research activity, bachelor, criteria, methods, levels.

Введение. Актуальность моделирования проектной деятельности бакалавров в настоящее время обуславливается кризисными явлениями во всех сферах общественной жизни и необходимостью осознанно и оперативно решать педагогические проблемы в образовании. Решение данной проблемы определяется необходимостью поиска нового содержания, форм и методов создания в современном образовании проектов, интегрирующих современные мировые достижения, связанные с информационными технологиями в новом индивидуально-групповом формате. Это требует от бакалавров самостоятельного понимания цели работы, умений решать исследовательские задачи, проектировать свою деятельность. Поэтому возникает острая необходимость в моделировании проектной деятельности бакалавров в образовательном процессе. Не случайно, в образовательный процесс высшей школы введены дисциплины, связанные с управлением проектной деятельностью студентов.

Однако в практике высшего образования моделирование проектной деятельности бакалавров вызывает ряд сложностей, в частности: построение и изучение моделей проектной деятельности бакалавров с целью объяснения изучаемых явлений; реализация современных информационных форм проектов практической деятельности студентов в начальной школе. Это требует разработки содержания и структуры проектной деятельности бакалавров, способствующих формированию исследовательских компетенций студентов.

Теоретический анализ литературы. Проектная деятельность – это совокупность определённых действий, направленных на решение задач проекта.

Создание проектов не является новым в мировом педагогическом пространстве. Его истоки заложены в идеях Дж. Дьюи [4] и В. Килпатрика [5] смысл которых состоит в том, чтобы строить обучение через практическую целесообразную деятельность.

Проектная деятельность бакалавров, по мнению Е.Н. Землянкой [3], В.К. Обыденковой [6] предполагает: предметность; целеполагание, то есть проектировать цели, планировать их достижение; инициативность; оригинальность; неординарность; умения решать познавательные задачи, эффективно работать в группе, анализировать проблемные ситуации, оценивать решения и делать обоснованный выбор.

В методологии термин «моделирование» определяется, прежде всего, как теоретический метод, сущность которого состоит в исследовании педагогических явлений или процессов на основе построения, изучения и использования моделей, их основных параметров и предполагаемых свойств [1]. Оно направлено на создание образа (модели), с помощью которого изучается и замещается реальный объект. В данном процессе присутствуют: 1) субъект, то есть исследователь, 2) объект исследования (реальность), 3) модель, опосредующая отно-

шения между субъектом и объектом, что позволяет прогнозировать результаты проектирования. В.И. Загвязинский выделяют следующие свойства моделирования: способность модели мысленно или материально представлять некоторую систему, отражать исследуемый объект, замещать его и предоставлять новую информацию [2] и определяют данный феномен как основу концептуального анализа социально-педагогической системы, которая подлежит проектированию. Моделирование проектной деятельности бакалавров позволяет получить представления о её теоретических основах и специфике управления, сформировать исследовательскую компетенцию, использовать практические методы и методики оценки эффективности получения её результатов.

Результатом моделирования проектной деятельности является модель проекта.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать модель организации проектной исследовательской деятельности бакалавров в образовательном процессе.

С целью проверки эффективности описанной модели был проведён эксперимент.

База исследования: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. В исследовании приняли участие 112 бакалавров 3 курса института психологии и образования.

Методы исследования: а) моделирование, анкетирование, интерпретация многофункциональный критерий углового преобразования Р. Фишера.

Результаты исследования.

Теоретический анализ исследования позволил разработать модель организации проектной деятельности бакалавров, которая включает: цели и задачи, характеристику системно-деятельностного подхода, основные направления моделирования проектной деятельности бакалавров, процесс, включающий в себя методы, формы, средства, информационные технологии и результат исследования.

Целью моделирования является создание моделей разных типов проектов для эффективного решения задач образования бакалавров.

Разработка теоретических позиций проектной исследовательской деятельности бакалавров опирается на *системно-деятельностный подход* [3], [7]. Суть данного подхода состоит в организации постоянно усложняющейся деятельности бакалавров в процессе создания проектов и реализации следующих принципов: системности, комплексности, целостности, научности, структурированности, иерархичности, логичности и преемственности и описанием структуры деятельности бакалавров при разработке проектов.

Реализация проектной деятельности с позиции системно-деятельностного подхода осуществляется в двух *направлениях*:

Первое направление – теоретическая подготовка бакалавров к моделированию различных типов проектной деятельности. Оно осуществляется в процессе изучения дисциплин общенаучного и профессионального циклов, вариативных частей, курсов по выбору. Студенты знакомятся с историей создания и развития проектной деятельности, видами проектов (практико-ориентировочным, исследовательским, информационным, творческим и роле-

вым) и их структурой. Данное направление концентрирует внимание бакалавров на правильном определении проблемы исследования, то есть «знании о незнании», которая формулируется в виде вопроса, ответ на который представляет существенный практический интерес. Исходя из проблемы, студенты знакомятся с основополагающим вопросом, который закладывает основу для разработки проекта и формулирования темы исследования, которая должна быть оригинальной, неординарной и вызывать интерес. Затем бакалавры знакомятся с тем, как правильно формулировать цели задачи и гипотезу (предположение) проекта. Даются советы: как правильно подбирать и работать над дидактическим и методическим материалом; как создавать визитную карточку проекта.

Второе направление связано с изучением содержания и структуры информационных технологий, используемых при моделировании проектной деятельности бакалавров на практике и в научно-исследовательской работе. Данное направление предусматривает моделирование самостоятельной разработки студентами индивидуальных, групповых и коллективных проектов.

Процессуальный компонент модели позволяет использовать активные методы и формы при создании различных типов проектов: практико-ориентировочного, исследовательского, информационного, творческого и ролевого. Данный компонент модели предлагает методику формирования навыков определять основные направления и блоки проекта, распределять ответственность, ресурсы, планирования работы.

В образовательном процессе высшей школы бакалавры разрабатывают различные формы проектов по временному признаку.

Мини проекты, организованные в форме групповой или индивидуальной работы, включают одно или несколько занятий.

Кратковременные (недельные) проекты осуществляются в малых группах и включают в себя несколько занятий. Погружение в проект осуществляется по нескольким направлениям: *биографы* изучали биографии выдающихся ученых: П.П. Семенова-Тян-Шанского, К.А. Москаленко, С.А. Шмакова; писателей и художников Липецкой области: И.А. Бунина, М.М. Пришвина, Т.Н. Хренникова, Н.Н. Жукова, В.С. Сорокина; *социологи* составляли анкету, определяющую знание бакалаврами основных идей ученых, значение концептуальных положений в их творчестве; *методисты* подбирали материал, связанный с интересными методическими находками, методами, приёмами, средствами и формами; *художники-оформители* оформляли проект.

Долговременные проекты используются редко.

В качестве основных методов исследования при описании процессуального компонента модели проектной деятельности студентов использовались следующие методы: дискуссия, диалог, эвристическая беседа, мозговой штурм, проблемные методы, исследовательские и рефлексивные методы.

Проекты выполнялись бакалаврами в различных формах: рекламный ролик «Береги природу!»; веб-квест «Дорога в Космос», доклад с презентацией «Древо рода», социальный проект «Великая Отечественная война глазами студента XXI века»; устный журнал «Ноосферка», проекты, связанные с цифро-

выми технологиями, в частности, подкастинг, виртуальная экскурсия по музеям мира, мультфильм, телекоммуникационные проекты, case-study и др.

Сформированность проектной деятельности и умение её моделировать анализировалась в двух аспектах: 1) описание результата педагогического проектирования, определяемого диагностикой правильно выполненного проекта; 2) развитие качеств личности бакалавра в процессе моделирования проектной деятельности.

Первый аспект предполагал следующие критерии: а) актуальность тематики проекта; б) оригинальность подхода к решению поставленных проблем; в) новизна; г) теоретическая и практическая ценность; д) грамотность использование научной терминологии, е) наличие эмпирического или диагностического материала исследования.

Динамика результатов исследования до и после эксперимента представлена на рис. 1.

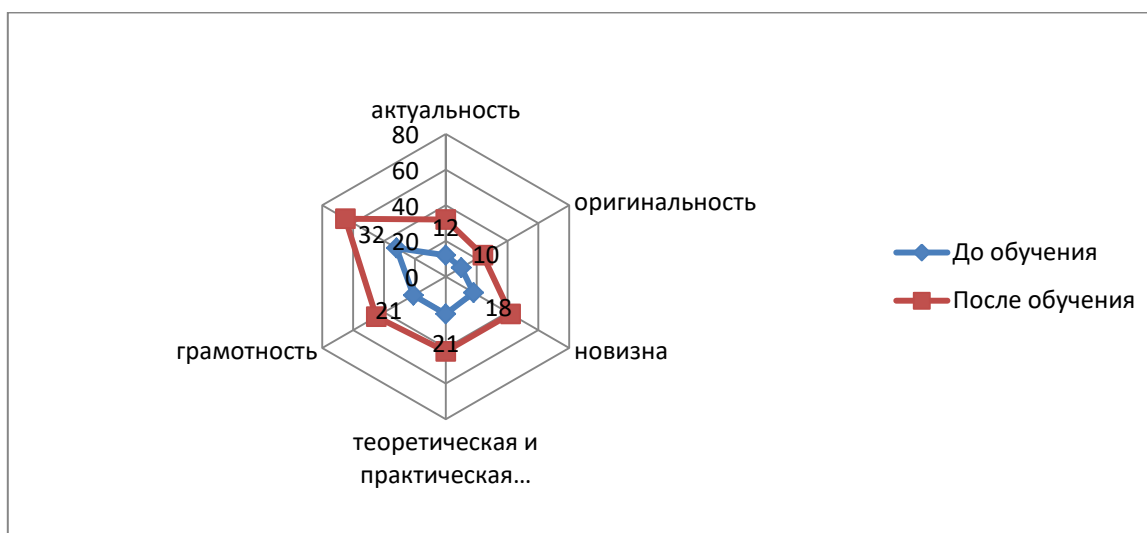


Рисунок 1. Результаты исследования по проектированию

Таблица 1

Результаты достоверности исследования по Критерию φ^* – угловое преобразование Фишера

Актуальность	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 3.507$
Оригинальность	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 2.687$
Новизна	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 3.776$
Теоретическая и практическая ценность	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 3.239$
Грамотность использование научной терминологии	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 3.67$
Наличие эмпирического или диагностического материала исследования	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 4.752$
	Полученные эмпирические значения φ^* находятся в зоне значимости. H_0 отвергается

Анализ результатов показывает, что по всем критериям значительно выросли результаты исследования. Актуальность выросла в 2,6 раза (до 12 %, после 32 %); оригинальность в 2,4 раза (до 10 %, после 24 %); новизна в 2,5 раза (до 18 % после 42 %); теоретическая и практическая ценность в 2 раза (до 21 % после 42 %); грамотность использования научной терминологии увеличилась в 2,1 раза (до 21 %, после 45 %). Достоверность результатов исследования проверялась с помощью Критерий F^* – угловое преобразование Фишера. Результаты представлены в табл. 1.

Таким образом, результаты исследования являются достоверными по всем критериям.

Сформированность проектной деятельности у бакалавров по второму направлению – развитие качеств личности бакалавра в процессе моделирования проектной деятельности, определялась по следующим критериям: мотивация, когнитивность, коммуникативность, креативность, рефлексивность.

К каждому критерию подбирались соответствующие методики.

Мотивация к проектной деятельности определялась на основе авторской анкеты, включающей следующие вопросы:

– Интересно выполнять проекты? Да, нет.

– Интересно выполнять проект в группе или индивидуально?

– Часто ли вы выполняете проекты?

Когнитивность проверялась с помощью модифицированной методики М.В. Кларина «Технология полного усвоения».

Коммуникативность определялась с помощью методики М. Снайдера «Оценка самоконтроля в общении».

Креативность описывалась на основе модифицированных методик Е.П. Торренса.

Рефлексивность определялась по «Методике диагностики рефлексивности» А.В. Карповой.

В ходе исследования были определены три уровня: *высокий (творческий)*, *средний (поисковый)*, *низкий (репродуктивный)*.

Анализ результатов полученных данных на высоком уровне значительно вырос по всем критериям. Так по критерию мотивация на высоком уровне находилось 26,8 %, а после эксперимента 76,7 %.

По когнитивному критерию были получены следующие результаты по высокому уровню: 31,7 % респондентов до обучения и 76,7 % после обучения.

Коммуникативность показала следующие результаты исследования: 42,0 % до обучения и 83,0 % после обучения.

Креативность: 28,0 % до обучения и 76,7 % респондентов после обучения.

Рефлексивность 27,0 % до обучения и 62,0 % после обучения.

Результаты исследования до и после эксперимента показаны на рис. 2.

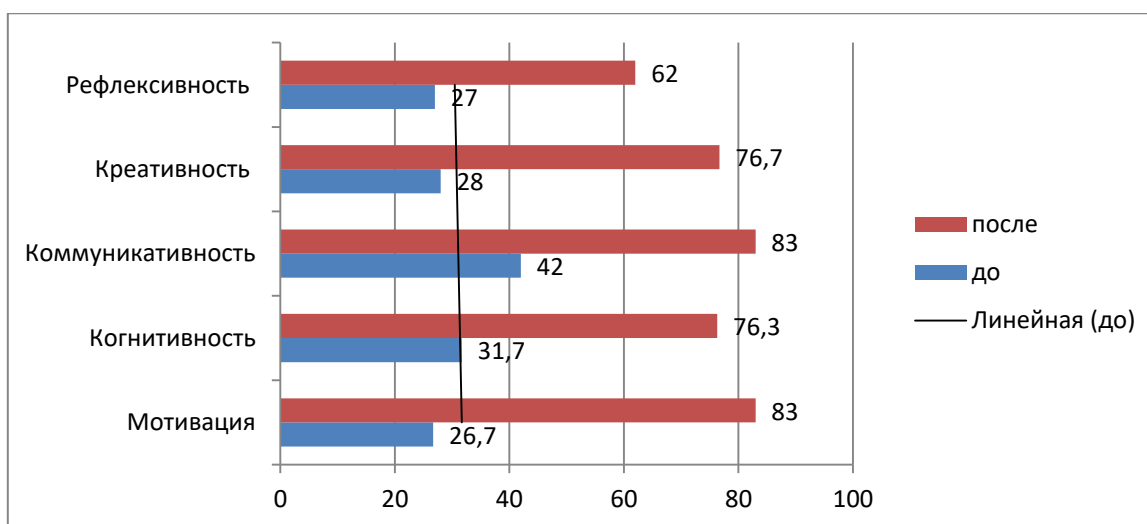


Рисунок 2. Результаты исследования по второму аспекту до и после эксперимента

Из рисунка 2 видно, что по всем критериям наблюдается положительная динамика результатов. Достоверность результатов исследования проверялась с помощью критерия φ^* – угловое преобразование Фишера. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Достоверность результатов исследования
по критерию φ^* – угловое преобразование Фишера

Мотивация	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 5.091$
Когнитивность	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 7.255$
Коммуникативность	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 6.237$
Креативность	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 3.239$
Рефлексивность	Ответ: $\varphi^*_{эмп} = 8.478$
	Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается

Заключение. Таким образом, моделирование проектной деятельности бакалавров позволяет замещать реальный объект и по аналогии изучать концептуальные положения проектной технологии и её структуру. Это требует мотивационной, когнитивной, креативной и рефлексивной активности бакалавров, развития их проектного мышления, сформированности умений создавать контент поиска и обмена информацией и использовать современные информационные технологии, к которым относятся исследовательские проекты, веб-квесты, case-study и другие.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил разработать модель проектной деятельности бакалавров, представляющую собой систему целей и задач, характеристик системно-деятельностного подхода, основных направлений, методов, форм, средств, информационных технологий и результатов исследования.

Эффективность внедрения модели проектной деятельности бакалавров образовательный процесс обеспечила: 1) теоретическую подготовку бакалавров к моделированию различных типов проектной деятельности; 2) изучение содержания и структуры информационных технологий, используемых при моделировании проектной деятельности бакалавров на практике и в научно-исследовательской работе.

Анализ результатов исследования после эксперимента и статистическая обработка по критериям, описывающих умения грамотно создавать проект и развитие личностных качеств бакалавров, доказал эффективность предложенной модели. Достоверность результатов исследования доказана на основе критерия F^* – угловое преобразование Фишера. Таким образом, цель исследования достигнута.

Рекомендации. Моделирование проектной исследовательской деятельности бакалавров следует начинать с формулирования основных целей, задач, гипотезы; затем определения основных компонентов модели, связанных с определением направлений реализации исследовательских проектов; выделением этапов и форм проведения исследовательских проектов, выбором современных информационных технологий.

При определении критериев сформированности проектной исследовательской деятельности бакалавров важно использовать различные взаимодополняющие методы исследования и диагностические методики. Угловым коэффициентом преобразования Р. Фишера позволит определить достоверность моделирования изучаемого феномена.

Литература

1. Баранов С.П. Гносеологический подход к начальному обучению: монография / С.П. Баранов. – София: Издательство «Prepress», 2012. – 168 с.
2. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // ALMA MATER // Вестник высшей школы. – № 9. – 2004. – С. 16–25. <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33836167>. Дата обращения 16.04.2022.
3. Землянская Е.Н. Учебные проекты в развивающем образовании: методическое пособие / Е.Н. Землянская. – М.: МПГУ, 2017. – 74 с.
4. Dewey John *Experience and education* / John Dewey. – New York: McMillan, 1938.
5. Kilpatrick V.H. *The project method* / V.H. Kilpatrick. – New York: Teachers College, Columbia University. 1918.
6. Обыденкова В.К. На пути к web 3.0: как должно измениться интернет-проектирование в образовании / В.К. Обыденкова // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию Сборник научных трудов Ч. I. – Казань, 2020. – С. 233–240.

**Э.В. Онищенко, д.п.н., профессор,
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия**

**ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: TERRA INCOGNITA**

***Аннотация.** Что представляет собой образование начала XXI века? Какие научные требования сегодня и в ближайшей перспективе детерминируют особенности организации подготовки будущего учителя? В качестве одной из стратегических задач, которые ставит перед собой российская высшая профессиональная школа, рассматривается необходимость сохранения исторической памяти современного подрастающего поколения как одной из наиболее активных социальных групп современного общества. В связи с этим возникает настоятельная потребность обращения к трактовке феномена историко-педагогической культуры, его комплексного анализа как целостного социокультурного и психолого-педагогического явления, а также характеристике наиболее адекватных теоретико-методологических принципов, дидактических средств и методических технологий его формирования в ходе образования в высшей школе, в т.ч. на примере опыта, накопленного в ходе работы Института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (далее РГПУ им. А.И. Герцена), по подготовке учащихся к адекватному восприятию и трактовке ретроспективы оформления социокультурного и собственно педагогического наследия.*

***Ключевые слова:** высшая школа, историко-педагогическая культура, историко-педагогический опыт, историческая память, педагогическая профессиональная подготовка.*

**E.V. Onishchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint-Petersburg, Russia**

**PHENOMENOLOGY OF HISTORIC-PEDAGOGICAL CULTURE
IN THE MODERN SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE TEACHERS: TERRA INCOGNITA**

***Abstract.** What is education at the beginning of the XXI century? What scientific requirements today and in the near future determine the specifics of the organization of the future teacher's training? As one of the strategic tasks set by the Russian higher professional school, the necessity of preserving the historical memory of the modern younger generation as one of the most active social groups of modern society is considered. In this regard, there is an urgent need to address the interpretation of the phenomenon of historical and pedagogical culture, its complex analysis as an integral socio-cultural and psychological-pedagogical phenomenon, as well as the characteristics of the most adequate theoretical and methodological principles, didactic tools and methodological technologies of its formation in the educational process of higher education, including on the example of the accumulated experience of the Institute of Childhood of the Herzen State Pedagogical University of Russia (next HSPU) on preparing students for an adequate perception and interpretation of the retrospective of the development of the socio-cultural and pedagogical heritage.*

***Keywords:** higher school, historical and pedagogical culture, historical and pedagogical experience, historical memory, pedagogical traditions, pedagogical professional training.*

Сегодня образование рассматривается как значимый социальный институт и одна из ведущих сфер жизнедеятельности человека, которая позволяет удовлетворять его ведущие потребности. При этом именно в ситуации кардинальных экономических, научно-технических и социокультурных реформ актуализируется проблема обеспечения интенсивного развития и совершенствования системы профессиональной подготовки, которая обеспечивает в т. ч. процесс целенаправленного освоения будущими специалистами имеющегося социокультурного опыта, приобщения к истории цивилизации. Одновременно признается, что для российской молодежи требуется целенаправленная актуализация формирования ее социокультурного сознания как основания для изучения и принятия истории, культуры, искусства и всей сферы развития образования нашего государства. Поэтому можно говорить о том, что идея развития исторической памяти подрастающего поколения в начале XXI века представляет собой одну из ведущих доминант современных реформ сферы образования и значимое научно-исследовательское направление.

Данная проблема активизируется и в контексте реализации ведущих принципов развития современного человека, заявленных в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», выступая в качестве общей стратегии и концептуального ориентира для современных исследователей на признание априори того факта, что история становления и развития российской культуры тесным образом связана с особенностями оформления государственной системы образования и воспитания будущих членов социума, в т. ч. и системы отечественной непрерывной и многоуровневой профессиональной подготовки. Согласно данной «Концепции...», возникает настоятельная потребность в формировании у подрастающего поколения такого значимого качества «как национальное самосознание (идентичность) – разделяемое всеми гражданами представление о своей стране, её народе, чувство принадлежности к своей стране и народу. Основу национальной идентичности составляют базовые национальные ценности и общая историческая судьба; формирование национальной идентичности – формирование у личности представления о многонациональном народе Российской Федерации как о гражданской нации и воспитание патриотизма» [4, с. 7].

Также следует признать, что сегодня опыт развития современной профессиональной школы свидетельствует о настоятельной потребности выявления, анализа и оценки возможных способов и путей оптимизации существующих связей между такими социальными явлениями как наука, культура и система высшего образования. Подобный подход связан с существенной модернизацией современной системы профессиональной подготовки, в т. ч. за счет оптимизации общекультурного и профессионального потенциала будущих педагогов. Поэтому можно констатировать, что в настоящее время освоение универсальной общекультурной и исторической информации следует рассматривать как значимый конкурентоспособный ресурс личности каждого студента, который связан с формированием его профессиональной культуры.

Данное положение еще в конце прошлого XX века получило свое развитие в контексте научного анализа разнообразных аспектов процесса оформле-

ния профессиональной культуры будущих педагогов (В.Л. Бенин, Е.Н. Богданов, И.Ф. Исаев, И.А. Колесникова, А.И. Мищенко, Н.Г. Сикорская, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). При этом современные исследователи отмечают, что подобный анализ следует ориентировать на целенаправленное и комплексное изучение сформировавшегося в ходе эволюции человеческой цивилизации практического опыта организации учебно-воспитательной работы, а также научные достижения авторских педагогических систем прошлого, которые сегодня рассматриваются как неотъемлемая составляющая общемирового и национального достояния (А.В. Коржуев, Р.А. Куренков, Л.П. Репина, И.И. Сулима, А.Н. Шевелев). Подобная деятельность позволяет целенаправленно формировать у студентов отдельных компонентов историко-педагогической культуры будущего учителя.

Данная категория сегодня является научно признанной и активно презентуется в работах таких авторов как Б.М. Бим-Бад, С.Ф. Егоров, В.Г. Кинелев, И.А. Колесникова, Э.В. Онищенко, А.И. Пискунов, Л.В. Романюк, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин и др. В частности, процедура ее оформления сегодня рассматривается в т. ч. посредством разностороннего анализа существующего историко-педагогического наследия в ходе организации учебной деятельности в высшей школе (М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, Г.М. Коджаспирова, Г.Б. Корнетов, Д.И. Латышина, З.И. Равкин, К.И. Салимова, А.Н. Ходусов и т. д.). Обращение к их исследованиям свидетельствует, что спектр изучаемой сегодня историко-педагогической проблематики существенно расширен. Однако существование сегодня альтернативной методологии изучения мирового историко-педагогического процесса, входит в противоречие с использованием существующих сегодня классических дидактических технологий освоения соответствующей учебной информации. Отмечается, что организация подобной деятельности на практике игнорирует как внешние, (исторические, социокультурные), так и внутренние (динамические, региональные, пространственно-временные, статусные и формализованные) доминанты развития образования как уникального социального института. Это, в свою очередь, не позволяет студентам оценить значимость сложившегося в иные эпохи педагогического опыта, в связи с чем отмечается их недостаточная готовность к его анализу, оценке, реконструкции, а также прогнозированию ведущих закономерностей и тенденций дальнейшего развития и совершенствования.

На этом основании возможно констатировать тот факт, что феноменология историко-педагогической культуры – это своеобразная “terra incognita”, которая нуждается в своей последовательной оценке с целью последующего развития и модернизации с учетом глобальных трансформаций современного общества и на основе консолидации усилий как историков педагогики, так и специалистов в сфере педагогики высшей школы. В связи с этим возникает насущная необходимость в проведении анализа педагогического наследия в контексте исторической триады «прошлое – настоящее – будущее» для организации оценки уровня освоения студентами историко-педагогического материала, адекватной фиксации ими ведущих историко-педагогических идей, критиче-

ской оценки возможности их реконструкции в условиях модернизации современной школы.

Данная тенденция особо отмечается в работах И.А. Колесниковой, которая подчеркивает: «исследованию подлежит новое качество образовательного пространства, обусловленное глобализацией, информационной открытостью, размыванием границ между реальным и виртуальным миром. Всестороннего анализа требует ситуация многоуровневости, вариативности, коммерциализации обучения... Ощущается дефицит знаний об изменениях в образе жизни и образовательной культуре различных социальных слоев, групп населения, влияющий на процессы личностного роста и самоидентификации. Отсутствуют ретроспективные исследования, соотносящие линии развития личности и ее достижения с пройденными (выбираемыми) образовательными маршрутами» [2, с. 3]. В связи с этим возможно постулировать тезис о том, что феномен историко-педагогической культуры следует трактовать как релевантный компонент процесса формирования общей профессиональной компетентности будущего педагога.

Поэтому историко-педагогическая культура интерпретируется нами как полифункциональный феномен, формирующийся в единстве следующих компонентов:

- *«аксиологического*, который определяет рефлекссию ценности освоения студентами историко-педагогической информации и обоснован совокупностью культурных ценностей, благодаря чему освоение историко-педагогической учебной информации приобретает более концептуальный и целенаправленный характер, стимулируя познавательный интерес студентов, обогащая профессиональную подготовку и развивая их личностный потенциал;

- *онтологического*, обуславливающего своеобразие информации историко-педагогического характера, определяемое логикой исторического познания в единстве индуктивно-дедуктивных способов рефлексии, выделением теоретико-онтологического, практико-онтологического и сциентистски-онтологического потенциала, позволяющего оптимально сконструировать и логически выстроить процесс освоения учебного материала;

- *гносеологического*, детерминирующего четкую ориентацию при организации учебного процесса по освоению историко-педагогического материала на его двойственный (исторический и педагогический) характер посредством включения ассоциативно-мнемонических приемов, активизирующих как собственно познавательную деятельность учащихся, так и их креативные способности» [5, с. 58].

Подобная характеристика данного феномена позволяет трактовать его как значимый элемент личностной и профессионально-педагогической идентификации будущих учителей, формирование которого происходит в ходе рефлексивного восприятия и осознания своеобразия социокультурного оформления историко-педагогического наследия. В свою очередь, освоение историко-педагогической культуры обеспечивает формирование осознанного отношения будущих педагогов к исторической ретроспективе развития педагогики как науке и практической деятельности, а также отражает степень присвоения ими

историко-педагогического опыта как профессионально значимого. Это связано с тем, что начало XXI века характеризуется:

- активизацией социального познания своей истории;
- насущной потребностью в раскрепощении массового исторического сознания, в т. ч. за счет оценки, переосмысления и творческой реализации актуального духовного и интеллектуального опыта как отечественного, так и общемирового образования, осознания его непреходящей ценности;
- признания историко-педагогического наследия в качестве общепедагогического, собственно научного и этического императива реформирования системы обучения педагогических кадров в контексте перехода от предметной к гуманистической парадигме.

Подобная трактовка находит сегодня реализацию в рамках актуализации такого феномена в современной образовательной системе как «*ретроинновация*». В работах смежной историко-культурной и собственно социальной проблематики особо подчеркивается, что «в начале XXI века, образование должно иметь ярко выраженную гуманистическую и личностно-ориентированную направленность (*принцип педоцентризма*); реализовывать потребность в существенном увеличении удельного веса гуманитарного знания (*принцип гуманитаризации*); опираться на имеющийся историко-педагогический опыт (*принцип ретроспективизма*)» [4, с. 168]. Одновременно именно *ретроинновация* оценивается сегодня, согласно исследованиям С.М. Марчуковой, с «позиции обращения к педагогическому наследию с целью его осмысления на новом гносеологическом и онтологическом уровнях, с выявлением условий становления и развития фундаментальных педагогических идей, а также – историко-педагогических предпосылок современных методологических и методических разработок. Актуальность ретроинновационной тематики связана с необходимостью разработки методологических основ историко-педагогической экспертизы современных инновационных исследований» [3, с. 49].

Поэтому для последовательной ориентации будущих педагогов в подобной проблематике в Институте детства РГПУ им. А.И. Герцена студентов целенаправленно ориентируют на обращение к основным направлениям модернизации современного общемирового и отечественного образования, а затем предлагают разрабатывать групповые проекты связанные с оценкой возможности реконструкции в современных условиях опыта работы отдельных авторских школ, существовавших в иных геополитических регионах / культурах / цивилизациях и отражающих особенности оформления отдельных педагогических течений на различных исторических этапах своего развития. Подобная рефлексивная деятельность становится основанием для оценки студентами возможности возрождения подобного опыта с целью перспективного совершенствования и обеспечения инновационной работы и повышения эффективности деятельности современных образовательных организаций.

Данная работа детерминирована тем, что Институт, как один из участников реализации государственной программы «Десятилетие детства в России на 2018–2027 гг.», выполняет комплекс задач, в т. ч. связанных с развитием «исторической памяти» будущих работников сферы начального образования. Реали-

зация данного проекта строится на основе детального анализа, научного осмысления и оценки студентами потенциальных возможностей историко-педагогической внедрения «ретрофеноменов» в работу современной образовательной системы на различных уровнях. Так в рамках изучения базовых дисциплин, имеющих историко-педагогическую направленность, студентами дается оценка возможных потребностей, а также проводится разработка проектов реконструкции в работе современных школ оригинальных проектов на основе отдельных авторских педагогических теорий Ш.А. Амонашвили, К.Н. Вентцеля, Д. Дьюи, Я.-А. Коменского, В.-А. Лая, Д. Локка, М. Монтессори, Ж.-Ж. Руссо, Е.И. Тихеевой, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Ю.И. Фаусек и др.

Подобная логика организации учебной деятельности в ВУЗе становится основанием для:

- осознанной оценки самими студентами потребности в сохранении имеющегося позитивного историко-педагогического опыта;
- выявления и отбора ретроинновационных технологий, имеющих универсальные характеристики;
- разработки дидактического инструментария конструктивной модернизации процесса освоения подобной информации в высшей школе.

В связи с этим в ходе профессиональной подготовки будущего педагога особое внимание уделяется изучению вариативных методологических подходов, концептуальных принципов и учебно-методических механизмов освоения студентами историко-педагогического материала, однако до сих пор отсутствует единая схема его освоения, что препятствует совершенствованию технологий разработки дидактического обеспечения по их реализации с учетом требований обновленных государственных образовательных стандартов. Именно поэтому до сих пор не востребован тот глобальный потенциал личностного развития и профессионального самоопределения студентов, который заложен в историко-педагогическом наследии.

С нашей точки зрения последовательное знакомство студентов с авторскими научными трудами известных педагогов прошлого, а также с практическим опытом реализации их теоретических идей в практике работы соответствующих экспериментальных учреждений способствует в т. ч. формированию личностных свойств и качеств необходимых будущему педагогу как специалисту, обладающему активной жизненной позицией, творческими способностями и готовому к их трансляции в ходе взаимодействия с учениками в школе. На этом основании в контексте нашего экспериментального проекта и встал вопрос о проведении опроса современного студенчества на предмет их оценки значимости и ценности изучения мирового историко-педагогического опыта для их будущей профессиональной деятельности. При организации работы нами были использованы следующие методы: теоретические (моделирование и проектирование); диагностические (анкетирование, опрос); метод информативной презентации полученных данных, метод анализа и др.

Исследование проводилось на базе Института детства РГПУ им. А.И. Герцена. В ходе анонимного анкетирования 146 студентов дневного и заочного отделений давали оценку:

▪ реальных условий методического обеспечения, потенциальных перспектив организации образовательного процесса и общей эффективности работы по изучению как базовых дисциплин – «История образования и педагогической мысли», «Инновационные процессы в современном образовании», так и элективного курса «Образовательное пространство Санкт-Петербурга»;

▪ теоретической значимости имеющегося историко-педагогического опыта в контексте оформления общей стратегии модернизации образовательного пространства Санкт-Петербурга за счет специфических «ретроинноваций»;

▪ возможности практической реконструкции наиболее эффективных методических технологий, средств, форм и приемов организации подобной работы в исторической ретроспективе на различных этапах деятельности Института детства «герценовского» университета.

Подобная тематика вопросов в ходе организации анкетирования позволяла нам проанализировать и оценить уровень развития основных компонентов историко-педагогической культуры: *аксиологического*, связанного с саморефлексией осваиваемого учебного содержания курсов историко-педагогической направленности, что обеспечивает стимулирование их мотивации и познавательного интереса к соответствующему материалу. Изучение *онтологического* компонента предполагало анализ уровня освоения информации историко-педагогического характера, определяемое логикой собственно исторического познания через ее комплексный индуктивно-дедуктивный анализ. Оценка *гносеологического* компонента была связана с освоением историко-педагогической информации с учетом ее бинарной (исторической/педагогической) характеристики за счет привлечения всего многообразия ассоциативно-мнемонических способов запоминания необходимых сведений (исторических дат, педагогических имен, историко-педагогической терминологии).

Рассмотрим более детально полученные нами в ходе анкетирования результаты. Изучение мнения студентов по указанной проблематике проводилось в форме анкетного опроса (очного и заочного – с применением электронных носителей информации). Инструментарий опроса был подготовлен сотрудниками кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка Института детства. Целевые установки данного опроса были связаны с тем, чтобы свое мнение о сущности, роли, общетеоретическом статусе и прагматическом значении историко-педагогического наследия как глобального/общемирового, регионального/отечественного и локального/на примере опыта системы образования и авторских научных школ Санкт-Петербурга высказали будущие педагоги.

В исследовании в качестве респондентов принимало участие 92 % женщин и 8 % мужчин. Возраст опрошенных был детерминирован тем, что учебные курсы историко-педагогической тематики, в контексте итоговой оценки которых происходило изучение мнения студентов, осваивались как на первоначальном этапе профессионально-педагогической подготовки (1 курс бакалавриата и магистратуры), так и в ходе ее окончания (4 курс бакалавриата) изучения). Именно поэтому 43 % из них составили лица в возрасте 17–19 лет, 47 % – те, кто находился в возрастном интервале от 20 до 25 лет, 10 % – свыше 25 лет.

Анкетирование проводилось на основании комплекса гипотетических положений, согласно которым:

- учащиеся на всех этапах своего обучения в университете способны высказывать и обосновывать собственное мнение по поводу проведения потенциальных процедур повышения эффективности образовательной работы с учетом необходимости модернизации учебно-методического обеспечения для организации освоения учебных курсов;

- студенты 1 курса бакалавриата еще не готовы к адекватной оценке имеющегося историко-педагогического наследия глобального, регионального и локального уровня, преобладает чисто эмоциональная оценка теоретических идей и практического опыта педагогов прошлого. Одновременно заключительный этап обучения в бакалавриате связан с проявлением у студентов в большей степени критической оценки возможности реконструкции историко-педагогического опыта в условиях современного образования;

- начало обучения в магистратуре связано с учетом прагматической значимости имеющегося историко-педагогического опыта в ходе инновационной деятельности образовательных учреждений различного уровня в Санкт-Петербурге, как специфической «поликультурной» среде;

- осознание возможности практической реконструкции наиболее эффективных методов, технологий, средств, форм и приемов организации образовательного процесса в Институте детства, которые существовали на различных этапах его развития будет возрастать с ростом уровня профессиональной культуры и компетентности студентов бакалавриата и магистратуры.

Исследование показало, что первая из гипотез не получила своего полного подтверждения. Несмотря на то, что многие участники анкетирования были готовы к критическому анализу особенностей организации педагогического процесса в своей «альма матер», т. е. отмечали излишний уровень регламентации и формализации проведения учебной деятельности, но при этом высоко оценивали наличие потенциальной возможности группового формата их работы в ходе реализации творческих дидактических ретроспективных проектов.

Одновременно их уровень профессиональной компетентности не позволял им детально проанализировать возможные средства совершенствования процедуры освоения информации историко-педагогической направленности, а также высказать интересные предложения по интенсификации собственной учебной деятельности. При этом собственно отношение российского студенчества к оценке значимости педагогического опыта развития образования как социального института других геополитических регионов в исторической ретроспективе оказывается на достаточно высоком уровне. Так, более 85 % респондентов отмечали, что историко-педагогическое наследие любого уровня интересно и ценно сегодня, однако недостаточность временных ресурсов существенно снижает этот интерес, в т. ч. при невозможности его реализации в условиях организации обучения в дистанционном формате.

Кроме этого, было выявлено, что онтологическая составляющая является наиболее проблемной. Так конкретные имена, даты, события ретроспективы развития образования и педагогической науки недостаточно хорошо известны

значительной части респондентов. При этом более 40 % не смогли выделить наиболее значимые периоды в ходе развития системы образования на всех уровнях: общемировом, региональном и локальном, причем степень их историко-педагогической информированности снижается от адекватной на 58 % оценки глобального историко-педагогического наследия, на 53 % – отечественного и на 43 % опыта развития педагогической теории и практики на примере локального региона (в частности, Санкт-Петербурга). Однако подобные результаты, на наш взгляд, не всегда свидетельствуют о достаточном уровне освоения историко-педагогической информации, в связи с тем, что в отдельных ответах явно наблюдалось обращение анкетированных к подсказкам Википедии и других интернет-ресурсов.

Причем данные тенденции проявлялись как при заполнении анкет в электронном формате, так и в ответах на бумажном носителе, т. е. студенты ответы на вопросы явно находили в своих смартфонах. Кроме этого, существенная часть респондентов не смогла соотнести известных деятелей общемирового уровня и различных культур/цивилизаций с их регионом/государством, а также не смогла выстроить историческую последовательность эволюции педагогической теории с учетом заявленных классических исторических этапов развития педагогической культуры, что проявилось в смешении представителей разных эпох. Однако значительная часть респондентов (59 %) показала весьма высокий уровень осознания исторических событий, далеких от современного этапа развития образования.

Второе наше предположение получило свое полное подтверждение в ходе опроса, так как было выявлено наличие существенных различий в ответах, полученных от студентов различных учебных курсов бакалавриата и магистратуры. Это свидетельствует о том, что критическое отношение к возможности реконструкции историко-педагогического опыта сегодня, в начале XXI века студенты бакалавриата (49 %) связывают как с оценкой характерных проблем организации учебно-воспитательной деятельности в современных образовательных учреждениях, так и с выделением приоритетных направлений их инновационной деятельности. Однако наиболее адекватные высказывания о возможности реконструкции имеющегося исторического наследия как своеобразной «ретроинновации» высказывали учащиеся магистратуры (72 %), что было обеспечено, на наш взгляд, изменением общего алгоритма освоения курса «Инновационные процессы в современном образовании».

Логика его изучения была модернизирована и предполагала отказ от последовательного изучения существующего сегодня вариативного опыта разработки и внедрения инновационных моделей, систем, теорий и отдельных технологий в работу с учащимися. Был осуществлен переход на процесс освоения студентами собственно процедуры оценки готовности учебного заведения к использованию различных инновационных технологий, в т. ч. и имеющих ретроинновационную направленность, а также презентации организации собственно процесса внедрения и оценки эффективности этих повышающих эффективность его работы элементов отдельных авторских инновационных теорий и систем, а также адаптации имеющихся альтернативных педагогических средств,

форм, методов и технологий. Одновременно студентам предлагалась реализация групповых проектов, в рамках которых они выполняли задания, связанные с оценкой наиболее явных проблем в деятельности современных учебных заведений и презентацией потенциальных направлений трансформации их работы за счет использования различных форм ретроинноваций, выбираемых ими из общего объема историко-педагогического наследия мировой и отечественной систем образования.

Обращение к последнему гипотетическому предположению, связанному с оценкой потенциальных потребностей в практической реконструкции имеющегося опыта организации образовательного процесса в Институте детства полностью доказало свою идентичность. Был проведен детальный анализ арсенала дидактических средств, которые использовались его преподавателями в ходе работы со студентами в исторической ретроспективе. Это позволило обратиться к возрождению доказавшей свою эффективность практике подготовки будущих педагогов за счет воссоздания и реализации в «герценовском» университете:

- организации в условиях пандемии комплекса «педагогических экскурсий» в онлайн режиме для виртуального посещения и знакомства студентов с инновационным опытом таких известных в городе учебных заведений как гимназия «Петершулле», Монтессори школа Михайловой, «Школа Карла Мая», Центр искусства воспитания («вальдорф»), «Эпишкола» М.М. Эпштейна, частная школа С.Т. Шацкого и др. активно используемых в школе в начале XX века при реализации реформаторских идей «прагматической педагогики» Д. Дьюи;

- переходу к модульной системе освоения отдельных предметов и комплексных программ на основе «Дальтон-плана» Э. Паркхерст, внедрения арт-технологий и драматизации историко-педагогических текстов «через постановку спектаклей в формате дидактического театра по методу известного чешского дидакта Я-А. Коменского, имеющих как обучающий, так и воспитывающий характер» [6, с. 269], используемых в 20–30-х гг. XX века,

- привлечения студенчества к организации просветительской работы с представителями различных возрастных/социальных групп населения (в ходе реализации проекта «Продленка на удаленке») в рамках воссоздания актуальных сегодня молодежных общественных организаций, функционировавших в 50–60-х гг. XX века;

- ликвидации оценочной системы и переходу к процедуре само- и взаимной оценки, внедрению активных методов поощрения творческой и командной работы учащихся посредством организации малых «инициативных» групп как обновленный аналог «бригадной» формы деятельности, определяющей развитие высшего педагогического образования в 70–80-е гг. XX века.

Подобный формат «ретроинновационной» деятельности позволил существенно повысить профессиональную компетентность студентов как на уровне бакалавриата, так и магистратуры. У значительной части студентов бакалавриата (69 %) был зафиксирован качественный переход после подобной схемы освоения заявленных учебных курсов с репродуктивного на творчески-преобразующий и деятельно-реализующий уровень, тогда как традиционная

система обучения демонстрировала подобную тенденцию, характерную лишь для 10–15 % респондентов.

Таким образом, реализация подобного проекта позволила детализировать и раскрыть характерные особенности феномена историко-педагогической культуры будущих педагогов в единстве аксиологического, онтологического и гносеологического компонентов. Одновременно был подтвержден факт реальной возможности организации процесса ее формирования, связанного с саморефлексией студентами уровня своей профессиональной компетентности, осознания собственной готовности к совершенствованию работы современной школы за счет вариативных ретроинноваций, что, в свою очередь, способствовало стимулированию их познавательного интереса к учебной работе и творческой самореализации в ходе подготовки к будущей профессиональной деятельности учителя.

Литература

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. – М.: Изд-во «Просвещение», 2009 – 23 с.
2. Колесникова, И.А. *Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 1., с. 1–17.*
3. Марчукова С.М. *Ретроинновация как предмет историко-педагогического исследования // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теория и практика. Сб. научных статей под общей ред. И.И. Соколовой. – СПб: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012, с. 49–57.*
4. Онищенко Э.В. *Опыт развития историко-педагогической культуры в высшей профессиональной школе: монография. – М.: МосГУ, 2006 – 292 с.*
5. Онищенко Э.В. *Изучение культурно-исторического феномена детства в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов: проблемы и перспективы // Детский сад: теория и практика, № 1 (61). – 2016 – Детство как социокультурный феномен. – С. 16–23.*
6. Савинова Л.Ю. *Дидактический студенческий театр как средство оптимизации современного высшего педагогического образования // Воспитание и социализация молодежи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции – XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. – Волгоград: Редакционно-издательский центр ВГАПО, 2018. – 476 с., с. 266–271.*

УДК [378.016:53]:004.9

Т.А. Петрушкина, аспирант

*Чувашский государственный педагогический университета им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФИЛЯ «ФИЗИКА И ИНФОРМАТИКА» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Начавшийся в конце прошлого века процесс трансформации технологий привел к значительным изменениям образовательной среды и коснулся абсолютно всех сфер жизни нашего общества. В настоящее время происходит интенсификация этого процесса, проявляющаяся в развитии цифровых технологий и их интеграции в различные области производства. Оперативность и универсальность IT-технологий, позволяющие сократить сро-

ки решения задач, обусловили их популярность и востребованность в образовательной сфере, определили формирование запроса на изменения во всех уровнях образования, определение перспектив и целей деятельности педагогов в соответствии с актуальными трендами и тенденциями развития общества. Сложившаяся ситуация ставит перед педагогическими вузами задачу подготовки бакалавров и магистров всех профилей к организации научно-исследовательской деятельности (НИД) обучающихся в условиях цифрового образования. С учетом вышесказанного **целью исследования** является изучение практики организации научно-исследовательской деятельности бакалавров педагогического образования профиля «Физика и информатика» в условиях цифрового образования. **Методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы, изучение опыта организации научно-исследовательской деятельности в условиях цифрового образования бакалавров профиля «Физика и информатика» в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. **Выводы и рекомендации.** Организация научно-исследовательской деятельности бакалавров педагогического образования профиля «Физика и информатика» в условиях цифрового образования дает дополнительные возможности для развития педагогических способностей студентов, привития интереса к физике, профессионального воспитания обучающихся, расширения теоретических и практических знаний. Результаты исследования могут быть использованы при определении содержания естественнонаучных дисциплин в рамках педагогического образования, при изучении проблем, связанных с повышением эффективности подготовки учителей физики для современной общеобразовательной школы.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, цифровое образование, подготовка будущих учителей физики, обучение в вузе.

*T.A. Petrushkina, postgraduate student,
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia*

ORGANIZATION OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION PROFILE “PHYSICS AND COMPUTER SCIENCE” RESEARCH ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF DIGITAL EDUCATION

Abstract. *The process of technology transformation that began at the end of the last century led to significant changes in the educational environment and affected absolutely all spheres of our society life. Currently, this process is intensifying, manifested in the development of digital technologies and their integration into various areas of production. The efficiency and versatility of IT technologies, which make it possible to reduce the time needed to solve problems, have led to their popularity and demand in the educational sphere, determined the formation of a request for changes at all levels of education, determining the prospects and goals of teachers' activities in accordance with current trends and trends in the development of society. The current situation puts before pedagogical universities the task of preparing bachelors and masters of all profiles for the organization of research activities (RA) of students in the conditions of digital education. Taking into account the above, **the purpose of the study is:** to study the practice of organizing research activities of bachelors of pedagogical education in the profile “Physics and Computer Science” in the conditions of digital education. **Research methods:** analysis of psychological and pedagogical literature, study of the experience of organizing research activities in the conditions of digital education of bachelors of the profile “Physics and Computer Science” at the I.J. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. **Conclusions and recommendations.** The organization of bachelors of pedagogical education profile “Physics and Computer Science” research activities in the conditions of digital education provides additional opportunities for the development of pedagogical abilities of students, instilling interest in physics, professional education of students, expansion of their theoretical and practical knowledge. The results of the study can be used in determining the content of natural*

science disciplines in the framework of pedagogical education, in studying problems related to improving the effectiveness of training physics teachers for modern secondary schools.

Keywords: *research activity, digital education, training of future physics teachers, university education.*

Введение. В связи с внедрением новых федеральных государственных образовательных стандартов, цифровизацией образования в системе подготовки бакалавров педагогического образования профиля «Физика и информатика» перед педагогическими вузами стоит задача формирования у будущих педагогов научно-исследовательских навыков, овладения ими способностью к продуктивному творческому взаимодействию с обучающимися, обмену информацией, осуществлению делового сотрудничества в совместном поиске решения учебных и учебно-исследовательских проблем [5]. В процессе обучения в вузе будущих учителей физики необходимо подготовить к организации научно-исследовательской деятельности обучающихся и руководству ею, включая формирование у них умений в области сбора, анализа, систематизации и применения сведений по актуальным проблемам науки и образования; проведения экспериментальной работы по использованию новых форм учебной и воспитательной деятельности, анализа результатов эксперимента [1].

Система научно-исследовательской работы студентов, как показало изучение образовательного процесса ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, охватывает весь период обучения в университете и осуществляется как в учебном процессе, так и во внеаудиторное время. Студенты-бакалавры, согласно учебному плану, изучают следующие дисциплины: «Основы проектной деятельности», «Робототехника», «Основы искусственного интеллекта», «Мультимедийные системы и компьютерная графика», «Опытно-демонстрационная практика», «Решение нестандартных задач по физике» и т. д. Все эти дисциплины помогают обучающимся сформировать и развить навыки исследовательской грамотности. Внеаудиторная научно-исследовательская деятельность студентов является одной из базовых составляющих профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования [4]. Она направлена на когнитивное воспитание и интеллектуальное развитие студентов, накопление у них опыта самостоятельной исследовательско-творческой деятельности. В то же время изучение опыта организации НИД в вузе позволило выявить некоторые проблемные точки, снижающие эффективность этой деятельности: низкий уровень мотивированности студентов к участию в НИД; недостаточная оснащенность физических лабораторий современными цифровыми технологиями.

Теоретический анализ литературы. Феномен научно-исследовательской деятельности студентов вузов составлял предмет исследования многих ученых, раскрывших его сущность, функциональное назначение, содержание.

И.Ю. Жмурова утверждает, что система научно-исследовательской работы студентов должна охватывать весь период обучения в университете, поэтому она условно может быть разделена на определенные уровни или этапы. (1-й этап – подготовительный; 2-й этап – репродуктивно-поисковый; 3-й этап –

творческий). Как правило, студент, систематически занимающийся исследовательской деятельностью, принимает решение о своем дальнейшем обучении в магистратуре, выстраивая свою индивидуальную образовательную траекторию. Исследовательская работа дает возможность для развития своего интеллекта, формирования опыта самостоятельной творческой деятельности с учетом индивидуальных особенностей и склонностей. По мнению И.Ю. Жмуровой, по отношению к студентам, научно-исследовательская деятельность позволяет решить целый ряд практических, социально-значимых задач и, следовательно, является одной из фундаментальных составляющих профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования [2].

С.В. Скожепой в процессе изучения научно-исследовательской работы как составляющей учебной деятельности была раскрыта ее структура, включающая мотивы обучающихся к участию в исследовательском поиске, их готовность к проведению научных исследований. Была предложена совокупность условий, обеспечивающих эффективность научно-исследовательской деятельности обучающихся: формирование особой исследовательски ориентированной образовательной среды, развитие познавательного интереса и познавательной самостоятельности обучающихся, установление субъект-субъектных взаимоотношений педагогов и обучающихся [5].

Педагогические возможности проектно-исследовательской деятельности обучающихся, организуемой в условиях сетевого взаимодействия научных учреждений и образовательных организаций, были раскрыты О.А. Зайцевой. В процессе исследования ею была доказана эффективность такой деятельности как средства решения задач подготовки и развития педагогов-профессионалов: формирования у них ключевых педагогических компетенций и гуманистической позиции в педагогической деятельности, овладения умениями организации познавательной деятельности обучающихся и др. [3]

Интерес для нашего исследования представляют результаты разработок Т.И. Анисимовой и А.Р. Ганеевой, выявивших условия, при которых научно-исследовательская деятельность организуется наиболее эффективно. Это определение единой идейной линии, обеспечивающей студентам возможность стартовать в равных позициях, реализовать свои стремления заниматься научно-исследовательской деятельностью, повысить самооценку, а также овладеть профессиональными умениями и навыками, в том числе умениями и навыками научно-исследовательской деятельности [1].

Цель исследования. Изучение практики организации научно-исследовательской деятельности бакалавров педагогического образования профиля «Физика и информатика» в условиях цифрового образования.

База исследования. Участниками исследования стали 18 студента выпускного курса, обучающиеся по профилю «Физика и информатика» в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева, учителя-наставники практикантов.

Методы и методики исследования: анализ психолого-педагогической литературы; анализ опыта организации научно-исследовательской деятельности в условиях цифрового образования при профессиональной подготовки ба-

калавров профиля «Физика и информатика» в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева.

Результаты исследования.

Для должной организации научно-исследовательской деятельности бакалавров педагогического образования профиля «Физика и информатика» в условиях цифрового образования:

– необходимо периодически совершенствовать профессиональную подготовку педагогов в области освоения вновь разрабатываемых цифровых технологий и цифровых образовательных платформ;

– заинтересовать и вовлечь будущих учителей физики (бакалавров и магистров) в научно-исследовательскую деятельность;

– создать реально функционирующую цифровую образовательную среду.

Применение цифровых технологий при этом будет способствовать формированию у студентов умений работать в группе в процессе выполнения сетевых проектов, участия в видеоконференциях, вебинарах, других мероприятиях, проводимых в дистанционном формате [4].

Анализ образовательного процесса вуза позволил сделать вывод о том, что научно-исследовательскую деятельность бакалавров педагогического образования сложно организовать в условиях цифрового образования, но это возможно благодаря знаниям современных образовательных технологий.

С целью выявления потенциала образовательных ресурсов, применяемых в вузе, для организации НИД было проведено анкетирование среди студентов выпускного курса ЧГПУ им. И.Я. Яковлева профиля подготовки «Физика и информатика». Полученные результаты показали, что образовательная платформа, созданная для онлайн-курсов Moodle (Модульная Объектно-Ориентированная Учебная Система), является самой актуальной на данное время.

К примеру, на вопрос «Какая образовательная платформа на данный момент является наилучшей в организации НИД?» из 18 опрошенных студентов 17 человек (94 %) назвали образовательную платформу Moodle (Модульная Объектно-Ориентированная Учебная Система), только 1 студент (6 %) затруднился ответить на поставленный вопрос.

Анализ ответов на вопрос: «Какими цифровыми сервисами и программами пользуетесь при выполнении лабораторных работ и при обработке измеренных результатов?» показал, что студенты выбирают наиболее удобные для себя сервисы и программы. Следует отметить некоторую ограниченность такого выбора, связанную с тем, что студенты не знакомы с сервисами, используемыми для исследовательской деятельности (39 %), а также не имеют опыта их применения (49 %).

При проведении научно-исследовательской деятельности огромное значение имеют источники информации. При уточнении ответов на вопрос: «Какими источниками информации пользуетесь при проведении исследований и написании научных работ?», выяснилось, что больше 90 % студентов из 18 опрошенных пользуются научной библиотекой ЧГПУ им. И.Я. Яковлева (в том числе ЭБС педуниверситета), Электронная библиотека “Academia-

library”, Электронно-библиотечная система BOOK.ru, Научная электронная библиотека eLIBRARY и т. д.

Заключение. Таким образом, научно-исследовательская деятельность студентов позволяет решить целый ряд практических, социально-значимых задач и, следовательно, является одной из фундаментальных составляющих профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования. Результаты исследования подтверждают необходимость внесения изменений в содержание профессиональной подготовки будущих учителей физики, включая:

– введение в структуру Учебного плана подготовки будущих учителей физики дополнительного курса по выбору, направленного на обучение пользованию сервисами, обеспечивающими исследовательскую деятельность: Piktochart (сервис для создания эффектной инфографики), Creately (табличное выражение данных), Infogr.am (онлайн-сервис для создания интерактивных визуализаций и инфографиков), Visual.ly (библиотека отсортированных графических работ), Google Charts (сервис для построения диаграмм), Excel для проведения расчетов, анализа данных, прогнозирования, составления графиков, таблиц и диаграмм, вычисления простых и сложных функций), STATISTICA (сервис для математической обработки результатов физических экспериментов), Matlab (комплекс инструментов для программирования, математических расчетов, компьютерного моделирования) и т. д.

– включение в рабочие программы естественнонаучных дисциплин заданий и видов самостоятельной работы исследовательского характера;

– усиление в системе подготовки будущих учителей физики исследовательского и рефлексивного аспектов педагогической практики.

В настоящее время быть просто учителем физики недостаточно, нужно стремиться стать «Цифровым учителем физики»!

Литература

1. Анисимова Т.И. Формирование навыков научно-исследовательской деятельности у бакалавров педагогического образования / Т.И. Анисимова, А.Р. Ганеева // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 2–1. – С. 472–478.

2. Жмурова И.Ю. Об организации научно-исследовательской деятельности бакалавров педагогического образования / И.Ю. Жмурова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 10–2. – С. 167–169.

3. Зайцева, О.А. Проектная деятельность студентов-бакалавров педагогического вуза как условие подготовки к организации научно-исследовательской деятельности школьников / О.А. Зайцева // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8. – № 3 (28). – С. 280–285. – DOI 10.24411/2309-4370-2019-13308. – EDN OEHCBF.

4. Петрушкина Т.А. Цифровая образовательная среда как фактор формирования естественнонаучной компетентности будущего учителя физики / Т.А. Петрушкина, Е.Г. Хрисанова // Научные революции как ключевой фактор развития науки и техники: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24 декабря 2021 года. – Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2021. – С. 64–69.

5. Сафонова Т.Н. Интерактивные образовательные технологии // Региональная научно-практическая Интернет – конференция «Современные подходы к организации учебного процесса», 20 февраля 2014 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа:

http://fostu.ucoz.ru/publ/sovremennye_podkhody_k_organizacii_uchebnogo_process/1_vedushhie_sovremennye_podkhody_v_sisteme_rossijskogo_obrazovanija/interaktivnye_obrazovatelnye_tekhnologii/35-1-0-303 (дата обращения: 17.02.14).

6. Скожепа С.В. Организация научно-исследовательской работы в образовательной организации / С.В. Скожепа // Евразийское Научное Объединение. – 2018. – № 3–4 (37). – С. 241–243.

УДК 377.6

А.А. Плехова, аспирант
Институт развития образования,
г. Ижевск, Россия

ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПУТЕМ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ

Аннотация. Стремительное развитие образования в современных реалиях выдвигает ряд требований в выборе методов обучения. Использование метода наглядности на учебных занятиях играет большую роль на всех этапах обучения. Для более эффективного усвоения учебного материала наглядность должна выполнять не только иллюстративную, но и когнитивную функцию. В ходе нашего исследования мы выявили ряд проблем в формировании мотивации к обучению, интереса к своей будущей профессии и, как результат, низкого усвоения знаний, умений, навыков. Отсюда появляется необходимость рассмотреть и внедрить в образовательный процесс наряду с традиционными методами обучения (схемы, таблицы, электронные презентации и др.) более современные, в частности, современные методы визуализации информации (скетчноутинг). **Целью данного исследования** является преодоление односторонности репрезентации обучения путем интеграции в образовательный процесс современных методов визуализации информации в совокупности с традиционными методами наглядности, и последующего их использования в образовательном процессе. **Методы исследования:** теоретические – обзор и анализ научной литературы по проблеме исследования, эмпирические – анкетирование преподавателей и контрольное измерение знаний обучающихся, статистические – количественный анализ результатов исследования. Исследование проводилось на базе Республиканского учебно-методического объединения преподавателей русского, родного языков и литературы Удмуртской Республики и Автономного профессионального образовательного учреждения Удмуртской Республики «Ижевский промышленно-экономический колледж». Экспериментальная группа состоит из 25 преподавателей русского языка и литературы и 73 студентов 1 курса, обучающихся по специальностям 10.02.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем», 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения», 09.02.01 «Компьютерные системы и комплексы». **Выводы и рекомендации.** Использование только традиционных методов визуализации информации на занятиях не всегда может полностью представить и структурировать учебный материал, продемонстрировать взаимосвязь между текстом и изображениями. Это, в свою очередь, дает не самый удовлетворительный результат в освоении учебного предмета, на основе которого формируются общие и профессиональные компетенции. Необходимо отметить, что ни один из методов визуализации информации не может быть признан единственным или основным. И только тесное взаимодействие методов наглядности друг с другом дают стойкий положительный результат в обучении. Мы предполагаем, что использование традиционных методов наглядности в совокупности с современными методами визуализации информации существенно помогут педагогам в обучении студентов разных специальностей, повысят интерес к учебным занятиям, облегчат понимание и выполнение заданий различной направленности, поспособствуют

приобретению прочных знаний, умений и навыков, повлияют на развитие общих и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: методы наглядности, современные средства визуализации, скетчноутинг, общие и профессиональные компетенции, студенты.

A.A. Plehova,
post graduate student Institute of Education Development,
Izhevsk, Russia

INCREASING INTEREST IN TEACHING STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS BY INTEGRATING MODERN VISUAL AIDS INTO THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. *The rapid development of education in modern realities puts forward a number of requirements in the choice of teaching methods. The use of the method of visibility in the classroom plays an important role at all stages of learning. The effectiveness of learning learning material can be significantly increased if the visibility in learning will perform not only an illustrative, but also a cognitive function. In the course of our research, we identified a number of problems in the formation of motivation to study, interest in their future profession and, as a result, low assimilation of knowledge, skills, and skills. Hence, there is a need to consider and introduce into the educational process, along with traditional teaching methods (diagrams, tables, electronic presentations, etc.), more modern, in particular, modern methods of information visualization (sketchnouting). **The purpose of this study** is to overcome the one-sidedness of the representation of learning by integrating into the educational process modern methods of information visualization in combination with traditional methods of visualization, and their subsequent use in the educational process. **Research methods:** theoretical – review and analysis of scientific literature on the problem of research, empirical – questioning of teachers and control measurement of students' knowledge, statistical – quantitative analysis of research results. The study was conducted on the basis of the Republican Educational and Methodological Association of teachers of Russian, native languages and literature of the Udmurt Republic and the Autonomous Professional Educational Institution of the Udmurt Republic “Izhevsk Industrial and Economic College”. The experimental group consists of 25 teachers of Russian language and literature and 73 1st year students studying in the specialties 10.02.03 “Information security of automated systems”, 40.02.01 “Law and organization of social security”, 09.02.01 “Computer systems and complexes”. **Discussion and Conclusions.** The use of only traditional methods of visualization in teaching today does not allow to fully present and structure the educational material, to ensure consistency in the presentation of information, to demonstrate the relationship between text and graphic images that contribute to the active perception of educational material. None of the listed methods of visualization can be recognized as the only and main one. We assume that the use of traditional methods of visualization in combination with modern methods of visualization of information will significantly help teachers in teaching students of different specialties, increase interest in academic classes, facilitate the understanding and execution of tasks of various directions, contribute to the acquisition of solid knowledge, skills and abilities, affect the development of general and professional competencies.*

Keywords: *methods of visualization, modern visualization tools, sketchnouting, general and professional competencies, students.*

Использование методов наглядности в системе образования уходит своими корнями далеко в прошлое. Одним из первых теоретическое обоснование принципов наглядности предложил ещё в XVII веке Я.А. Коменский. Спустя несколько столетий, в XIX веке, известный русский педагог К.Д. Ушинский дал глубокое психологическое обоснование наглядности обучения. В своих

трудах он рассматривает наглядность как средство для активизации мыслительной деятельности и формирования чувственного образа [2: 7]. В начале XX века М.А. Рыбникова писала «о необходимости гибко видоизменять методику, использовать не только книги и тетради, но и радио, и патефон, и кино» [5: 12]. Во второй половине XX столетия В.Ф. Шаталов предложил свою методику наглядности – опорные сигналы, отличающиеся от прочих методов. Опорные сигналы – это знаки и опоры для мысли, которые структурированы и расположены определенным образом, несущие в себе значение пройденного на занятии материала. Он способен мгновенно восстанавливать в памяти известную ранее и понятную информацию» [10: 23]. Опорный конспект должен быть расшифрован точно и понятно. Впоследствии, методику В.Ф. Шаталова стали активно применять на всех этапах обучения различных образовательных предметов.

Активное использование метода наглядности на учебных занятиях играет большую роль и в современном образовании. В своих работах Ю.Ф. Катханова, Е.И. Корзинова, С.Е. Игнатъев делают выводы, что наглядность позволяет активизировать умственную деятельность, глубже проникать в сущность изучаемых явлений, побуждает к творческому процессу, подтверждает регулируемую роль образа в деятельности человека. За счет этого наглядность в обучении будет выполнять не только иллюстративную, но и когнитивную функцию [1: 55].

Методы наглядности на учебном занятии позволяют делать его более информативным, так как задействуют различные каналы восприятия информации обучающихся: визуальный, аудиальный, кинестетический. В сегодняшней практике педагог использует большое количество методов визуализации информации, таких как схемы, таблицы, электронные презентации, видео сопровождение. К современным же методам визуализации относят такие методы как: скетчноутинг (иллюстрированные заметки с персонажами, цитатами, стрелками и другими элементами), скрайбинг (процесс визуализации сложного смысла простыми образами), инфографика (графический способ подачи информации, данных и знаний). Использование тех или иных методов визуализации позволяет педагогу привлечь внимание студента, заинтересовать его содержанием своего предмета, способствует развитию общих и профессиональных компетенций.

Необходимо добавить, психологи отмечают, что в условиях чрезмерной информатизации среды и необходимостью быстрого усвоения человеком как можно большего количества информации формируется так называемое «клиповое мышление», когда окружающий мир воспринимается не целостной картиной, а фрагментарностью информационного потока, высокой скоростью переключения между объектами информации [9]. Таким образом, ставшие привычными методы визуализации не всегда являются продуктивными и результативными.

В свою очередь, ФГОС среднего профессионального образования выдвигает ряд требований по формированию общих и профессиональных компетенций обучающегося, реализация которых необходима на всех этапах обучения. Развитие общих компетенций, таких как «организация собственной деятельно-

сти», «выбор типовых методов и способов выполнения профессиональных задач, оценивание их эффективности и качества», «осуществление поиска и использования информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач», «выработка профессионального и личностного роста, занятие самообразованием, осознанное планирование повышения квалификации» [6: 4; 7: 5; 8: 4]; а так же формирование профессиональных компетенций будущего специалиста: «ведение технической документации», «участие в обеспечении учета, обработки, хранения и передачи информации» [6: 5], «профессиональное толкование нормативных правовых актов» [8: 5], «проведение мониторинга и анализа социальных процессов, исследование и анализ профессиональной деятельности» [7: 5] является основой как для дисциплин общеобразовательного, так и для дисциплин профессионального цикла.

При исследовании и обработке результатов контрольных срезов на примере учебной дисциплины «Литература» среди студентов первого года обучения Автономного профессионального образовательного учреждения Удмуртской Республики «Ижевский промышленно-экономический колледж» мы выявили ряд проблем в формировании мотивации к обучению, интереса к своей будущей профессии и, как результат, низкого среднего балла при промежуточной аттестации. Соответственно, появилась необходимость рассмотреть и внедрить в образовательный процесс наряду с традиционными методами обучения более современные, в частности, современные методы визуализации информации.

Целью данного исследования является преодоление односторонности репрезентации обучения путем интеграции в образовательный процесс современных методов наглядности в совокупности с традиционными методами визуализации, и последующего их использования на всех этапах обучения. В своей работе мы рассматриваем нехарактерные для традиционного занятия методы визуализации информации, одним из которых является скетчноутинг, на примере учебной дисциплины «Литература». Такой метод визуализации по своей структуре перекликается с опорными сигналами В.Ф. Шаталова. Разница между этими двумя методами заключается в том, что в скетчноутинге рассматривается более свободная форма фиксации информации (конспектирования), в отличие от опорных сигналов.

Скетчноутинг (sketchnoting) – это форма ведения конспектов или заметок с одновременным использованием текста и рисунков. Добавив к быстрому наброску текст и структуру, мы получаем визуальную заметку (скетч), своеобразный конспект, в котором отражается отобранная мысль поступающей информации. Метод ведения визуальных конспектов был придуман М. Роуди. Особенности и достоинства визуальных заметок он описал в своей книге «Визуальные заметки» в 2013 году [3: 33]. В скетчноутинге предлагаются различные модели визуализации информации: линейные, лучеобразные, вертикальные, траекториальные, модульные (рис. 1) [3: 102]. Каждая из этих моделей дает возможность обучающемуся в свободной для себя форме фиксировать воспринимаемую информацию, запоминать главное, выделять детали, что в последующем может помочь ему более достоверно воспроизвести информацию.



Рисунок 1

Для проверки нашей гипотезы о необходимости использования специальных методов визуализации было проведено анкетирование педагогов русского языка и литературы средних профессиональных образовательных организаций Удмуртской Республики на заседании Республиканского учебно-методического объединения преподавателей русского, родного языков и литературы. Преподавателям необходимо было выделить наиболее часто используемые ими методы, в том числе и методы наглядности (традиционные и современные). Всего было опрошено 25 педагогов. Среди опрошенных присутствовали преподаватели разных возрастных категорий, большинство из которых имеют значительный опыт работы в сфере образования, в среднем, не менее 20 лет (возрастная категория от 45 до 60 лет). Предлагаемые методы обучения и варианты ответов представлены в табл. 1. Анкета составлена на основе книги Г.К. Селевко «Энциклопедия образовательных технологий» [4].

Таблица 1

Анкета для преподавателей об используемых приемах и методах обучения

Методы, приемы	Использую		
	часто	иногда	никогда
Объяснительно – иллюстративный метод (Учебная информация представлена с последующим ее объяснением и применением наглядности на занятиях для её объяснения).	25		
Репродуктивный метод обучения (Обучение на основе инструкций, правил, предписаний, сходных с предлагаемыми ситуациями).	9	15	
Проблемное обучение (Создание педагогом проблемной ситуации для самостоятельной деятельности обучающихся).	10	13	1
Частично-поисковый или эвристический метод (Поиск решения выдвинутых в обучении задач под руководством преподавателя или самостоятельно).	6	16	3
Исследовательский метод обучения (Поисковый характер обучения, обучающиеся самостоятельно изучают литературу и находят источники информации изучаемого материала).	4	17	3
Модельный метод обучения (Занятия в виде деловых игр: урок-суд, урок-аукцион, урок-пресс-конференция и т. п.)	1	12	11

Методы и приемы визуализации информации	Использую		
	часто	никогда	готов использовать
Схема, таблица, графический алгоритм (Помогают выстроить отдельные языковые факты в строгую систему, упорядочить знания обучающегося)	21	2	2
Электронная презентация (Знания приобретаются по разным каналам (аудиальным, визуальным)).	18	2	5
Скетчноутинг, скрайбинг, инфографика (Одновременное применение текста и изображения в обучении для обеспечения логичности в изложении информации, взаимосвязь между текстом и изображением, полное задействование вербального и визуального мышления).		9	16

По результатам анкетирования мы приходим к выводу, что преподавателями профессиональных образовательных организаций Удмуртской Республики наиболее часто используются такие методы наглядности как схемы, таблицы и электронные презентации. Такой выбор ответов аргументируется прежде всего тем, что вышеперечисленные методы являются более знакомыми, исследованными, показавшими определенный результат в работе с обучающимися на занятиях по литературе. При этом, мало кто из интервьюированных знаком с такими методами как скетчноутинг, скрайбинг, инфографика и, соответственно, не используют в своей педагогической деятельности (рис. 2).

Методы визуализации информации

- Схема, таблица, графический алгоритм
- Электронная презентация
- Скетчноутинг, скрайбинг, инфографика

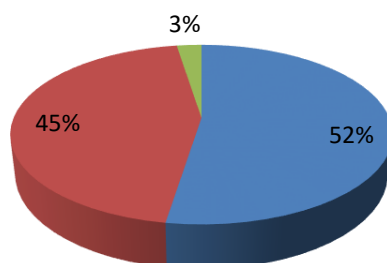


Рисунок 2

Однако, большая часть анкетированных согласны с тем, что на сегодняшний день традиционные методы наглядности не всегда отвечают необходимым требованиям образовательного стандарта, и готовы исследовать и применять на

практике современные методы визуализации информации (скетчноутинг, скрайбинг, инфографика) в совокупности с традиционными приемами, адаптируя их под общие и профессиональные компетенции специалиста. На рисунке 3 показано, какие именно современные методы визуализации готовы использовать педагоги.

Методы визуализации информации

- Схема, таблица, графический алгоритм
- Электронная презентация
- Скетчноутинг, скрайбинг, инфографика

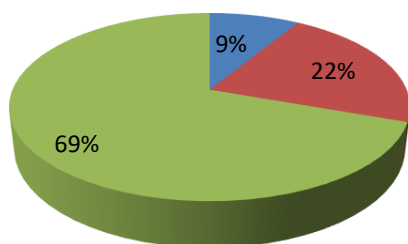


Рисунок 3

В свою очередь, результаты контрольного измерения знаний обучающихся по итогам предварительной аттестации по дисциплине

«Литература» с использованием только традиционных методов наглядности показал низкий уровень усвоения информации.

Экспериментальная группа состоит из студентов 1 курса Автономного профессионального образовательного учреждения Удмуртской Республики «Ижевский промышленно-экономический колледж», обучающихся по следующим специальностям: 10.02.03

«Информационная безопасность автоматизированных систем», 40.02.01

«Право и организация социального обеспечения», 09.02.01

«Компьютерные системы и комплексы».

Эффективность обучения измерялась оценками контрольных работ в баллах.

Для проведения эксперимента были выделены группы студентов первого года обучения, общее количество которых составляет 73 обучающихся. Для обучения экспериментальных групп в течение одного учебного семестра использовались такие методы визуализации информации как опорные конспекты, схемы, таблицы, электронные презентации, видеоролики, аудиозаписи, фрагменты кинофильмов.

Для эксперимента были предоставлены следующие условия:

– контрольные работы для всех групп были составлены одинаково, без учета эксперимента;

– результаты даны на основе пятибалльной шкалы оценивания;

– контрольные оценочные средства соответствуют критериям Федерального государственного образовательного стандарта по учебной дисциплине

«Литература» (являются объективными, включают основные моменты исследуемого материала, формулируются коротко, ясно, точно).

Содержание контрольной работы позволило проверить общий уровень усвоения учебного материала. Результаты контрольного измерения представлены в диаграммах по каждой специальности отдельно. Экспериментальная группа по специальности 10.02.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем» имеет 62 % удовлетворительных оценок, 21 % неудовлетворительных, 13 % «хорошо», и только 4 % экспериментируемых набрали оценку «отлично» (рис. 4).

10.02.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем»

■ неудовлетворительно ■ удовлетворительно
■ хорошо ■ отлично

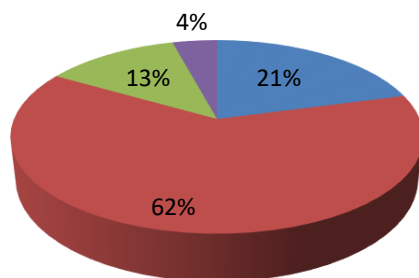


Рисунок 4

На рисунке 5 даны результаты контрольного измерения знаний студентов специальности 09.02.01 «Компьютерные системы и комплексы»: 55 % обучающихся выполнили работу на «хорошо», по 18 % «удовлетворительно» и «отлично», 9 % получили неудовлетворительные оценки.

09.02.01 «Компьютерные системы и комплексы»

■ неудовлетворительно ■ удовлетворительно
■ хорошо ■ отлично

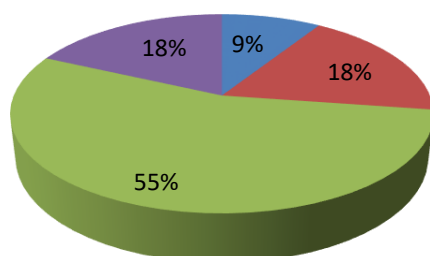


Рисунок 5

Обучающиеся по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» набрали 42 % оценок «хорошо», 29 % «неудовлетворительно», 25 % «удовлетворительно» и 4 % «отлично» (рис. 6).

40.02.01 «Право и организация
социального обеспечения»

■ неудовлетворительно ■ удовлетворительно
■ хорошо ■ отлично

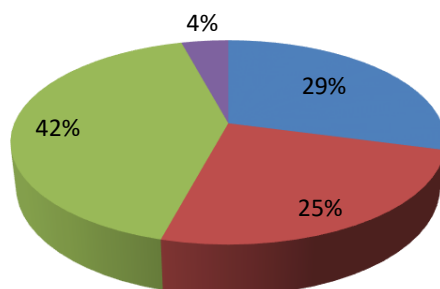


Рисунок 6

По результатам первого этапа эксперимента мы можем сделать следующие выводы. Использование только традиционных методов визуализации информации на занятиях по учебной дисциплине «Литература» не всегда может полностью представить и структурировать учебный материал, продемонстрировать взаимосвязь между текстом и изображениями. Это, в свою очередь, дает не самый удовлетворительный результат в освоении учебного предмета, на основе которого формируются общие и профессиональные компетенции.

Необходимо отметить, что ни один из методов визуализации информации не может быть признан единственным или основным. И только тесное взаимодействие методов наглядности друг с другом дают стойкий положительный результат в обучении.

Мы можем предположить, что использование традиционных методов наглядности в совокупности с современными методами визуализации информации существенно помогут педагогам в обучении студентов разных специальностей, повысят интерес к учебным занятиям, облегчат понимание и выполнение заданий различной направленности, поспособствуют приобретению прочных знаний, умений и навыков, повлияют на развитие общих и профессиональных компетенций.

Литература

1. Катханова Ю.Ф., Корзинова Е.И., Игнатъев С.Е. Визуализация учебной информации как педагогическая проблема / Ю.Ф. Катханова, Е.И. Корзинова, С.Е. Игнатъев // Вестник АГУ. – 2018. – № 4. – С. 51–58.
2. Лорсанова А.А., Лорсанова Л.С. Использование средств наглядного обучения на уроках русского языка и литературы в условиях новой школы / А.А. Лорсанова, Л.С. Лорсанова // Инновационные педагогические технологии: материалы III Международ. науч. конф. – 2015. – С. 7–11.
3. Майк Роуди. Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство по скетчноутингу. – Изд-во: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 224 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 556 с.

5. Сомова Л.А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации / Л.А. Сомова. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014. – 247 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 10.02.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем» (Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 28 июля 2014 г. № 806). – 53 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 09.02.01 «Компьютерные системы и комплексы» (Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 28 июля 2014 г. № 849). – 53 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» (Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2014 г. № 508). – 66 с.
9. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста // Топос: литературно-философский ж-л, 2010, № 9. – URL: <https://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 20.02.2022).
10. Шаталов Виктор Федорович. Эксперимент продолжается. – Изд-во: Педагогика, 1989. – 336 с.

УДК 159

*Е.А. Позднякова, аспирант
Кубанский государственный университет,
г. Краснодар, Россия
К.А. Бабияни, к.психол.наук, доцент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия*

ЗНАЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ КРИЗИС ВЗРОСЛОСТИ, В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема педагогической антропологии, касающаяся необходимости исследования рефлексии и эмоционального состояния женщин-педагогов, проживающих нормативные кризисы взрослости. Актуальность исследования подчеркивает значимость субъекта педагогической системы, имеющего свои человеческие особенности, осуществляющего свой жизненный путь, что отражается на межличностном взаимодействии и на целеполагающих процессах воспитания и обучения. Целью исследования является содержательный субъектный анализ проживания возрастных кризисов, отражающихся на межличностном взаимодействии в педагогическом процессе. Диагностический инструментарий представлен методикой А.В. Карпова и Е.Н. Осина, опросником Л.В. Куликова, кластерным анализом, критерием равенства дисперсий Ливиня, рефлексивно-системным и различительным качественным анализом. Объектами исследования являются 50 женщин-педагогов высшей школы, из них 25 % в возрасте от 30 до 35 лет, 75 % в возрасте от 36 до 55 лет. В результате исследования были выявлены три основных кластера, содержательно характеризующие рефлексивные способности и эмоциональное состояние женщин-педагогов, обнаружены тенденции к увеличению рефлексивных способностей от первого к третьему кластеру, увеличение адаптивного совладания с кризисом, увеличение тревожности. Выявлена возрастная тенденция снижения самооотношения. Практическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости психологического сопровождения женщин-педагогов, относящихся к первому кластеру с ярко выраженной невротизацией, утомлением, отсутствием конструктивных стратегий выхода из возрастного кризиса, посредством развития рефлексивных способностей.

Ключевые слова: антропологическая педагогика, рефлексия, кризис взрослости, женщины-педагоги, эмоциональное состояние.

*E.A. Pozdnyakova, graduate student
Kuban State University,
Krasnodar, Russia
K.A. Babiyants, PhD Associate professor,
South Federal University
Rostov-on-Don, Russia*

THE SIGNIFICANCE OF THE REFLEXIVE ABILITIES OF HIGHER SCHOOL TEACHERS LIVING IN THE CRISIS OF ADULT IN THE PRACTICE OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

***Abstract.** The article deals with the actual problem of pedagogical anthropology, concerning the need to study the reflection and emotional state of female teachers living through the normative crises of adulthood. The relevance of the study emphasizes the importance of the subject of the pedagogical system, which has its own human characteristics, carries out its life path, which is reflected in interpersonal interaction and in the goal-setting processes of education and training. The purpose of the study is a meaningful subjective analysis of the experience of age-related crises that affect interpersonal interaction in the pedagogical process. Diagnostic tools are represented by the method of A.V. Karpov and E.N. Osin, L.V. Kulikov's questionnaire, cluster analysis, the criterion of equality of Levin's variances, reflexive-systemic and distinctive qualitative analysis. The objects of the study are 50 female teachers of higher education, of which 25 % are aged 30 to 35 years, 75 % are aged 36 to 55 years. As a result of the study, three main clusters were identified that meaningfully characterize the reflexive abilities and emotional state of female teachers, trends were found to increase reflexive abilities from the first to the third cluster, an increase in adaptive coping with a crisis, and an increase in anxiety. The age tendency of self-attitude decrease is revealed. The practical significance of the study lies in substantiating the need for psychological support for female teachers belonging to the first cluster with pronounced neuroticism, fatigue, lack of constructive strategies for overcoming the age crisis, through the development of reflexive abilities.*

***Keywords:** anthropological pedagogy, reflection, crisis of adulthood, female teachers, emotional state.*

Актуальность. Гуманистически-ориентированная направленность современного развития педагогической антропологии сегодня включает в себя разносторонние знания о человеке [2, 5, 6, 8]. Основным критерием и объединяющим принципом педагогической антропологии является необходимость исследования психических процессов субъектов педагогики с точки зрения их собственной рефлексии, осознания своей воли, мышления, мотивации и поведения [1, 7]. Рефлексия необходима для обеих сторон воспитательного и учебного процессов, осуществление которых делает возможным субъект-субъектный подход в современной практике образования, учитывая многогранность, многозадачность, стремительно развивающиеся и изменяющиеся мировые процессы [3]. Педагоги высшей школы современной системы образования являются не только субъектами профессиональной деятельности, но и субъектами своего жизненного пути, что делает необходимым исследование взаимосвязи особенностей прохождения нормативных кризисов и педагогического взаимодействия со студентами, поскольку способность к рефлексии во многом обогащает педагогический процесс: способствует толерантной межличностной коммуникации, эффективной профессиональной реализации, минимизации эмоционального выгорания, активизации копинг-стратегий и ресурсов лично-

сти [4]. Исходя из вышеуказанного, **целью нашего исследования стал** анализ взаимосвязи рефлексивных способностей женщин-педагогов высшей школы и их эмоционального состояния в период проживания нормативных кризисов взрослости, исследование межличностного взаимодействия в этот период, наличие конструктивных способов прохождения нормативных кризисов. **Методами исследования** стали: теоретический анализ предмета педагогической антропологии на основе изучения философской, психологической и педагогической литературы; эмпирические методики А.В. Карпова и Е.Н. Осина, опросник Л.В. Куликова, кластерный анализ, критерий равенства дисперсий Ливиня, рефлексивно-системный и различительный качественный анализ.

В исследовании приняли участие 50 преподавателей высшей школы женского пола, 25 % в возрасте от 30 до 35 лет, 75 % в возрасте от 36 до 55 лет.

Результаты исследования. Различительная групповая статистика о доминирующих состояниях женщин-педагогов, проживающих нормативный кризис показала не однозначное проявление в двух группах респондентов, которые были условно названы «младшим средним возрастом» (МСВ.1) и «старшим средним возрастом» (ССВ.2). В младшую группу вошли 25 % испытуемых женщин-педагогов в возрасте от 30 до 35 лет. Этот период в возрастной периодизации соответствует кризису 33 лет, когда свойственна рефлексия пройденного пути, оценка основных ценностных ориентиров и коррекция стратегий поведения. В «старшую группу» вошли 75 % женщин-педагогов в возрасте от 36 до 55 лет. По возрастной периодизации это этап кризиса «середины жизни», сопровождающийся значительными смысло-жизненными переориентациями, первичным подведением итогов, оценкой удовлетворенности пройденного пути, началом физического уставания и, часто, трансформациями физического образа «Я».

Согласно методике Л.В. Куликова, положительный образ самого себя позволяет оценить уровень критичности и адекватность самооценки личности. Чем ниже критичность, тем выше самооценка, и, соответственно, выше уровень самочувствия и настроения. По нашим данным шкала «Положительный образ себя» у женщин в целом отражается в диапазоне от 14,925 до 32, 035 единиц, а шкала «Возраст» – от 34,441 до 45,679 единиц, что указывает на большую эмоциональную значимость в восприятии возраста. Критерий равенства дисперсий Ливиня достоверно подтверждает отличие женщин-педагогов относительно показателя «Положительный образ восприятия себя» ($F=0,015$, при $p \leq 0,05$), а также относительно критерия «Возраст» ($F=0$, при $p \leq 0,05$). Различительная статистика в двух группах указывает на то, что у женщин-педагогов к позднему периоду среднего возраста происходит незначительное завышение представления о своем образе (7,55 %), что сопровождается низкой критичностью в самооценивании, неадекватностью восприятия своего образа, неискренностью, связанной с социальной желательностью. Но также есть тенденция и к занижению положительного образа себя (6,25 %). Эта тенденция связана с повышением критичности к себе, и, соответственно, с повышением негативного эмоционального фона в самовосприятии.

В предпринятом далее кластерном анализе значение $p \leq 0,001$ рассматривалось как большая теснота связи, а значение $p \leq 0,05$ как стандартная теснота связи. Было выделено 3 кластера, достоверно отличающихся друг от друга. В первый и второй кластер вошли такие показатели как «активность», «тревожность», «устойчивость эмоционального тона», «положительный – отрицательный образ самого себя». Женщины-педагоги первого и второго кластеров достоверно отличаются по показателям: «Активность» (при равенстве дисперсий $t = -3,009$, $p = 0,003$ и при неравенстве дисперсий $t = -3,219$, $p = 0,002$), «Тревожность» (при равенстве дисперсий $t = -3,284$, $p = 0,001$ и при неравенстве дисперсий $t = -3,778$, $p = 0,000$), «Устойчивость эмоционального тона» (при равенстве дисперсий $t = -3,005$, $p = 0,003$ и при неравенстве дисперсий $t = -3,211$, $p = 0,002$), «Положительный – отрицательный образ самого себя» (при равенстве дисперсий $t = -4,534$, $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -4,702$, $p = 0,000$).

Женщины-педагоги первого и третьего кластеров достоверно отличаются друг от друга по показателям: «Тонус» (при равенстве дисперсий $t = -7,632$, $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -8,417$, $p = 0,000$), «Тревожность» (при равенстве дисперсий $t = -7,951$, $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -9,426$, $p = 0,000$), «Положительный – отрицательный образ самого себя» (при равенстве дисперсий $t = -8,697$, $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -9,670$, $p = 0,000$), «Удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью в целом» ($t = -8,554$, $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -8,175$, $p = 0,000$), «Положительный – отрицательный образ самого себя» (при равенстве дисперсий $t = -7,820$, $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -8,685$, $p = 0,000$).

Сравнительный анализ доминирующих состояний у женщин второго и третьего кластеров показал отличие по таким параметрам как: «Тонус» (при равенстве дисперсий $t = -7,569$, $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -6,781$, $p = 0,000$), «Спокойствие – тревожность» (при равенстве дисперсий $t = -9,725$ при $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -7,842$ при $p = 0,000$), «Устойчивость эмоционального тона» (при равенстве дисперсий $t = -9,297$ при $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -8,209$ при $p = 0,000$), «Удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью» (при равенстве дисперсий $t = -11,228$ при $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -10,922$ при $p = 0,000$), «Положительный – отрицательный образ себя» (при равенстве дисперсий $t = -7,006$ при $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -6,100$ при $p = 0,000$).

Исследование рефлексивных способностей женщин-педагогов показало следующий результат. Ретроспективная рефлексия выражена диапазоном от 31,108 до 39,212 единиц, рефлексия настоящей деятельности – от 28,113 до 39,067 единиц, рефлексия будущей деятельности – от 31,711 до 45,172 и общий показатель рефлексии – от 125,422 до 156,438 единиц (стеновый показатель от 4,8654 до 8,316).

У женщин в раннем среднем возрасте прослеживается отклонение в сторону понижения ретроспективной рефлексии, у женщин периода позднего среднего возраста – увеличение ретроспективной рефлексии. Ретроспективная

рефлексия способствует фиксации на событиях и переживаниях прошлых событий жизни, постоянному анализу поступков в прошлом.

Относительно рефлексии настоящей деятельности просматривается тенденция к завышению у женщин в период второй половины взрослости, который приходится на «кризис середины жизни». Рефлексия настоящей деятельности, согласно А.В. Карпову, характеризуется способностью к самоконтролю в актуальной ситуации, в данном случае в ситуации переживания кризиса середины жизни. Женщины в подавляющем большинстве имеют средние статистические показатели по этому параметру, однако анализ отклонений в сторону увеличения рефлексии настоящей деятельности к этому периоду достоверно подтверждает сформированность навыков рефлексии и способностей анализа происходящего, соотнесение происходящего со своей жизненной ситуацией развития, с изменяющимися внешними условиями и с рефлексией настоящих изменений внутреннего, психологического содержания. Женщины, у которых выражена завышенная рефлексия в поздний период середины жизни склонны к обдумыванию, самоанализу и взвешенному принятию решений.

По показателям рефлексии будущей деятельности у женщин-педагогов не выражено завышение или занижение показателей, что расценивается нами как благоприятная тенденция находиться в балансе между планированием будущих событий и реализацией их в настоящем. Небольшой процент женщин совершенно не задумывается о будущих событиях, что можно рассматривать как избегание проблем, стремление жить «одним днем», либо, напротив, фиксируются на мечтах о будущем, которое когда-нибудь настанет, уходя в мир, оторванный от реальности (эскапизм).

Общие показатели относительно выраженности рефлексии у женщин в раннем периоде среднего возраста указывают на то, что заниженная способность к рефлексии представлена 25 %, и наоборот, завышенная рефлексия, выражена у 19 %. К позднему периоду взрослости отклоняющиеся показатели у женщин сокращаются в пользу баланса к средней норме.

Для достоверного подтверждения полученных данных был применен критерий равенства дисперсий Ливиня для независимых выборок, согласно которому достоверно отличаются показатели ретроспективной рефлексии (предполагаемое равенство дисперсий $F = 12,529$, при $p = 0,001$), настоящей деятельности (предполагаемое равенство дисперсий $F = 5,61$, при $p = 0,019$), будущей деятельности (предполагаемое равенство дисперсий $F = 4,267$, при $p = 0,041$).

Результаты кластерного анализа свидетельствуют о том, что у представителей 2 кластера более высоко, чем у представителей первого кластера, выражена ретроспективная рефлексия (при равенстве дисперсий $t = - 4,798$, $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = - 4,372$, $p = 0,000$). Также им свойственна высокая выраженность рефлексии настоящей деятельности (при равенстве дисперсий $t = - 2,094$, $p = 0,039$ и при неравенстве дисперсий $t = - 1,925$, $p = 0,061$) и рефлексия будущей деятельности (при равенстве дисперсий $t = - 2,693$, $p = 0,008$ и при неравенстве дисперсий $t = - 2,220$, $p = 0,033$). У респондентов второго кластера наблюдаются более высокие показатели рефлексии общения и взаимодействия (при равенстве дисперсий $t = - 6,515$, $p = 0,000$ и при неравенстве дис-

персий $t = -6,004$, $p = 0,000$) и более высокие показатели общей рефлексивности (при равенстве дисперсий $t = -4,643$, $p = 0,000$ и при неравенстве дисперсий $t = -3,916$, $p = 0,000$). Можно говорить о том, что у представителей второго кластера более высоко выражены общие рефлексивные способности, что отражается в умении понимать себя, соотносить собственные психические процессы с проявлениями у других людей в социальном окружении, достаточно адекватно отражать реальные обстоятельства в целом, в том числе в общении и взаимодействии. Мы наблюдаем сбалансированную способность рефлексировать прошлые события жизни, настоящие события, а также планировать будущее. У представителей первого кластера ниже выражены общие рефлексивные особенности, что проявляется фронтально во всех направленностях рефлексии – в ретроспективной, в настоящей деятельности в рефлексии будущих событий, а также в рефлексии общения и взаимодействия.

Сравнительный анализ направленности рефлексии у респондентов первого и третьего кластеров указывает на значимую связь относительно ретроспективной рефлексии: у респондентов 3 кластера показатели выше, чем у респондентов первого кластера (при равенстве дисперсий $t = -3,623$, $p = 0,001$ и при неравенстве дисперсий $t = -3,495$, $p = 0,001$). Также респонденты третьего кластера более склонны к рефлексии будущей деятельности (при равенстве дисперсий $t = -2,087$, $p = 0,040$ и при неравенстве дисперсий $t = -1,971$, $p = 0,054$); более склонны к рефлексии общения и взаимодействия (при равенстве дисперсий $t = -3,409$, $p = 0,001$ и при неравенстве дисперсий $t = -3,368$, $p = 0,001$). Кластерный анализ рефлексии настоящей деятельности и общей рефлексивности не показал значимых отличий у респондентов в этих группах. Мы можем констатировать тот факт, что респонденты третьего кластера более склонны к фиксации на событиях прошлого и событиях, которые планируются в будущем, а также имеют более высокую тенденцию к рефлексии процессов общения и взаимодействия, чем респонденты первого кластера.

Сравнительный анализ направленности рефлексии у респондентов второго и третьего кластеров не показал значимых отличий по ретроспекции, рефлексии настоящих и будущих событий, однако достоверно выявил преобладание у представителей второго кластера ориентации на общение и взаимодействие по сравнению с представителями третьего кластера (при равенстве дисперсий $t = 2,796$, $p = 0,006$ и при неравенстве дисперсий $t = 2,702$, $p = 0,008$). Выраженность общей рефлексивной способности у респондентов второго кластера также выше, чем у респондентов третьего кластера (при равенстве дисперсий $t = 2,906$, $p = 0,004$ и при неравенстве дисперсий $t = 2,750$, $p = 0,007$). Мы можем констатировать, что респонденты второго и третьего кластеров отличаются по рефлексии общения и взаимодействия, а также по общим показателям рефлексивности.

Проведенное исследование дает возможность сделать следующие выводы:

1. У женщин-педагогов старшей группы изменяется положительное отношение к себе: в 7,55 % случаев – завышение положительной самооценки, снижение критичности, усиление социальной желательности; в 6,25 % случа-

ев – занижение положительного отношения к себе, что проявляется в повышении критичности, росте негативного эмоционального фона и также тенденции к социальной желательности.

2. Относительно рефлексии и психоэмоционального состояния можно выделить 3 основных кластера, содержательно характеризующих женщин-педагогов. В первый кластер вошли женщины младшего среднего возраста (43 %) и небольшой процент старшего среднего возраста (6,25 %). Во второй кластер вошли женщины младшего (50 %) и старшего (50 %) среднего возраста, в 3 кластер вошли женщины старшего (43,75 %) и младшего (7 %) среднего возраста.

3. У представителей первого кластера общие рефлексивные способности выражены низкими показателями, что проявляется фронтально во всех направлениях рефлексии – в ретроспективной, в настоящей деятельности в рефлексии будущих событий, а также в рефлексии общения и взаимодействия. При этом диагностируется склонность к усталости, несобранности, малой активности, низкой работоспособности, астенической реакции на трудности. Наблюдается неустойчивое проявление эмоционального тона, повышенное возбуждение и раздражительность. В экзистенциальном аспекте респонденты первого кластера чаще испытывают ощущение опустошенности и безысходности, впадают в невротическое и депрессивное состояние, прибегают к аддиктивным способам совладания. Выражена самокритичность, неприятие себя в положительном ключе, при отсутствии высоких показателей тревоги.

4. У представителей второго кластера более высоко выражены общие рефлексивные способности, что отражается в умении понимать себя, соотносить собственные психические процессы с проявлениями у других людей в социальном окружении, достаточно адекватно отражать реальные обстоятельства в целом, в том числе, в общении и взаимодействии. Мы наблюдаем сбалансированную способность рефлексировать прошлые события жизни, настоящие события, а также планировать будущее. Представители 2 кластера демонстрируют лучшую активность и более стеническую реакцию на возникающие в кризисе взрослости трудности, они более собраны, имеют больше запаса сил и энергии, при этом у них больше выражена тревога, эмоциональное напряжение может долго не проходить, отрицательные эмоции они переживают очень интенсивно. В то же время у них более адекватная самооценка, больше уверенности в своих силах, они имеют большее принятие себя на фоне позитивного настроения.

5. Респонденты третьего кластера более склонны к фиксации на событиях прошлого и событиях, которые планируются в будущем, а также имеют более высокую тенденцию к рефлексии процессов общения и взаимодействия. Они имеют более высокие тонус и активность, демонстрируют стеническую реакцию на возникающие трудности, ощущение внутренней собранности и готовности к длительной работе. Повышенный уровень тревожности имеет генерализованный характер, охватывая больший диапазон эмоциогенных раздражителей. В экзистенциальном аспекте респонденты третьего кластера испытывают полноту жизни, им свойственна большая психологическая устойчивость, склонность к самореализации. Положительные тенденции принятия себя про-

являются в адекватном отношении к собственным недостаткам и уверенности в способности к преодолению трудностей, в искренности межличностного взаимодействия и в отношении к себе.

Заключение. В заключении хотелось бы обратить внимание на выявленную тенденцию повышения тревожности от первого к третьему кластеру, которая увеличивается обратно-пропорционально самопринятию и психологической устойчивости, а также выраженным рефлексивным способностям. Кроме того, высокая тревожность соответствует высоким показателям рефлексии общения и взаимодействия у респондентов второго и третьего кластеров. Сами эти тенденции были выявлены в ходе исследования и требуют дополнительного изучения в перспективе.

Практическая значимость. Полученные выводы дают возможность в практическом приложении обосновать необходимость создания психологического сопровождения для женщин-педагогов, проживающих кризисы взрослости, которое бы задействовало психологические механизмы проекции, идентификации, эмпатии, а также умения сопоставлять свои внутренние переживания с внешними проявлениями у других людей.

Литература

1. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2 / под ред. А.А. Бодалева.* – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
2. Бим-Бад Б.М. *Педагогическая антропология: учеб. пособие.* – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
3. Карпов А.В., Жедунова Л.Г. *Рефлексивность в структуре общих способностей // Ярославский педагогический вестник.* – 1998. – № 2. – С. 57–61.
4. Леонтьев Д.А., Аверина А.Ж. *Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2011. № 2 (16). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.02.2022 г.).
5. Малякова Н.С. *Педагогическая антропология в системе научного знания / Современные стратегии и ресурсы развития образования // Человек и образование.* – 2010. – № 4 (25). – С. 30–34.
6. Огурцов А.П. *Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек.* – 2002. – № 1. – С. 71–87; № 2. – С. 100–117.
7. Слободчиков В.И. *Антропология образования: ее возможность и действительность // Школьные технологии.* – 2008. – № 3. – С. 3–8.
8. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические соч.: в 2 т.* – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.; Т. 2. – 440 с.

УДК 37.01

*И.А. Пупырёв, аспирант,
Воронежский педагогический университет,
г. Воронеж, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ СПО СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ

Аннотация. В статье рассматриваются неоднозначность трактовок понятия и понимания патриотизма и процесс формирования патриотических ценностей средствами

интернет-сервисов. Идёт поиск ответа на вопрос: «Возможен ли патриотизм объективный, лишённый субъективизма именно в трактовке патриотизма?».

Ключевые слова: патриотизм, патриотические ценности, интернет-сервисы, управляющие смыслы и ценности.

*I.A. Pupyrev, graduate student,
Voronezh Pedagogical University,
Voronezh, Russia*

FORMATION OF PATRIOTIC VALUES FOR SPO STUDENTS VIA INTERNET SERVICES

Abstract. *The article deals with the ambiguity of interpretations of the concept and understanding of patriotism and the process of formation of patriotic values by means of Internet services. There is a search for an answer to the question: “Is objective patriotism, devoid of subjectivism, precisely in the interpretation of patriotism possible?”.*

Keywords: *patriotism, patriotic values, Internet services, control meanings and values.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что результат современного процесса формирования патриотических ценностей у студентов в системе СПО средствами интернет-сервисов всё сложнее гарантировать и предопределить. Это связано с тем, что информационное общество стирает границы национальных государств, формирует универсальные принципы восприятия понятия «патриотизм» и «патриотические ценности». Взаимодействия индивида с властью и гражданскими институтами стремятся приобрести всё более обобщённый характер. Связана такая ситуация с идущими процессами цифровизации, реформированием традиционных воспитательных структур, другими инновационными процессами в обществе и в образовании [1: 131].

Проблема исследования заключается в том, что процесс формирования патриотических ценностей у студентов СПО средствами интернет-сервисов – это информационный процесс и он тесно связан со смыслами. Смыслы – это информация, смыслы формируют ценности. Информация – это элемент управления. Формируя восприятие человека мы производим внешнее фундаментальное устойчивое воздействие. Когнитивное (ментальное) воздействие в эволюции военных стратегий означает господство в сфере разума через овладение памятью поколений как хранилищем смыслов бытия; господство в сфере разума – это значит навязать выгодные алгоритмы мышления как способности творить новое, небывалое; значит взять под контроль волю как канал энергии того, что называется Духом.

Высшим уровнем управления человеком является формирование смыслов, ценностей и интересов в форме развития и воспитания некоего восприятия и отношения к чему-либо.

Процесс формирования патриотических ценностей у студентов СПО средствами интернет-сервисов с этой точки зрения недостаточно проработан и требует дальнейших исследований.

Целью исследования является попытка рассмотреть стандартные определения патриотизма, неоднозначность трактовок понятия и понимания патрио-

тизма. Ещё одной целью исследования является задача рассмотреть процесс формирования патриотических ценностей средствами интернет-сервисов и поиск ответа на вопрос: «Возможен ли патриотизм объективный, лишённый субъективизма именно в трактовке патриотизма?».

Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, анализ и синтез научных категорий, теоретическое моделирование структурных и содержательных основ исследуемого процесса, обобщение инновационного и собственного педагогического опыта, систематизация, классификация и конкретизация данных, обобщение педагогического опыта профессиональной подготовки будущего педагога в ВУЗе); эмпирические (экспертные оценки, обобщение независимых характеристик, проектные методики).

Аргументы выступающих за необходимость формирования патриотических ценностей у молодых людей при помощи государственных институтов и интернет-сервисов можно свести к следующим тезисам:

– во-первых процесс глобализации нивелирует традиционные исторически сложившиеся ценности в молодёжной среде, что приводит к их пересмотру или полному отказу от них;

– во-вторых наблюдается недостаточное воспитательное воздействие на формирование ценностей патриотизма у государственных институтов образования, культуры, средствами интернет-сервисов;

– в-третьих распространение либеральных ценностей, индивидуализма ведёт к формированию нейтрального, а порой и негативного отношения к историческим событиям, в следствии чего падает авторитет государства и начинается культивирование социально-политических норм поведения не характерных для общества.

Анализируя трактовки понятия «патриотизм», «патриотические ценности», можно отметить основные направления понимания: гражданский патриотизм, духовно-религиозный и военный патриотизм; территориальный патриотизм, культурно-исторический (здесь важны историческое время и социокультурные особенности), патриотизм как деятельность (социально-ориентированная и профессиональная). Все направления предполагают абсолютно разные модели воспитания [5: 38].

Названные разновидности подходов к пониманию и трактовкам понятия патриотизма связаны с различными трактовками интересов, целей и задач и смыслов жизни народа, с разными психологическими и деятельностными установками: одна часть людей воспринимает патриотизм через сведения об истории, культуре, морали, традициях России; вторая часть воспринимает патриотизм через эмоции, проявляемые в уважительном отношении к Родине, к народам, её населяющим, к людям, создававшим и создающим в различных сферах жизни, через чувство ответственности за её будущее и репутацию; третьи реализуют себя через социально-значимую и профессиональную деятельность при реализации патриотического мировоззрения [5: 40.].

Значительным вкладом в развитие государственной политики в сфере патриотического воспитания стала «Стратегия развития воспитания в Россий-

ской Федерации на период до 2025 г.» [4], утверждённая распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р.

Следующим важнейшим шагом в развитии государственной политики в области формирования патриотических ценностей и воспитания стало принятие Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». В соответствии с требованиями данного закона, в п. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» понятие «воспитание» изложено в следующей редакции: «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [6].

В реализации политики патриотического воспитания важно определить, о чьих интересах идёт речь.

Не может быть такого абстрактного патриотизма, который не наполнен смыслами, знаниями, навыками. И не может быть такого эмоционально бессмысленного патриотизма («Я люблю тебя, Россия, дорогая моя Русь»). Это очень правильные и хорошие слова, но нельзя ими ограничиваться.

В развитии теории патриотического воспитания детей и молодёжи выделяются как минимум три проблемы методологического уровня: – проблема природы и механизмов формирования патриотических ценностей; – проблема объекта формирования патриотических ценностей и отношения содержания патриотических ценностей; – проблема оценки результатов сформированности патриотических ценностей [2: 120].

Патриотизм – это, прежде всего, мера понимания интересов, целей, смыслов жизни своего народа. И если этого понимания нет, то нет истинного патриотизма. Поэтому патриотизм всегда носит конкретно-исторический характер. Не может быть единого стандарта патриотизма для всех времён и всех ситуаций. Истинные опорные точки могут не срабатывать в иных условиях. Как пример приведём мощный лозунг «православие, самодержавие, народность»... Патриотизм – это, прежде всего, осознанность, понимание не сиюминутных целей и смыслов жизни страны, народа, в конкретном историческом периоде, а смыслов, которые народ несёт сквозь века.

Наиболее оптимальным нам представляется определение, данное В.И. Лутовиновым. Исследователь как бы объединяет все названные выше оттенки значения: «Патриотизм олицетворяет любовь к своему Отечеству, сопричастность с его историей, культурой, достижениями ... составляющими духовно-нравственную основу личности, формирующими её гражданскую пози-

цию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования, служении Родине» [3].

Справедливость – основа русской цивилизации, когда никто не живёт за счёт других, а не когда всем поровну. Патриотичность не реализуется в медийном пространстве через реализацию наших целей и смыслов и объективно патриотичную концепцию, а через антипатриотичность реализуется чуждая нашему духу повестка дня.

Базовые цели и смыслы – широко распространённое словосочетание – святая Русь, смысл жизни Руси стать святой Русью. Это, если угодно, божественная, объективная праведность. А скрепой нашей цивилизации была, есть и будет справедливость. Мы далеки от этого идеала, но народ – это не то, что есть сегодня, это то, о чём народ мечтает и вынашивает в своей душе.

Возможен ли патриотизм объективный, лишённый субъективизма именно в трактовке патриотизма? Реализация такого подхода к патриотизму возможна при условии, что интересы и цели общества, народа, заявлены публично. Кто работает на эти цели, – тот и является патриотом по объективным показателям, так как эти показатели общеизвестны и прописаны. При этом в обществе выработана и реализуется выработанная народом и понятная ему концепция. И эта концепция должна формировать образ героя нашего времени для СМИ, ведь СМИ тоже должны работать в рамках этой концепции, если она провозглашена. Есть порог удельного веса негативной информации, после превышения которого, становится возможным парализация созидательного патриотического потенциала общества. И тут мы видим критерии определения истинного патриотизма от обратного: посмотрите на содержание телевизионных и радиопрограмм и проанализируйте... Вы получите копию западных СМИ начиная от прямых заимствований и заканчивая копированием манеры ведения передач...

Выводы и рекомендации.

Необходимо начать исследования по формированию педагогической модели, которая бы учитывала, что высшим уровнем управления человеком является формирование смыслов, ценностей и интересов в форме развития и воспитания некоего восприятия и отношения к чему-либо. В этой модели должно быть предусмотрено формирование трёх базовых качеств патриота средствами интернет-сервисов:

– наличие определённых идеалов, которые характеризуют личность и которые образуют мечту о будущем, светлом и правильном с точки зрения стандартов индивида;

– знания и навыки необходимые чтобы воплотить мечту в жизнь и сделать идеалы реальностью;

– самоотверженная готовность пожертвовать собой, чтобы эти идеалы воплотились в жизнь.

Вопросы, выносимые на обсуждение и требующие дальнейшей проработки:

– разработка программы формирования патриотических ценностей у студентов СПО средствами интернет-сервисов в контексте образовательной среды, позволяющей учителю выработать, поддерживать в актуальном состоянии

и совершенствовать навыки, способствующие адаптивному профессиональному поведению в темпе происходящих социальных процессов;

– проведение исследований по подбору или выработке педагогических технологий формирования таких профессиональных качеств студента;

– разработка и наполнение конкретным содержанием технологического блока, включающего методы, приёмы, способы и т. д.;

– разработка и наполнение конкретным содержанием рефлексивно-оценочного блока, состоящего из критериев, показателей, уровней усвоения, результатов (предлагается диагностировать следующие компоненты: мотивационный, ценностный, когнитивный, познавательный, деятельностный, организационный, рефлексивно-оценочный).

При этом формирование необходимых патриотических качеств студента СПО средствами интернет-сервисов понимается нами как сложный комплекс многоуровневых связей, взаимовложенных процессов, меняющихся во времени, детерминированный как внутренними, так и внешними факторами социальной и образовательной среды.

Литература

1. Коджаспирова, Г.М. Фактор неопределённости в процессе подготовки учителя / Г.М. Коджаспирова // *Человеческий капитал*. – 2021. – № 1 (145). – С. 131–140. – DOI 10.25629/НС.2021.01.13. – EDN LFPYRJ.

2. Кузнецов, А.С. Патриотическое воспитание: теоретико-методологические проблемы педагогического исследования / А.С. Кузнецов // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. – 2021. – № 1 (30). – С. 118–122. – DOI 10.36809/2309-9380-2021-30-118-122. – EDN КАЕАВТ.

3. Лутовинов В.И. Современный российский патриотизм: сущность, особенности, основные направления. // *Электронный ресурс*. (<http://st-hum.ru/en/node/97>).

4. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

5. Садовская, Е.Ю. Феномен патриотизма: теоретический и воспитательный аспект / Е.Ю. Садовская, А.В. Добросоцкая // *Вестник Воронежского института экономики и социального управления*. – 2019. – № 4. – С. 37–41. – EDN TFFENX.

6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 30.12.2021).

УДК 159.9.07

**О.С. Рыжова, к.п.н, доцент,
Южный Федеральный Университет
г. Ростов-на-Дону, Россия
В.С. Рыжова, студент магистратуры
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Южный Федеральный Университет
г. Ростов-на-Дону, Россия**

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Проблема исследования обусловлена появлением все большего количества учреждений общего и дополнительного образования для детей, проявляющих признаки

одаренности. Анализ литературы по теме исследования показал, что недостаточно внимания уделяется вопросам социально-психологических предпосылок развития одаренности и организации образовательной деятельности в целом для таких школьников. **Цель исследования** – изучить социально-эмоциональные особенности обучающихся образовательных центров по работе с одаренными детьми в сравнении с школьниками из общеобразовательных школ. **Методы исследования.** Для исследования применялся метод психологического тестирования по следующим методикам: Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; Методика «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В.Н. Куницыной; «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной. Полученные результаты были обработаны методами математической статистики с помощью пакета компьютерных программ RStudio с использованием Критерия Краскела-Уоллиса для выявления достоверных различий в психологических характеристиках школьников по всей выборке, и U – критерий Манна-Уитни для выявления различий между тремя парами выборок. Также использована ранговая корреляция Спирмена. Выборка состоит из обучающихся Образовательного Центра «Сириус» (69 чел: 26 юношей и 43 девушек), Специализированного учебного научного центра ЮФО (60 чел: 24 юношей и 36 девушек) и общеобразовательных школ г. Ростов-на-Дону (281 чел: 109 юношей и 172 девушки). В общем количестве 410 человек, средний возраст 15 лет. **Выводы и рекомендации.** Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что наибольшие различия были обнаружены среди группы обучающихся из общеобразовательных школ и специализированного учебно-научного центра ЮФО. Такие центры имеют отличную образовательную программу от общеобразовательных школ. Одаренные дети нуждаются в индивидуальном подходе и психолого-педагогическом сопровождении в образовании. При реализации индивидуальной образовательной траектории одаренного ребенка в образовательных центрах используются технологии перевернутого и проблемного обучения, проектные и интерактивные технологии, методики ускоренного обучения (интенсивы), метод погружения как элемент технологии концентрированного обучения, которые наилучшим образом позволяют выявлять и поддерживать одаренность.

Ключевые слова: одаренность, мотивация, смысловые ориентации, коммуникативность, образовательные центры.

*O.S. Ryzhova, PhD, Associate professor,
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia*

*V.S. Ryzhova, master's degree program
44.04.02 Psychological-pedagogical education
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia*

COMPARATIVE ANALYSIS OF GIFTED STUDENTS' SOCIAL AND EMOTIONAL TRAITS

Abstract. The research problem is due to the emergence of an increasing number of institutions of general and additional education for children who show signs of giftedness. The literature analysis of the study topic showed that insufficient attention is paid to the socio-psychological prerequisites for the development of giftedness but also to the organization of educational activities for such students. Moreover, the study allows us to study the psychological characteristics of students with signs of giftedness in more detail and check the influence of the characteristics of psychological and pedagogical support in various educational institutions on them. **The research aim** is to study the socio-emotional traits of students from educational centers for working with gifted children in comparison with students from secondary schools. **Research methods.** For the study, we used the method of psychological testing according to the following methods: used Purpose-in-Life

Test (J. Crumbaugh & L. Maholick, modified by D.A. Leontiev), Diagnostics of student's structure of educational motivation test (M.V. Matjuhina) and questionnaire "Self-regulation and the success of interpersonal communication" (V.N. Kunitsyna) "SSIC". The obtained results were processed by the methods of mathematical statistics in the program RStudio. We used the Kruskal-Wallis test to detect significant differences in the psychological characteristics of students throughout the sample, and the Mann-Whitney U test to detect differences between three pairs of subsamples. We also used Spearman's rank correlation. The sample consists of students of the Educational Center "Sirius" (69 people: 26 males and 43 females), the Specialized Educational and Scientific Center of the Southern Federal District (60 people: 24 males and 36 females) and secondary schools in Rostov-on-Don (281 people: 109 males and 172 females). There are 410 people in total, the average age is 15 years. Based on the data obtained, it can be concluded that the greatest differences were found among the group of students in specialized centers. Such centers have an excellent educational program compared to secondary schools. Gifted children need an individual approach and psychological and pedagogical support in education. The teachers use flipped and problem-based learning technologies, project, and interactive technologies accelerated learning methods (intensives), the immersion method as an element of concentrated learning technology in the implementation of an individual educational trajectory in educational centers. These technologies are the best way to identify and maintain giftedness.

Keywords: *giftedness, motivation, life-meaning orientations, communication, educational centers.*

В России на государственном уровне уделяется значительное внимание молодому поколению, проявляющему неординарные способности. Федеральный проект «Успех каждого ребенка» направлен на создание и работу системы поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи. В рамках проекта обеспечивается для детей равный доступ к актуальным и востребованным программам дополнительного образования, выявлению талантов каждого ребенка и ранней профориентации обучающихся.

По всей стране открываются специализированные центры общего и дополнительного образования, а также в школах в активно внедряется проектная и исследовательская деятельность. В 2014 году был создан Фонд «Талант и Успех» по инициативе президента РФ, в рамках проекта которого работает и активно расширяется образовательный центр «Сириус». Центр работает круглогодично и реализует как программы общеобразовательной школы, так и специализированное углубленное изучение предметов в рамках исследовательских и проектных смен. Дети приезжают в центр на 24 дня для усиленной работы по выбранному направлению, а также для участия в мероприятиях и дискуссиях с учеными и ведущими специалистами узких областей. Цель работы Образовательного центра «Сириус» – выявление и дальнейшая психолого-педагогическая поддержка одарённых детей, которые проявили высокие способности в области науки, искусства или спорта.

В 2020 году был создан Социализированный учебно-научный центр ЮФО в г. Ростов-на-Дону, который осуществляет образовательную деятельность по программам основного и среднего общего образования для обучающихся, проявивших выдающиеся способности в творческой, учебной и научной деятельности. Центр предоставляет проживание и питание для детей из дальних районов города и области. Программа обучения также включает помимо изучения школьных предметов сопровождение и реализацию групповой и ин-

дивидуальной проектной деятельности, а также научно-исследовательскую деятельность.

Сегодня актуальным является вопрос о влиянии образовательных программ на развитие не только знаний в приоритетной области, но и также на формирование социальной и духовно-нравственной составляющей личности. Анализ литературы по теме исследования показал, что недостаточно внимания уделяется вопросам социально-психологических предпосылок развития одаренности и организации образовательной деятельности в целом для таких школьников. Таким образом, проблема исследования заключается в изучении психологических характеристик школьников с признаками одаренности и обосновании особенностей их психолого-педагогического сопровождения в различных образовательных учреждениях.

Литературный обзор. Изучение социально-эмоциональных особенностей подростков не является принципиально новым для психологической науки. Однако актуальным направлением психолого-педагогических исследований в настоящее время является изучение таких характеристик в контексте одаренности [5, 8]. Ученые пытаются связать неординарные интеллектуальные или творческие способности с психологическими характеристиками [10]. При этом выделяют учебную мотивацию, смысложизненные ориентации и коммуникативные способности как предикторы успешности самореализации и профессионального становления. В отечественной литературе встречаются исследования смысложизненных ориентаций подростков как составляющей ценностно-смысловой сферы личности (Спешилова Т.С., 2011, Федосеева Т.Е., 2020), коммуникативных навыков как особенности общения одаренных школьников (Щербинина О.С., 2020; Ершова Н.Н., Кондратова А.И., 2019), и мотивации как предиктор успешности в обучении (Акованцева Л.И., 2016, Абрамян, Т.А. 2019, Махина В.В. 2018). Дворецкая, Т.А. и Ахмадиева Л.Р. в своей работе по изучали мотивационной сферы учащихся и ее влиянию на развитие умственных способностей смогли доказать, что повышение удовлетворенности жизнью и ее результатом понижает показатели внешних мотивов и повышают показатели внутренней учебной деятельности [7].

Среди иностранных ученых большой вклад в теорию мотивации внесли (Вайнер Б., Брунер Д., 2006; Хекхаузен Х., 2003). В то время как социально-эмоциональными чертами одаренных детей и подростков интересовались (Гросс М., 2002; Робинсон Н., 2002; Нейхарт М., Оленчак Ф., 2002). Не менее интересными также были работы авторов (Дурлак Дж. и др., 2011, Коста А., 2018, Аллен К., 2022) об межличностных отношениях подростков в школе в контексте развития их психологических характеристик. Также среди научных работ существует значительный пробел в изучении взаимосвязи мотивов учения, коммуникации и смысложизненных ориентаций особенно в контексте различных образовательных учреждений. Следовательно, **цель данного исследования** – изучить социально-эмоциональные особенности обучающихся образовательных центров по работе с одаренными детьми в сравнении с школьниками из общеобразовательных школ.

Данные и методы исследования. Исследование проводилось с помощью методов опроса и психологического тестирования на выборке состоящей из обучающихся трех учреждений: Образовательного Центра «Сириус» (69 чел: 26 юношей и 43 девушек), Специализированного учебного научного центра ЮФО (60 чел: 24 юношей и 36 девушек) и общеобразовательных школ г. Ростов-на-Дону (281 чел: 109 юношей и 172 девушки). В общем количестве 410 человек, средний возраст 15 лет.

Психологическое тестирование проводилось по следующим методикам: Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; Методика «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В.Н. Куницыной [11]; «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной [4, 12].

Тест смысложизненных ориентаций является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. В настоящий момент методика содержит не только обобщенный показатель осмысленности жизни, но и также включает в себя дополнительные пять субшкал, которые отражают конкретные смысложизненные ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и две субшкалы локуса контроля (локус контроля-Я и локус контроля-жизнь). Тест СЖО состоит из 20 пар противопоставленных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности.

Методика «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В.Н. Куницыной использовалась для определения личностных и коммуникативных особенностей, связанных с неформальным межличностным доверительным общением. В опросник входят 18 основных и 18 дополнительных шкал, облегчающих и затрудняющих общение. Таким образом, с помощью данной методики оценивалась степень владения коммуникативными навыками и умениями у обучающихся, наличие трудностей общения, характер этих трудностей и степень их осознания. Также методика позволяет выявить свойства личности, связанные с этими трудностями, стили общения, степень контактности, коммуникативной совместимости, а также общий уровень социального интеллекта и коммуникативно-личностный потенциал.

«Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной предназначена для диагностики преобладающих видов учебной мотивации обучающихся и определения дополнительных мотивов учения. Данная методика содержит в себе 7 шкал, отражающих не только познавательные, коммуникативные и эмоциональные мотивы, но и мотивы достижения и саморазвития. Более того, вопросы теста охватывают внешние мотивы и уровень ориентированности на самостоятельное добывание знаний.

Полученные результаты были обработаны методами математической статистики с помощью пакета компьютерных программ RStudio с использованием Критерия Краскела-Уоллиса для выявления достоверных различий в психологических характеристиках школьников по всей выборке, и U – критерий Манна-Уитни для выявления различий между тремя парами выборок. Также использована ранговая корреляция Спирмена.

Результаты. Среди шкал выбранных методик есть общий интегрированный показатель характеристик, которые представлены на рис. 1. Интересно, что средний результат методики СУМО обучающихся общеобразовательных школ намного выше, чем у обучающихся специализированных центров. С другой стороны, респонденты из СУНЦ имеют наиболее значения показателей осмысленности жизни по методике СЖО и учебной мотивации.

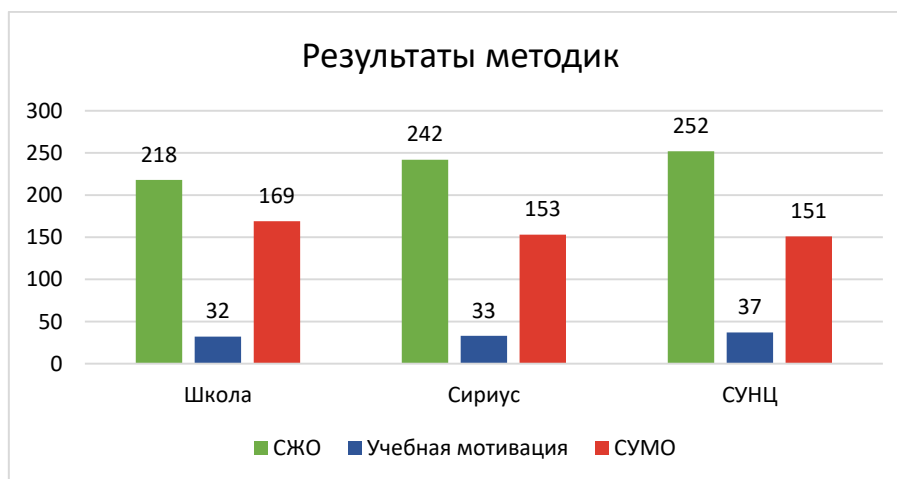


Рисунок 1. График средних результатов респондентов по всем методикам в разбивке по образовательным учреждениям

При сравнительном анализе полученных результатов достоверные различия в выборках были согласно критерию Краскала-Уолиса обнаружены по показателям: осмысленность жизни ($H=18,6$; $p \leq 0,01$), цели в жизни ($H=21,6$; $p \leq 0,01$), и локус контроля жизнь ($H=19,4$; $p \leq 0,01$). По тесту диагностики структуры учебной мотивации школьника были выявлены различия в коммуникативной мотивации ($H=17,4$; $p \leq 0,01$) и по шкале достижение ($H=17,2$; $p \leq 0,01$). По методике СУМО статистически значимые отличия были обнаружены в шкалах: легкость и легкость суммарная ($H=19$; $H=42$; $p \leq 0,01$), саморегуляция ($H=7,5$; $p \leq 0,05$), ошибки ($H=12,4$; $p \leq 0,01$), некоммуникабельность ($H=8,1$; $p \leq 0,05$), отчужденность ($H=12,8$; $p \leq 0,01$), аутистичность ($H=10$; $p \leq 0,01$), застенчивость ($H=12,7$; $p \leq 0,01$), невротизм ($H=11,5$; $p \leq 0,01$). Полная статистика различий по всем шкалам методик представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа по критерию Краскала-Уолиса

Шкалы методик	H	p-value	Шкалы методик	H	p-value
Осмысленность	18,66	0,000	Открытость	5,58	0,061
Цели жизни	21,62	0,000	Эмпатия	2,44	0,295
Процесс жизни	9,54	0,008	Самоуважение	6,76	0,034
Результативность	14,81	0,001	Агрессивность	4,74	0,093
Локус Я	11,63	0,003	Некоммуникативность	8,12	0,017
Локус жизнь	19,43	0,000	Отчужденность	12,82	0,002

Шкалы методик	Н	p-value	Шкалы методик	Н	p-value
Познавательные	10,33	0,006	Аутистичность	10,07	0,006
Коммуникативные	17,37	0,000	Застенчивость	12,74	0,002
Эмоциональные	2,54	0,280	Интроверсия	5,43	0,066
Саморазвитие	12,50	0,002	Манипулятивный стиль	2,29	0,318
Позиция школьника	5,33	0,069	Партнерский стиль	3,47	0,176
Достижение	17,22	0,000	Авторитарный стиль	3,43	0,180
Внешние мотивы	6,10	0,047	Удовлетворенность	3,42	0,181
Легкость	19,03	0,000	Невротизация	11,49	0,003
Саморегуляция	7,53	0,023	Одиночество	8,15	0,017
Навыки	6,69	0,035	Сензитивность	5,82	0,054
Экспрессия	4,84	0,089	Доверие	1,19	0,551
Влияние	1,72	0,423	Фрустрация	19,73	0,000
Ошибки	12,42	0,002	Конфликтность	4,37	0,112

*Примечание – уровень значимости $p\text{-value} \leq 0,05$. Цветом выделены недостоверные показатели.

Следующим шагом стал сравнительный анализ трех выборок согласно образовательным учреждениям попарно по U-критерию Манна-Уитни. Для правильного сопоставления наблюдений среди ответов обучающихся из ОЦ Сириус и общеобразовательных школ случайным образом были отобраны 60 результатов. Там образом, конечная выборка для дальнейшей статистической обработки составила 180 респондентов. При анализе были найдены статистически недостоверные различия по всем трем группам в тех же характеристиках, которые были отмечены анализом ранее. Однако стоит отметить, что наибольшее количество отличий было найдено в группе обучающихся из СУНЦ и общеобразовательных школ г. Ростов-на-Дону. Полные результаты сравнительного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа
по критерию U-критерию Манна-Уитни

Шкалы методик	Школа-Сунц (U)	Школа-Сириус(U)	Сунц-Сириус(U)
Осмысленность	2120,5**	2325,5**	1587
Цели жизни	2320**	2344**	1435,5
Процесс жизни	2047,5*	2182,5*	1582,5
Результативность	2235,5**	2379,5**	1629,5
Локус Я	2122**	2244*	1540,5
Локус жизнь	2153**	2367**	1587
Познавательные	1567*	2189*	1661
Коммуникативные	1996,5	1364*	1177,5**

Шкалы методик	Школа-Сунц (U)	Школа-Сириус(U)	Сунц-Сириус(U)
Эмоциональные	1754,5	1639,5	1384,5
Саморазвитие	1753**	2317**	1607,5
Позиция школьника	2201*	1940	1357,5
Достижение	2098**	2263,5*	1509,5
Внешние мотивы	2236,5	1524,5	1418,5
Легкость	2096*	1491,5	961,5**
Саморегуляция	2147**	1903	1221*
Навыки	1993,5	1706	1245*
Экспрессия	1310,5	1776	2008,5
Влияние	1842	1812,5	1450,5
Открытость	1117**	1307**	1750,5
Эмпатия	1258*	1539	1786
Самоуважение	1599,5	1320,5*	1245*
Ошибки	1331	1333,5*	1572,5
Агрессивность	1283*	1458	1748
Некоммуникативность	1223,5*	1745	2011,5*
Отчужденность	1160,5**	1829	2232**
Аутистичность	1119,5**	1546,5	1965
Застенчивость	1047,5**	1561,5	2000*
Интроверсия	1585	2058	1973
Манипулятивный стиль	1386,5	1491,5	1625
Партнерский стиль	1914	1782	1345,5
Авторитарный стиль	1402	1389*	1503
Удовлетворенность	1661	1792	1626,5
Невротизация	1087**	1690,5	2179,5**
Одиночество	1111**	1611	1994
Сензитивность	1338,5	1727	1913,5
Доверие	1787,5	1830,5	1533,5
Фрустрация	831,5**	1315**	2121,5**
Конфликтность	1464	1402*	1451

Примечание: – «*» уровень значимости $p\text{-value} \leq 0,05$, «**» – $p\text{-value} \leq 0,01$.

По результатам корреляционного анализа шкалы методики диагностики структуры учебной мотивации школьника практически не имеют статистически достоверных взаимосвязей со шкалами других методик.

Все шкалы методики СЖО отрицательно коррелируют с группой показателей, затрудняющих общение методики СУМО. Наиболее сильные корреляции обнаружены между осмысленностью жизни и некоммуникативностью ($r = -0.32$, $p < 0.05$), локусом контроля я и агрессивностью ($r = -0.32$, $p < 0.05$),

локусом контроля жизнь и аутистичность ($r = -0.26, p < 0.05$), результативность жизни и одиночество ($r = -0.27, p < 0.05$), процесс жизни и фрустрация ($r = -0.29, p < 0.05$).

Также все шкалы методики СЖО положительно коррелируют с некоторыми дополнительными и способствующими общению и показателями методики СУМО. Осмысленность жизни и легкость в общении ($r = 0.28, p < 0.05$), процесс жизни и навыки ($r = 0.27, p < 0.05$), а также слабые корреляции между результативностью жизни и самоуважением ($r = 0.18, p < 0.05$), между локусом контроля я и удовлетворенностью ($r = 0.2, p < 0.05$).

Обсуждение результатов. По полученным результатам сравнительного анализа, представленного в табл. 2, можно заметить тенденцию, что статистически достоверные различия по методике СЖО есть только в группах с обучающимися из общеобразовательных школ. У обучающихся из СУНЦ достоверно выше показатель осмысленности жизни, чем у других групп респондентов. Это может быть связано с тем, что в данном образовательном центре дети проходят отбор по конкурсу своих академических результатов и отдельному собеседованию, что согласуется с работой Родины А.А. и Абрамяна Н.Г. о связи смысло-жизненных ориентаций с академической успеваемостью [14]. Такие респонденты целенаправленно выбирают более плотную и углубленную образовательную программу, соответственно лучше знают, чего хотят достичь. Это предположение также подтверждается более высоким средним баллом по шкалам Цели жизни и результативности.

Также по данной методике зафиксированы различия между обычными школьниками и подростками из ОЦ Сириус, в то время как в группе СУНЦ – Сириус статистически значимых отличий по тесту «Смысло-жизненных ориентаций» и методике «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» не обнаружено.

Респонденты из ОЦ Сириус имеют значимо более высокий уровень по шкале познавательные мотивы, которая характеризует стремление овладеть новыми навыками, выделить отличительные факты, охватить наибольший круг информации, связанный с интересующими фактами или явлениями. Полученные данные согласуются с теоретическими выкладками и эмпирическими исследованиями отечественных ученых [1, 2, 4].

В Сириусе обучающиеся пребывают в плотном графике из сменяющихся лекций, практикумов и мастер-классов. Они стараются как можно больше впитать информации, поделиться на встречах с учеными и специалистами своими ключевыми идеями и проектами. Такая мотивация стимулирует юных исследователей за короткую смену центра в 24 дня успеть как можно больше, чтобы продолжить работать с новыми знаниями и умениями в родных городах и там дальше продвигать свои начинания. Интересно, что единственные статистически значимые различия в группе одаренных обучающихся были обнаружены по шкале коммуникативных мотивов, которые отвечают за стремление быть замеченным, получить одобрение или даже заслужить авторитет. Находясь в среднем по успеваемости классе, замотивированному человеку легко можно отличиться своими успехами и знанием материала. Однако ситуация меняется, ко-

гда школьник оказывается в среде сверстников, которые также имеют отличную академическую успеваемость и заинтересованность в такой же области. Мотивы саморазвития и достижения статистически выше у учеников СУНЦ, что подтверждают данные, приведенные в табл. 2.

Методика «Саморегуляция и успешность межличностного общения» В.Н. Куницыной показывает, что, с одной стороны, обучающиеся СУНЦ г. Ростов-на-Дону достоверно имеют более высокие показатели легкости общения, чем школьники из Сириуса и общеобразовательных школ. С другой стороны, более высокий уровень открытости в беседе и эмпатии продемонстрировали респонденты из школ. Эти данные соответствуют результатам исследований, приведенных в работах [3]. В то же время обычные школьники имеют более высокий уровень невротизации или тревожности, и большее количество нерешенных личных проблем.

Корреляционный анализ показал отсутствие взаимосвязи между шкалами теста осмысленности жизни и учебными мотивами, что противоречит работе Дворецкой Т.А. и Ахмадиевой Л.Р. [7]. В исследовании принимали участие совершеннолетние респонденты, которые обладают большим жизненным опытом, что могло повлиять на получение противоположных результатов. Так же не было найдено достоверных корреляций компонентов учебной мотивации со шкалами, облегчающими и затрудняющими общение методики СУМО. Если рассматривать другие взаимосвязи, необходимо отметить положительную корреляцию удовлетворенности общением со шкалами СЖО, наиболее сильная из которых с целями в жизни. Зачастую нам, действительно, для реализации своих планов нужно иметь широкий круг социальных связей и уметь раскрывать себя при общении, что подтверждает отрицательные корреляции удовлетворенности с некоммуникативностью, отчужденностью и агрессивностью.

Выводы. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что наибольшие различия были обнаружены среди группы обучающихся из общеобразовательных школ и специализированного учебно-научного центра ЮФО. Такие центры имеют более интенсивную образовательную программу и дополнительные дисциплины в виде олимпиадной подготовки, научно-исследовательского блока и проектной деятельности в отличие от общеобразовательных школ. Стоит отметить, что ОЦ Сириус также имеет насыщенную образовательную программу, но не является учреждением основного среднего образования. Дети приезжают в центр на месяц, а после погружения возвращаются в свои школы. Возможно поэтому сложно оценить разницу в социально-эмоциональных характеристиках обучающихся.

По результатам исследования было выявлено, что школьники из таких центров более мотивированы на обучение и получение новых знаний и умений. Они имеют четко сформированные задачи и нацелены на их решение и достижение высоких результатов. Мотивированные подростки готовы справляться с внешними обстоятельствами и учиться на собственных ошибках. Однако такие обучающиеся склонны замыкаться в себе, имеют проблемы с коммуникативностью, не всегда готовы к сотрудничеству и широким социальным контактам.

Результаты нашего исследования показали, что одаренные дети нуждаются в индивидуальном подходе и психолого-педагогическом сопровождении в образовании. Это подтверждает тот факт, что в группах обучающихся из СУНЦ для одаренных детей (г. Ростов-на-Дону) и образовательного центра «Сириус» (г. Сочи) зафиксировано наименьшее количество различий по всем трем методикам при похожей системе построения образовательного процесса в отличие от обучающихся из общеобразовательных школ.

При реализации индивидуальной образовательной траектории одаренного ребенка в образовательных центрах используются технологии перевернутого и проблемного обучения, проектные и интерактивные технологии, методики ускоренного обучения (интенсивы), метод погружения как элемент технологии концентрированного обучения, которые наилучшим образом позволяют проявить детям свои способности.

При этом в систему психолого-педагогического сопровождения одаренных школьников необходимо включить наблюдение, диагностику, беседы с обучающимися, родителями и педагогами, тренинги по формированию социально-коммуникативных навыков, профконсультирование и профессиональную ориентацию. Поэтому для оптимальной реализации таких насыщенных образовательных программ необходима скоординированная работа с одаренными детьми специалистов разного профиля, начиная от сотрудников психолого-педагогической службы, социальных педагогов, медицинского работника и до директора по учебно-воспитательной работе.

Благодарности и финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Южного федерального университета, 2021, №ВНГр-07/2020-20-АП.

Литература

1. Абрамян Т.А. Учебная мотивация одаренных детей в рамках современного обучения // *Инновации в развитии одаренности: от книги до IT-решений: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Саратов, 16–18 октября 2019 года.* – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2019. – С. 3–6.

2. Акованцева Л.И. Одаренность, мотивация, успеваемость: трудности и конфликты // *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика».* – 2016. – № 2.

3. Алиева С.С., Дикая Л.А. Особенности проявления социального интеллекта у одаренных учащихся младшего и среднего школьного возраста. *Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию.* – № 5 (2), 2019. – С. 329–333.

4. Бадмаева Н.Ц., Матюхина, М.В. Изучение мотивационной сферы учащихся. *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография.* Улан-Удэ, 2004, – С. 139–141.

5. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности. *Вопросы образования, № 2, 2004.* – С. 46–68.

6. Брунер Дж. *Культура образования / пер. с Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева.* – М.: Просвещение, 2006. С. 13–62.

7. Дворецкая Т.А., Ахмадиева Л.Р. Смыслжизненные ориентации и мотивы учебной деятельности студентов вузов. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* – № 3 (802). – 2018.

8. Дикая Л.А., Дикий И.С., Покуль Е.Б. Одаренность, ее виды и формы проявления: психологический и психофизиологический подходы, – Ростов-на-Дону – Таганрог: Южный федеральный университет, 2019. – С. 233.
9. Ершова Н.Н. Особенности коммуникативных способностей у одаренных школьников / Н.Н. Ершова, А.И. Кондратова // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования: Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов, Киров, 26–27 апреля 2019 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. – С. 241–244.
10. Куликова Н.А., Кузенко С.С. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы у юношей студентов с их проявлением мотивации к успешной деятельности. Теория и практика современной науки. – № 4 (34). – 2018.
11. Куницына, В.Н., Казаринова Н.В., Погорыша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – С. 502–504.
12. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. 1990. – С. 192–192. Акционерное общество «Издательство «Просвещение».
13. Махина В.В. Способности и мотивация одаренных детей / В.В. Махина // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Сборник материалов I-й научно-практической конференции, Евпатория, 18–19 октября 2018 года. – Евпатория: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 94–98.
14. Родина А.А., Абрамян Н.Г. Теоретическое обоснование связи смысложизненных ориентаций с академической успеваемостью в юношеском возрасте в отечественной и зарубежной психологии. Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции по психологии с международным участием. 2019. Под общей ред. Е.В. Прониной; Владим.гос.ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ТранзитИКС.
15. Современная психология мотивации (сборник). Атрибутивная теория мотивации и эмоций Вайнера. [Электронный ресурс] URL: <https://studfiles.net/preview/6208114/page:74> (дата обращения: 28.03.2022).
16. Спешилова Т.С. Особенности и развитие ценностно-смысловой сферы личности интеллектуально одаренных учащихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – № 2.
17. Федосеева Т.Е., Минеева Е.Д. Личностные факторы перфекционизма воспитанников центра одаренных детей // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69–4.
18. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
19. Щербинина О.С. Преодоление коммуникативных трудностей как ориентир в социальном воспитании одаренных школьников // Психология и педагогика социального воспитания: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина, Кострома, 03–05 марта 2020 года / под редакцией А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. – Кострома: Костромской государственный университет, 2020. – С. 463–469.
20. Allen, K.A., Jamshidi, N., Berger, E. et al. (2022) Impact of School-Based Interventions for Building School Belonging in Adolescence: a Systematic Review. *Educ Psychol Rev* 34, 229–257.
21. Costa, A., Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 829.
22. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.

23. Gross M.U. M. *Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 19–29.*

24. Neihart M., Olenchak F.R. *Creatively gifted children // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 165–175.*

25. Robinson N.M. *Individual differences in gifted students' attributions for academic performances // The social and emotional development of gifted children. What do we know? / Ed. by M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. – P. 61–69.*

УДК 378

*Е.Н. Ряполова,
Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж, Россия*

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Проблема исследования. В настоящее время процесс профессионального педагогического образования претерпевает некоторые изменения. Это связано с рядом факторов: трансформацией общества вследствие непрерывного технического прогресса, потребностями рынка труда, последствиями влияния пандемии и др. В сложившейся ситуации значимость индивидуализации процесса обучения будущих педагогов усиливается в связи с необходимостью повышения адаптации выпускников к постоянно изменяющимся социальным и экономическим условиям жизни и деятельности, которые неизменно оказывают огромное влияние на процесс образования в целом. Актуальность обозначенного вопроса обосновывается рядом исследований, которые проведены педагогами [3], [9], [12] и находят отражение в деятельности Министерства просвещения Российской Федерации при подготовке проекта «Ядро высшего педагогического образования». **Цель исследования** заключается в обосновании научно-прикладной ценности индивидуализации обучения и раскрытии ее потенциала в становлении будущего педагога. **Методы исследования:** анализ психолого-педагогической литературы; систематизация материалов по проблеме исследования; обобщение результатов. **Выводы и рекомендации.** Обобщение теоретических знаний по проблеме эффективности подготовки будущих педагогов и практического опыта организации процесса обучения в педагогическом вузе позволяет сделать вывод о том, что индивидуализация является объективно важным этапом изменений, происходящих в настоящее время в системе профессионального образования, так как позволяет спроектировать и реализовать идею субъектной позиции обучающегося, привести профессиональную подготовку в соответствие с новыми социальными реалиями. **Результаты исследования могут быть использованы** для теоретического обоснования, проектирования и экспериментальной проверки модели и педагогических условий формирования профессиональной готовности к индивидуализации у будущих педагогов.

Ключевые слова: индивидуализация, профессиональное образование, образовательный процесс, педагог, образовательная траектория, профессиональная компетентность, персонализация.

INDIVIDUALIZATION OF LEARNING AND ITS ROLE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER

Abstract. Research problem. *Today the process of professional pedagogical education is undergoing some changes. This is due to a number of factors: the transformation of society as a result of continuous technological progress, the needs of the labor market, the consequences of the impact of the pandemic, etc. In the current situation, the importance of individualization of the learning process of future educators increases due to the need to increase the adaptation of graduates to constantly changing social and economic conditions of life and activity, because they invariably have a huge impact on the education process as a whole. The relevance of this issue is justified by a number of studies conducted by educators [3], [9], [12] and it is reflected in the activities of the Ministry of Education of the Russian Federation in the preparation of the project "The Core of higher pedagogical Education".* **The purpose of the study** is to substantiate the scientific and applied value of individualization of learning and to reveal its potential in the formation of a future educator. **Research methods:** analysis of psychological and pedagogical literature; systematization of materials on the research problem; generalization of results. **Conclusions and recommendations.** *Generalization of theoretical knowledge on the problem of the effectiveness of training future educators and practical experience in organizing the learning process at a pedagogical university allows us to conclude that individualization is an objectively important stage of changes currently taking place in the system of vocational education, as it allows us to design and implement the idea of a student's subjective position, to bring vocational training in line with new social realities.* **The results of the study can be used** for theoretical substantiation, design and experimental verification of the model and pedagogical conditions for the formation of professional readiness for individualization in future tea educator.

Keywords: *individualization, vocational education, educational process, teacher, educational trajectory, professional competence, personalization.*

Вопрос индивидуализации обучения в контексте организации образовательного процесса высшей школы в настоящее время открывается в новом видении. Этому способствует динамика развития общества, изменения потребностей рынка труда и, как следствие, формирование новых требований к современному педагогу.

В этом случае основной целью образовательной организации, осуществляющей подготовку педагогических кадров, становится поиск методов и средств формирования компетентной, творчески настроенной личности, способной к самообразованию, саморазвитию, реализации себя как специалиста [8]. Осуществление поставленной цели представляется возможным в случае грамотно организованного процесса обучения, основанного на личностно-ориентированных технологиях, так как наравне с прочной теоретической и практической базой огромное значение играет гуманистическая направленность. В связи с этим высшими школами осуществляется разработка способов внедрения индивидуализации образовательного процесса, которая способствует активному вовлечению в обучение каждого студента, путем учитывание его личностных характеристик, возможностей и потребностей [3].

Поддержка намеченного курса обозначена в актуальных образовательных стандартах высшего образования, одним из приоритетных направлений которых является установка на развитие индивидуальности учащихся, что предполагает реализацию дидактического принципа индивидуализации обучения.

В связи с этим исследования в сфере индивидуализации обучения, выступающего в роли средства обеспечения качественного профессионального образования педагога, в настоящее время становятся одними из перспективных направлений в педагогической области [12].

Психолого-педагогическая литература богата исследованиями в области индивидуализации образовательного процесса. Различные подходы к пониманию понятия «индивидуализация обучения» представлены в работах А.А. Кирсанова, И.Э. Унт, Е.С. Рабунского, В.Д. Шадрикова, Н.И. Воропаевой и др. При этом стоит обратить внимание, что до середины 90-х гг. XX века необходимость в индивидуализации процесса обучения связывают с процессом гуманизации. Позднее важность индивидуализации обусловлена в первую очередь в связи с необходимостью повышения способности приспособления будущих специалистов к постоянно изменяющимся условиям жизни и деятельности. Так, например, по мнению Филимонюк Л.А., исследование уже накопленного опыта организации образовательного процесса в педагогических вузах дает возможность сделать вывод о том, что «индивидуализация способна привести профессиональную подготовку в соответствие с новыми социальными реалиями, с международными стандартами, сделать студента реальным субъектом своего образования» [12].

На основе анализа различных подходов к формированию понятия «индивидуализация обучения» выделим ряд отличающихся друг от друга определений:

– «... учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности, в какой мере учитываются» – И.Э. Унт [2];

– «...такая система индивидуализированных способов и приемов, взаимообусловленных действий учителя и учащихся, которые органично, как психологическая сторона (признак) присуща всем этапам учебной деятельности» – А.А. Кирсанов [1];

– «...организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся, позволяющая создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика» – Н.В. Гердо [5];

– «...организация учебного процесса, направленная на учет, развитие и реализацию индивидуальности учащихся. Другими словами, при реализации принципа индивидуализации обучения постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов, средств обучения и оценивания учебных достижений учащихся должны:

- 1) осуществляться с учетом индивидуальных особенностей учащихся,
- 2) ориентироваться на развитие индивидуальных особенностей,
- 3) создавать условия для реализации индивидуальных особенностей учащихся в учебной деятельности» – Я.В. Скибина [8].

Таким образом, можем сделать вывод о том, что индивидуализация обучения представляет собой гибкую концепцию, которая в процессе трансформации системы образования приобретает новое наполнение.

Возьмем за основу определение, данное Я.В. Скибиной. Рассмотрим основные возможности реализации индивидуализации обучения в рамках подготовки педагогических кадров.

1. Образовательный выбор

Ваганова О.И. выделяет наличие альтернативных вариантов при наполнении образовательного поля в качестве способа удовлетворения образовательных потребностей как на этапе поступления абитуриента в университет (выбор вуза, факультета, направления, профиля подготовки), так и в процессе получения образования (выбор факультативов, элективных курсов, спецкурсов). Для эффективного осуществления обучения значимой для студента является возможность конструирования учебного процесса: подбор оптимального темпа, интенсивности изучения материала, время достижения желаемого результата и др. [3]. Такая возможность может быть обеспечена в том числе за счет вариативной части модулей и блоков дисциплин учебных планов.

2. Электронная образовательная среда

Осуществление цифровизации образования и возросшее в геометрической прогрессии количество элементов электронной образовательной среды (библиотеки, образовательные порталы, системы тестирования, базы данных, тренажеры, электронные учебные пособия, системы организации видеоконференций и т. д.) обеспечивают вариативность, нелинейную организацию процесса образования. Кроме того, реализация выбора электронных средств обучения может быть осуществлена в соответствии с формой получения образования, спецификой образовательной программы, возможностями обучающегося, особенностям будущей профессиональной деятельности [9].

3. Образовательный маршрут

Одним из эффективных направлений в реализации идеи индивидуализации обучения в ФГОС ВО обозначена маршрутизация образования. Индивидуальный образовательный маршрут выполняет роль гибкого алгоритма для самостоятельного осуществления студентом своей образовательной деятельности с учетом детализации образовательных предпочтений. Переход на индивидуальный образовательный маршрут обусловлен степенью развития субъектной позиции студента [4].

4. Внеучебная деятельность студентов

По мнению Петрухиной О.В., индивидуализация в высшей школе не ограничивается только лишь процессом обучения. Большое разнообразие форм внеучебной деятельности способствуют осуществлению личностного развития студента [7]. Так в качестве примера можно привести конкурсную деятельность, которая реализует принципы свободы выбора, самообразования и моделирует основные виды деятельности будущего педагога, то есть позволяет осуществлять решение реальных педагогических задач [6], [10] и т. д.

Таким образом, мы рассмотрели индивидуализацию обучения как многогранное понятие, способ удовлетворения требований, предъявляемых к профес-

сиональному образованию будущих педагогов. Считаем, что индивидуализация обучения студента в процессе профессиональной подготовки познакомит его с механизмом раскрытия личностного потенциала на собственном примере, а, значит, в будущем позволит реализовать идею индивидуализации обучения уже своих учеников. Планируем дальнейшее рассмотрение вопроса индивидуализации образования как одного из важнейших ресурсов повышения качества современного педагогического образования.

Литература

1. Батакова Н.В., Батаков Б.Л. К вопросу об индивидуализации процесса обучения студентов вуза / Н.В. Батакова, Б.Л. Батаков // *Red.Rev.*. – 2016. – № 1 (11). – С. 69–72.
2. Бурлакова Т.В. Принципы индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей / Т.В. Бурлакова // *Ярославский педагогический вестник*. – 2008. – № 4. – С. 40–44.
3. Ваганова О.И. Технология индивидуализации обучения / О.И. Ваганова, Е.С. Павлова, О.Г. Шагалова, И.Р. Воронина // *БГЖ*. – 2020. – № 2 (31). – С. 208–211.
4. Вербицкий А.А. Профессионально-предметное развитие педагога на основе контекстно-сетевой технологии / А.А. Вербицкий, Э.П. Комарова, С.А. Бакленева, А.С. Фетисов // *Язык и культура*. – 2020. – № 52. – С. 123–139.
5. Гердо Н.В. Индивидуализация обучения учащихся старших классов в современной общеобразовательной школе [Текст]: автореф. дис...канд. пед. наук / Н.В. Гердо. – Чебоксары, 2012. – 24 с.
6. Малева А.А., Ряполова Е.Н. Об опыте организации Фестиваля «Неделя информатики» в ВГПУ // *Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы XV Всероссийской научно-практической конференции / редкол.: В.В. Малев (науч. ред.), А.А. Малева (отв. ред.), М.В. Дюжакова, С.О. Башарина*. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. – С. 295–298.
7. Петрухина О.А. Возможности индивидуализации обучения студентов в образовательном процессе педагогического вуза / О.А. Петрухина // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. – 2019. – № 3 (37). – С. 97–102.
8. Скибина Я.В. Проблема индивидуализации обучения в современных условиях / Я.В. Скибина // *Научный журнал КубГАУ*. – 2016. – № 123. – С. 1–12.
9. Субботина И.В. Индивидуализация обучения в вузе как условие готовности студентов к профессионально-личностному саморазвитию // «Вестник ВоГУ». Серия: гуманитарные, общественные педагогические науки – № 3 (6) – 2017 – С. 65–67.
10. Феттер И.В., Петрухина О.А. Конкурс как форма организации внеучебной деятельности в педагогическом вузе / И.В. Феттер, О.А. Петрухина // *Проблемы современного педагогического образования*. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 50., Ч. 3. – С. 191–197.
11. Фетисов А.С. Формирование личностно-профессиональных качеств педагога в компетентностном аспекте / А.С. Фетисов // *Среднее профессиональное образование*. – 2013. – № 12. – С. 5–7.
12. Филимонюк Л.А. Индивидуализация профессиональной подготовки будущих педагогов // *Альманах современной науки и образования*. – 2010. – № 2–1. – С. 114–116.

*А.И. Савенков, д.п.н., д.п.н., профессор, чл.-кор. РАО
Ж.В. Афанасьева, к.п.н., доцент
А.В. Богданова, к.п.н., доцент
Ю.А. Серебренникова, к.п.н., доцент
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Россия*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РУКОВОДСТВУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Проблема исследования. Современная жизнь и общество требуют от каждого человека владения новыми компетенциями, которые позволят ему адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, ориентироваться в потоке информации, работать с большими базами данных, анализировать, сравнивать и критически оценивать сведения из разных источников, исследовать, осваивать и самому создавать новое. Успешному решению названных задач способствуют исследовательские и проектные компетенции, формирование которых сегодня является одним из приоритетных направлений системы образования на всех его уровнях. Данная ситуация актуализирует и делает принципиально важной проблему подготовки педагогов новой формации, обладающих исследовательскими компетенциями, профессионально подготовленных к развитию у своих обучающихся способностей к исследованию и проектированию. Предполагается, что теоретическое освоение соответствующих дисциплин и подготовка собственных курсовых, выпускных квалификационных работ сформируют у будущего педагога исследовательские и проектные компетенции, а также позволят ему овладеть методикой исследовательского и проектного обучения школьников. Однако реальная практика свидетельствует о том, что получаемые результаты не соответствуют заявленным ожиданиям. В институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» разработана и внедрена в процесс обучения модель подготовки будущих педагогов к организации исследовательской и проектной деятельности школьников с использованием ресурсов организации занятий со студентами. **Целью исследования** является определение степени эффективности реализации разработанной концепции подготовки будущих учителей начальных классов к руководству исследовательской и проектной деятельностью учащихся с использованием ресурсов организации занятий со студентами [7]. **Методы исследования:** теоретические методы, в том числе анализ научных отечественных и зарубежных работ по проблеме исследования. Эмпирические методы: лонгитюдный педагогический эксперимент, методики оценки и самооценки исследовательских и проектных компетенций. Социологические методы: анкетирование и опрос. В реализации разработанной концепции приняло участие около 800 студентов 2–5 курсов – будущих учителей начальных классов – и более 800 учащихся начальной школы с 1 по 4 классы. **Выводы и рекомендации.** Результаты сопоставительного анализа данных контрольного и констатирующего среза, полученные в экспериментальной и контрольной группах, позволяют утверждать, что разработанная модель подготовки будущих учителей начальной школы к исследовательскому и проектному обучению младших школьников эффективна. Перенос части занятий со студентами в рамках учебного курса по исследовательской и проектной деятельности в образовательную организацию, их включение в работу учителя в качестве руководителей индивидуальных исследований и проектов школьников, проведение занятий с учащимися способствуют эффективному формированию у будущих педагогов необходимых современному учителю компетенций и трудовых функций [6], а также приобретению ими опыта профессиональной педагогической деятельности. **Результаты исследования могут быть использованы** при разработке учебных планов образовательных программ бакалавриата, рабочих программ модулей, дисциплин, практик.

Ключевые слова: исследовательская и проектная деятельность, исследовательские и проектные компетенции, деятельностный подход, будущие учителя начальной школы.

*A.I. Savenkov, Doctor of Education Sciences, Doctor of Psychology,
Full Professor, Corresponding Member of RAE
Zh.V. Afanasyeva, Candidate of Education Sciences, Associate Professor
A.V. Bogdanova, Candidate of Education Sciences
Yu.A. Serebrennikova, Candidate of Education Sciences, Associate Professor
Moscow City University,
Moscow, Russia*

TRAINING FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO TUTOR THE SCHOOLCHILDREN'S RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES

Abstract. Research problem. *Modern life and society require each person to possess new competencies that will allow us to adapt to constantly changing conditions, navigate the flow of information, work with large databases, analyse, compare and critically evaluate information taken from different sources, explore, master and create something new by ourselves. The successful solution of these tasks is facilitated by research and project competencies which has become one of the main aims of the system of education at all its levels. It pushed forward the problem of training teachers for modern school who must obtain research and project competencies, as well as the professional ones, to develop in their students research and project abilities. Traditionally students – future teachers – develop their research and project competencies by studying special disciplines and preparing their own research works. It is considered that this will also help them to master the methodology of research and project-based teaching activity. However, our life shows that the results obtained by this way usually do not meet the expectations. Therefore, professors of Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University designed a model of preparing future teachers of primary school for tutoring schoolchildren's research and project activities and implemented it to the educational process. **The research aim** is to determine how effective the proposed model is [7]. **Research methods:** theoretical methods, including analysis of modern scientific works on the research problem. Empirical methods: longitudinal pedagogical experiment, methods of assessment and self-assessment of research and project competencies in future teachers in primary school. Sociological methods: questioning and survey. Approximately 800 future teachers of primary school and more than 800 primary schoolchildren have been taking part in this experiment. **Conclusions and recommendations.** The results of the comparative analysis of the data collected before and after the experimental work in the experimental and control groups allowed us to conclude that the proposed model of preparing future teachers of primary school for tutoring schoolchildren's research and project activities proved to be effective. The idea of organising classes with future teachers in this original way give positive and productive results, helps to develop in future teachers their professional research and project competencies, labour functions [6] as well as allows them to acquire professional experience. **The results of the research can be used** in the curricula for undergraduate educational programmes, in the programmes of modules, disciplines, or practice.*

Keywords: *research and project activities, research and project competencies, activity approach, future teachers of primary school.*

Введение. Современная жизнь и общество требуют от каждого человека владения новыми компетенциями, которые позволят ему адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, ориентироваться в потоке информации, работать с большими базами данных, анализировать, сравнивать и критически оценивать сведения из разных источников, исследовать, осваивать и самому создавать новое. Успешному решению названных задач способствуют исследовательские и проектные компетенции, формирование которых сегодня является одним из приоритетных направлений системы образования на всех его уровнях.

Данная ситуация актуализирует и делает принципиально важной проблему подготовки педагогов новой формации, обладающих исследовательскими компетенциями, профессионально подготовленных к развитию у своих обучающихся способностей к исследованию и проектированию [1: 137].

Предполагается, что теоретическое освоение соответствующих дисциплин и подготовка собственных курсовых, выпускных квалификационных работ сформируют у будущего педагога исследовательские и проектные компетенции, а также позволят ему овладеть методикой исследовательского и проектного обучения школьников. Однако реальная практика свидетельствует о том, что результаты, полученные таким образом, остаются весьма скромными. Теоретического изучения студентом методологии научного познания, психологии исследовательского поведения, теории и методики исследовательского и проектного обучения детей явно недостаточно для подготовки современного педагога, способного осуществлять руководство исследованиями и проектами учащихся.

Данные обстоятельства обратили нас к поиску нетрадиционных подходов к формированию у студентов – будущих учителей начальных классов – готовности к профессиональной деятельности в области обучения школьников исследованию и проектированию. В институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» была разработана и внедрена в практику модель подготовки будущих педагогов к организации исследовательской и проектной деятельности школьников с использованием ресурсов организации занятий со студентами.

Теоретический анализ литературы. Вопросы формирования у обучающихся исследовательских и проектных компетенций находятся в фокусе внимания как отечественных, так и зарубежных современных исследователей: М.В. Кларин, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Е. Осипенко, А.Н. Поддъяков, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, Р. Brandwein, J. Bruner, A. Lewy, J. Mezirov, J. Schwab и др.

Исследовательское обучение сегодня основывается на следующих принципах: принцип ориентации на познавательные интересы учащегося, принцип освоения знания знаний в единстве со способами их получения, принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение, принцип самостоятельного порождения знания, принцип сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения, принцип формирования представления об исследовании как стиле жизни, принцип использования авторских учебных программ.

Посредством обнаружения в ходе такого обучения новых вопросов, исследовательских проблем стимулируется так называемая надситуативная активность ребенка (В.А. Петровский и др.).

Концепция исследовательского обучения, предложенная известным ученым, чл.-корреспондентом Российской академии образования, доктором педагогических наук, доктором психологических наук, профессором А.И. Савенковым [2; 3; 4], построена в соответствии с заявленными принципами. Она состоит из трех взаимосвязанных компонентов: 1) тренинг исследовательских и про-

ектных способностей обучающихся, 2) исследовательская практика школьников, 3) мониторинг исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Опишем содержание каждого компонента более подробно.

1. Тренинг исследовательских и проектных способностей обучающихся подразумевает организацию специальных занятий, направленных на формирование у школьников умений и навыков исследовательского поиска: видеть проблему исследования, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, проводить наблюдения, эксперименты, обобщать, делать умозаключения и выводы, структурировать материал, готовить текст устного доклада, оформлять материалы для публичной презентации, представлять результаты исследования, доказывать и защищать свои идеи и другие.

Упражнения для проведения тренингов разнообразны и направлены на развитие одного или группы умений [2; 5; 8]. Такие тренинги необходимы обучающимся всех уровней и ступеней образования, в том числе и студентам, а будущим педагогам – особенно. Занятия проводятся с определенной периодичностью, при сохранении их общей направленности с каждым годом идет усложнение их содержания. Упражнения обучающиеся могут выполнять неоднократно, но при этом изменяется глубина решения проблемы.

2. Исследовательская практика школьников организовывается одновременно и в непосредственной взаимосвязи с тренингами. Данный компонент подразумевает проведение учениками собственных самостоятельных исследований, создание ими индивидуальных проектов. Таким образом формируемые на тренинговых занятиях умения закрепляются и находят практическую реализацию в реальных учебных исследованиях и проектах.

3. Мониторинг исследовательской и проектной деятельности учащихся является обязательным и неотъемлемым компонентом, способом оценки и управления процессом решения задач исследовательского и проектного обучения. Мониторинг включает организацию защиты школьниками своих работ в виде «камерного» представления авторами полученных результатов (например, в классе) по мере завершения работы и на специальных мероприятиях: защиты, конференции, фестивали, конкурсы исследовательских и проектных работ и т. п. Каждому автору необходимо поделиться своими новыми знаниями, находками с другими людьми, получить оценку со стороны, понимать, что его работа интересна другим. Кроме того, обучающиеся приобретают опыт публичного выступления, представления, аргументации, защиты своих идей.

Изучение зарубежной практики исследовательского и проектного обучения студентов в вузах позволило выявить различные модели обучения [7]: модель студенческих научно-исследовательских программ, модель международных научных проектов, модель научной практики, модель младшего исследователя, модель начинающего исследователя и другие (Griffiths R., Healey M., Flint A., Harrington K., Walkington H. и др.).

Следует отметить, что в основе всех названных моделей лежит деятельностный подход, подразумевающий овладение студентами исследовательскими и проектными компетенциями в процессе собственной практической научной деятельности.

Теоретико-методологической основой деятельностного подхода являются теории, сформулированные в первой половине и в середине XX века выдающимися советскими психологами: культурно-историческая теория, теория высших психических функций Л.С. Выготского, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, теория деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, получившие свое дальнейшее развитие в середине и второй половине XX века в научных трудах таких известных советских и российских ученых, как В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, З.А. Решетова, Л.М. Фридман, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.

Одним из главных принципов теории деятельности – и деятельностного подхода, соответственно, – является принцип единства сознания личности и деятельности. При этом психологи А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн подчеркивают следующее: данные понятия не являются тождественными; деятельность определяет сознание, а не наоборот; в процессе деятельности происходит развитие психики человека и его личности в целом.

Целью обучения, с позиций данного подхода, является формирование у учащихся не знаний, а способа действий по решению тех или иных задач, умений осуществлять разные виды деятельности (П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев). Знания же являются средством обучения этим действиям. Обучающийся осваивает деятельность практическим путем, непосредственно в ней участвуя, не изучая теорию, а приобретая теоретические знания в процессе деятельности, в ходе рефлексии. Новые знания «не даются в готовом виде» (А.А. Леонтьев), а приобретаются обучающимися самостоятельно, но под руководством педагога, в процессе их личного и активного включения в эту деятельность.

Таким образом, построение обучения на основе деятельностного подхода способствует формированию у учащихся системных, взаимосвязанных знаний; практическому освоению обучающимися методами планирования, организации любой деятельности; развитию у них рефлексивных умений; овладению ими различным инструментарием изучения и преобразования окружающего мира.

Отметим, что реализация деятельностного подхода начинается с дошкольной ступени образования. Особенность деятельности, в которую включаются обучающиеся в дошкольном и школьном образовании, заключается в том, что это совместная деятельность с учителем, специально им организованная и контролируемая. Доля их активного участия и самостоятельности на каждом этапе работы, от класса к классу постепенно возрастает и достигает абсолютной степени в системе высшего образования.

Подчеркнем, что на каждом этапе деятельности и по ее завершении необходимо проведение рефлексии. Владение будущими учителями рефлексивными умениями (умение самонаблюдения, анализа собственных действий, сопоставления цели и результатов деятельности и др.) является основой для формирования и развития у них способности, потребности в саморазвитии и в самосовершенствовании.

Цель исследования. Целью экспериментального исследования является определение степени эффективности реализации разработанной концепции

подготовки будущих учителей начальных классов к руководству исследовательской и проектной деятельностью учащихся с использованием ресурсов организации занятий со студентами [7].

Методы и методика исследования. Опишем содержание нашей концепции подготовки будущих педагогов системы начального образования к работе по обучению школьников исследованию и проектированию и процесс ее внедрения в практику высшего образования студентов педагогического направления.

В институте педагогики и психологии образования (далее – ИППО) ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (далее – МГПУ) под руководством профессора А.И. Савенкова данная экспериментальная работа проводится с 2015 года. За 7 лет в ней приняло участие около 800 студентов бакалавриата (со 2-го по 5-ый курсы) – будущих учителей начальных классов – и более 800 младших школьников (с 1-го по 4-ый классы).

Изучение дисциплины начинается с вводных лекций профессора А.И. Савенкова и практических занятий, организованных доцентами института Ж.В. Афанасьевой, А.В. Богдановой, Ю.А. Серебренниковой, П.В. Смирновой, по исследовательской и проектной деятельности, в ходе которых бакалавры знакомятся с теоретико-методологическими основами исследования и проектирования.

Далее занятия переносятся на будущее место работы обучающихся: в образовательную организацию общего образования. В практике ИППО такой организацией выступает университетская школа, являющаяся структурным подразделением МГПУ. Освоение курса приобретает ярко выраженную практическую направленность в сочетании с приобретением студентами личного педагогического опыта организации обучения школьников исследованию и проектированию. Продолжая освоение исследовательской и проектной деятельности в рамках практических занятий с преподавателями института, студенты организуют и проводят еженедельные занятия с учащимися начальных классов. Занятия проходят во внеурочное время, длятся 40 минут.

Распределение студентов и детей имело следующие варианты: 1) 1 студент – 1 младший школьник; 2) 1 студент – 2–3 младших школьника; 3) 2–3 студента – 4–6 младших школьников. Варианты распределения связаны с факторами общности исследуемой тематики или взаимоотношений детей: иногда тема настолько интересна, что за неё берутся сразу несколько детей; иногда детям важнее работать в паре (кто-то смущается один вступать, кто-то привык всё делать с другом и т. п.).

В соответствии с методикой исследовательского обучения А.И. Савенкова работа со школьниками выстраивается из трёх содержательных блоков: тренинга исследовательских способностей, самостоятельной исследовательской практики и мониторинга.

Занятия студентов с учащимися начинаются с тренинга исследовательских способностей школьников. Первое занятие-знакомство проводится в форме мини-исследования – особой формы работы, позволяющей ученикам за 40 минут провести небольшое исследование, пройдя все этапы такой деятельности: от постановки проблемы до представления и защиты результатов.

С этого момента начинается параллельная работа над блоком самостоятельной исследовательской практики детей. Следующее занятие посвящается выбору темы для исследования или проекта. Профессор А.И. Савенков неоднократно подчеркивает в своих трудах и выступлениях, что выбор темы – один из самых важных, фактически, ключевой этап работы. От того, насколько удачно выбрана тема, зависит мотивация школьника, возможности помощи руководителя-студента, конкурентоспособность работы на различных конкурсах, что при всей альтруистичности когнитивной деятельности также немаловажно и для ребенка, и для учителя. А.И. Савенковым разработаны правила выбора темы [2: 84–86]: она должна быть интересна как самому автору, так и его руководителю; должна быть выполнима (иметь возможный уровень решения для младшего школьного возраста), оригинальна, должна иметь потенциально небольшой срок выполнения (чтобы ребенок-исследователь, ещё не способный долго концентрироваться на одном предмете, не «перегорел»).

Для определения темы исследования используются разнообразные приемы. Назовем некоторые из них:

- анкета о круге интересов, любимых занятиях ребенка [5: 2];
- конструктор тем [9] – модифицированный и адаптированный нами для детей младшего школьного возраста опросник из опыта Санкт-петербургских коллег;
- различные игры («Снежный ком», «Шляпа», «Я хочу рассказать о себе...»), в ходе которых дети рассказывают о своих увлечениях, находят товарищей по интересам;
- «Ромашка интересов» – на лепестках цветка прописываются области исследований, проектов и конкретные формулировки тем. Например: лепесток «Животные» с темами «Как кошки видят мир?», «Могут ли мирно сосуществовать хищные и травоядные?», «Порода и характер собаки», «Почему жираф пятнистый?» и т. п.;
- игровые задания – например, «Продолжи исследование» (учащимся предоставляется интересный факт, наблюдение, которое они могут продолжить, развить, рассмотреть в другом аспекте).

После выбора темы работа строится в соответствии с основными этапами исследования:

- 1) актуализация проблемы (формирование умения выявлять проблему, определять направление исследования, сферы исследования);
- 2) определение сферы исследования (определение основных вопросов, ответы на которые хотели бы найти);
- 3) выработка гипотезы (формирование умения задавать вопросы, формулировать основные вопросы исследования, проекта, высказывать предположения, формулировать гипотезу исследования);
- 4) выявление и систематизация подходов к решению – выбор методов исследования (формирование представления о различных методах исследования, умения определять методы исследования в соответствии с темой работы);
- 5) определение последовательности проведения исследования, создания проекта (формирование умения составлять план работы);

б) сбор и обработка информации (формирование умения искать информацию в различных источниках; формирование умения фиксировать полученные знания; умения наблюдать и проводить эксперименты);

7) анализ и обобщение полученных материалов (формирование умения структурировать полученный материал, используя известные логические правила и приемы);

8) подготовка текста исследования (формирование умения давать определения основным понятиям, готовить сообщение по результатам исследования и т. д.);

9) защита исследования (формирование умения выступать с докладом, защищать его публично перед сверстниками и взрослыми, отвечая на вопросы);

10) обсуждение результатов исследования (формирование умения анализировать собственную деятельность, определять достоинства работы, адекватно оценивать собственные достижения и намечать область совершенствования).

Параллельно с реализацией этапов исследования осуществляется тренинг соответствующих исследовательских способностей: так, на этапе определения проблемы и формулирования гипотезы студенты проводят с младшими школьниками тренинг умения видеть проблемы и тренинг умения выдвигать гипотезы; на этапе сбора информации – тренинг умений наблюдать, экспериментировать, классифицировать; на этапе подготовки текста защиты – тренинг умения высказывать суждения и делать умозаключения, умения создавать тексты и т. д.

Представление и защита результатов исследовательской и проектной деятельности – мониторинг – проводится в различных формах. Первым этапом становится «рабочая» защита: младший школьник выступает с докладом перед своими одноклассниками. Как правило, к этому моменту у ребёнка есть завершённый альбом исследователя и / или плакат, где в краткой, схематичной, наглядной форме изложены основные этапы его исследования, его содержание и выводы. Защита перед знакомой аудиторией позволяет снизить у школьников уровень стресса на таком мероприятии, создать ситуацию успеха и мотивации для участия в конкурсах более высокого уровня. Одно из главных условий такого первичного этапа конкурсных состязаний – поощрение всех без исключения участников. Для этого перед проведением мероприятия продумывается как можно больше номинаций (необязательно сообщать их детям заранее, т. к. какие-то номинации могут возникнуть прямо в процессе защит): «Самая оригинальная работа», «Самая экспериментальная работа», «Самая наглядная работа», «Самая полезная работа», «Самая познавательная работа» и т. п. В то же время первичная защита позволяет выявить требующие доработки детали: как правило, это устное представление, умение держаться перед аудиторией, отвечать на вопросы.

Отметим ещё одну форму представления результатов исследования, имеющую ярко выраженный популяризаторский характер: фестиваль исследовательских и проектных работ. Данное мероприятие организуется как представление результатов исследований и проектов перед более широкой аудиторией – родителями, учителями, обучающимися школы: дети делятся на секции и представляют свои работы в режиме нон-стоп в течение определенного времени.

Конкурсной борьбы здесь нет, цель детей – рассказать желающим о проделанной работе, её результатах, своих проблемах в достижении цели и победах. Значение подобного мероприятия трудно переоценить: оно становится праздником мысли, познавательной деятельности, мотивирует детей на дальнейшее когнитивное и творческое развитие.

Следующий уровень защиты работ – это различные конкурсы. На практических занятиях с доцентами института студенты обязательно знакомятся с требованиями конкурсов, особенностями их проведения, по возможности учитывая эту специфику при подготовке конечных продуктов (стендов, презентаций и т. п.).

Подчеркнем, что вся работа со школьниками выполняется бакалаврами – будущими учителями начальных классов – под руководством и при постоянной поддержке преподавателей института.

В качестве параметров оценки исследовательских и проектных компетенций студентов были избраны соответствующие группы способностей, выделенные профессором А.И. Савенковым [2; 3]. В исследовательских компетенциях оценивались способность работать с информацией, обрабатывать полученные данные, презентации и практического применения результатов исследования. К списку проектных способностей добавляется способность к целеполаганию.

Все группы способностей включают по три умения, каждое из которых оценивается по трем уровням: низкий уровень (1–2 балла), средний уровень (3 балла), достаточно высокий и высокий уровень (4–5 баллов).

Результаты исследования. С целью проверки динамики уровня сформированности у будущих учителей начальных классов исследовательских и проектных компетенций были использованы тесты-опросники «Методика оценки и самооценки исследовательских компетенций», «Методика оценки и самооценки исследовательских компетенций». Данные опросники заполняли преподаватели института, работавшие со студентами, и сами студенты-бакалавры экспериментальной группы и контрольной группы (изучавшие курс по исследовательской и проектной деятельности традиционным способом) в начале (констатирующий срез) и по окончании (контрольный срез) освоения курса.

Приведем сравнительные данные контрольного и констатирующего срезов экспериментальной и контрольной групп.

Уровень сформированности исследовательских компетенций у будущих педагогов, полученный в обеих группах на этапе констатирующего среза, примерно одинаковый. Разница составила не более 6 %. Добавим, что сведения о наиболее и наименее развитых умениях в группах также практически совпадают. Более одной трети студентов в каждой группе на достаточно высоком и высоком уровне владеет умениями обрабатывать полученные данные (33 % – 39 %), представлять результаты исследования и применять их в практической деятельности (30 % – 37 %). Менее всего развиты умения работать с информацией: видеть проблему исследования, выдвигать гипотезы (высокий уровень составляет лишь 13 % – 15 %), умения наблюдать, проводить эксперименты (высокий уровень – 14 % – 18 %), работать с источниками информации.

При проведении контрольного среза соотношение результатов в обеих группах по уровням и по умениям оказалось совсем иным, совпадений обнаружено не было. Уровень сформированности исследовательских компетенций у студентов экспериментальной группы оказался выше, чем в контрольной группе. Разница в динамике степени овладения будущими педагогами специфическими исследовательскими умениями (анализировать факты, видеть проблемы, выдвигать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты) между двумя группами оказалась значительной и составила 28 % – 30 %.

Относительно владения студентами экспериментальной и контрольной групп проектными компетенциями ситуация оказалось схожей. Сопоставление результатов контрольного среза позволяет констатировать, что и в целом, и по отдельным оцениваемым параметрам проектных компетенций будущие учителя начальных классов, осваивавшие курс исследовательской и проектной деятельности в рамках реализации разработанной нами концепции, показывают более высокие результаты, чем их однокурсники, изучавшие дисциплину традиционным способом. В экспериментальной группе овладели проектными компетенциями на среднем и достаточно высоком уровне более чем две трети студентов. Заметим, что также важна разница в динамике развития умений у студентов экспериментальной группы и контрольной группы, которая составляет от одной четверти до одной трети (25 % – 30 %).

Отметим, что умения целеполагания и планирования не являлись проблемными в отношении обучения будущих учителей начальных классов. Данные констатирующего среза по ним уже были выше, чем по другим умениям, в связи с чем их достаточно высокие показатели на контрольном срезе в обеих группах после целенаправленного изучения специального курса вполне ожидаемы.

Заключение. Результаты сравнительного анализа данных контрольного и констатирующего среза в экспериментальной и контрольной группах свидетельствует об эффективности предложенной концепции подготовки будущих учителей начальной школы к исследовательскому и проектному обучению младших школьников.

Различия в форме работы (в контрольной группе – аудиторная, в экспериментальной – «на производстве», в школе) обуславливают и содержательные отличия. Студенты экспериментальной группы чаще вынуждены обращаться к теории, повторять теоретический материал в ходе подготовки к занятиям, составления конспектов и на самих занятиях с учениками, практические умения и навыки у них формируются во взаимодействии с учащимися, под руководством кураторов вуза и при поддержке школьных учителей. Они приобретают профессиональный педагогический опыт в роли педагога, тьютора, помощника школьников, старшего исследователя, видят реальный результат своей работы с детьми, имеют возможность оценить ее сами и получить оценку других участников образовательного процесса: экспертов, преподавателей вуза, учителей школы, однокурсников, детей.

Перенос части занятий со студентами в рамках курса по исследовательской и проектной деятельности на их будущее рабочее место, при поддержке

преподавателей вуза включение бакалавров педагогического направления в работу учителя в качестве руководителей индивидуальных исследований и проектов школьников, проведение ими занятий с учащимися способствует эффективному формированию у будущих педагогов необходимых современному учителю компетенций и трудовых функций [6], а также приобретению ими опыта профессиональной педагогической деятельности.

Литература

1. Львова А.С., Любченко О.А., Савенков А.И. Диверсификация процесса подготовки студентов педагогических университетов // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 4. – С. 133–148.
2. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара, 2015. – 232 с.
3. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход. В 2 ч. Ч. 1: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 232 с.
4. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход. В 2 ч. Ч. 2: учебник и практикум для академического бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 187 с.
5. Савенков А.И. Я – исследователь. Рабочая тетрадь для младших школьников. – М, 2020. – 32 с.
6. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Кривова В.А., Серебренникова Ю.А. Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности / Начальная школа. – 2016. – № 9. – С. 70–75.
7. Савенков А.И., Афанасьева Ж.В., Богданова А.В., Серебренникова Ю.А., Смирнова П.В. Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности младших школьников в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами. – М., 2020. – 180 с.
8. Савенков А.И., Осипенко Л.Е. Тренинг исследовательских способностей школьников. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2019. – 160 с.
9. Сачава О.С. Конструктор тем для исследований [Электронный ресурс]. – URL: <http://temagenerator.ru/> (дата обращения: 18.05.2022).

УДК 37.03

**Н.Н. Савина, к.п.н., доцент
Елабужский институт Казанского
(Приволжского) федерального университета,
г. Елабуга, Россия**

ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Актуальность подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности усиливается, но несмотря на её большой развивающий потенциал, следует признать, что в вузах он используется недостаточно эффективно. Введение ФГОС ООО третьего поколения в деятельность средней общеобразовательной школы серьёзно актуализировало подготовку будущих учителей к таким направлениям его профессионально-исследовательской деятельности, как аналитическое осмысление учителем учебно-воспитательного процесса и его результатов, изучение учащихся в процессе познания; развитие у учащихся таких базовых исследовательских действий, как: способность формирования новых знаний, в том числе способность формулировать идеи, понятия, гипотезы об

объектах и явлениях, осознавать дефициты собственных знаний и компетентностей и др., организация исследовательской деятельности учащихся. Новый ФГОС ООО предписывает формирование у учащихся научного типа мышления и ценности научного познания. Однако в процессе организации научно-исследовательской деятельности студентов сформировалось достаточно много противоречий, препятствующих повышению качества подготовки будущих учителей к его реализации в будущей профессиональной деятельности. Известно, что из противоречий вытекает проблема исследования, являющаяся одновременно и его исходным пунктом, и результатом. Выявление, систематизация и снятие противоречий будет способствовать повышению эффективности процесса подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности. **Проблема исследования:** каковы противоречия процесса подготовки будущих учителей к профессионально-исследовательской деятельности? **Цель исследования:** выявить и систематизировать противоречия, сформировавшиеся в сфере подготовки будущих учителей к профессионально-исследовательской деятельности? **Методы исследования.** В ходе выявления противоречий процесса подготовки студентов к профессионально-исследовательской деятельности был использован метод теоретического анализа, а также ретроспективный анализ многолетнего опыта организации научно-исследовательской деятельности студентов Елабужского института КФУ, беседы как со студентами, так и с преподавателями, включенное наблюдение.

Ключевые слова: противоречия, научно-исследовательская деятельность, университет, студенты.

N.N. Savina
Elabuga Institute of Kazan Federal University
Elabuga, Russia

CONTRADICTIONS IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. *The relevance of preparing students for research activities is increasing, but despite its great developmental potential, it should be recognized that it is not used effectively in universities. The introduction of the federal educational standards of the third generation into the activities of a secondary general education school has seriously updated the preparation of future teachers for such areas of their professional research activities as the teacher's analytical understanding of the educational process and its results, the study of students in the process of cognition; the development in students of such basic research activities as: the ability to form new knowledge, including the ability to formulate ideas, concepts, hypotheses about objects and phenomena, to be aware of the deficits in their own knowledge and competencies, etc., the organization of students' research activities. The new standard prescribes the formation of a scientific type of thinking and the value of scientific knowledge in students. However, in the process of organizing the research activities of students, quite a lot of contradictions have formed that impede the improvement of the quality of training of future teachers for its implementation in future professional activities. It is known that the problem of research follows from contradictions, which is both its starting point and its result. Identification, systematization and removal of contradictions will help to increase the efficiency of the process of preparing students for research activities. **Research problem:** what are the contradictions in the process of preparing future teachers for professional research activities? **The purpose of the study:** to identify and systematize the contradictions that have formed in the field of preparing future teachers for professional research activities? **Research methods.** In the course of identifying the contradictions in the process of preparing students for professional research activities, the method of theoretical analysis was used, as well as a retrospective analysis of many years of experience in organizing research activities of students of the Elabuga Institute of KFU, conversations with both students and teachers, and included observation.*

Keywords: contradictions, research activity, university, students.

Введение. Эмпирической базой исследования послужил многолетний опыт организации научно-исследовательской деятельности студентов (16 лет), с особым акцентом на подготовку будущих учителей-исследователей, в ходе которого накапливались и впечатления, и определенные знания и умения. Их формирование происходило в процессе принятия решений, организации различных форм научно-исследовательской работы студентов, применения взаимодополняющих методов исследования, направленных на выявление тенденций, факторов и причин, закономерностей и противоречий, которым и посвящена эта работа. С противоречиями приходилось сталкиваться очень часто, что и обратило на них наше внимание.

В течение многих лет работы в вузе сложилось убеждение в том, что в практической педагогической работе преподавателей вузов организация научно-исследовательской деятельности студентов не пользуется особой популярностью и воспринимается ими не как процесс, органично связанный с учебно-воспитательной работой и являющийся одной из их профессиональных функций, а как некоторая дополнительная обязанность, которую они должны выполнять на общественных началах. Изучение литературных источников свидетельствует о том, что мы не одиноки в этом убеждении. Так, О.Н. Большакова еще в 2014 году писала, что во многих высших учебных заведениях не оказывается должного внимания организации и проведению системной научно-исследовательской работы студентов как на уровне кафедр, так и вуза в целом [1: 83]. Это говорит о том, что противоречие между востребованностью научно-исследовательской деятельности и недостаточным вниманием к ней имеет хронический характер. В то же время, например, в Регламенте КФУ «Правила внутреннего распорядка» говорится о том, что работники из числа профессорско-преподавательского состава обязаны «обеспечивать высокую эффективность учебно-воспитательного и научного процессов, развивать у студентов самостоятельность, инициативу, нравственность, творческие способности, руководить научно-исследовательской работой обучающихся» [11: 10].

Следует отметить, что в вузах часто бытует упрощенный подход к подготовке будущего учителя к профессионально-исследовательской деятельности, который сводит её к формированию у студентов исследовательских умений и навыков, что входит в противоречие с достаточно сложным характером исследовательской деятельности и требует от её субъекта развитых интеллектуальных способностей, в том числе исследовательского мышления. Кроме того, не все руководители и преподаватели вузов, осуществляющих подготовку специалистов по направлению «Педагогическое образование», убеждены в необходимости формирования готовности будущего учителя к профессионально-исследовательской деятельности, что также входит в противоречие с прозвучавшим на Всероссийском форуме «Учитель и наука: практики, компетенции, достижения» можно сказать лозунгом: «Учитель-исследователь – мощная миссия для нового времени» [16].

Начиная с 1993 г. на основании Закона РФ «Об образовании» (1992 г.) [4] и Национальной доктрины образования [9] к педагогическим работникам России стали предъявлять требования по овладению научно-исследовательской де-

тельностью как деятельностью профессионально-значимой. В настоящее время потребность массовой общеобразовательной школы в учителях-исследователях нашла отражение в основных документах, регламентирующих подготовку педагогических кадров в России (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» [13], «Концепция поддержки развития (модернизации) педагогического образования (проект)» [6], «Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования» по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование квалификации «Прикладной бакалавр» [10], «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» [12], «Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» [7]). Но, тем не менее, противоречия не только не сократились, но появились новые.

Так, в ФГОС 3++ говорится только о первичных навыках научно-исследовательской работы. Госстандартом предусматриваются ознакомительная и проектно-технологические типы учебной практики и научно-исследовательская работа [14]. Если учесть, что эти типы практики организуются на младших курсах, то возникают два вопроса: на базе каких теоретических знаний они будут осуществляться и почему в Регламенте КФУ о ВКР [15], которую студенты выполняют на старших курсах, прописаны все те же первичные навыки научно-исследовательской работы? Существует мнение, согласно которому отличительной характеристикой субъекта исследовательской деятельности является «сформированность методологической культуры, «включающей направленность на научный поиск в сфере своей профессионально-педагогической деятельности; профессионально-методологическую компетентность в ходе решения творческих, поисковых задач; методологическую рефлекссию; стремление к творчеству и способность к научно-исследовательской деятельности» [2: 4]. Среди них не нашли отражение такие современные компетенции, как критическое и креативное мышление, а еще лучше – исследовательское мышление, которые подлежат развитию в процессе выполнения выпускной работы. К сожалению, в Регламенте о подготовке и защите выпускной квалификационной работы обучающимися не предусмотрено их поэтапное развитие, то есть его динамика. Это негативно отражается на качестве не только ВКР, но и на научно-исследовательских работах обучающихся в вузах, поступающих на конкурсы научно-исследовательских работ. Наше многолетнее участие в работе экспертных комиссий разного уровня позволяет говорить об этом.

Кроме этого, научно-исследовательская работа включена в такой тип практики, как производственная практика. Если в ФГОС 3+ [13] были включены такие профессиональные компетенции, как способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики, готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования; способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся, то в ФГОС 3++ (2020 г.) [14] эти компетенции, необходимые для осуществления профессионально-исследовательской деятельности будущим учителем практически отсутствуют, за исключением такой универсальной компетенции, как

способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

В отличие от предыдущего стандарта, в новых федеральных государственных образовательных стандартах 3 ++ высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) отсутствует такой вид деятельности, как исследовательская деятельность [14]. Научно-исследовательская работа входит в такие виды практики, как учебная и производственная, которые должны обеспечить овладение бакалаврами первичными исследовательскими навыками [14: 5–6]. Это означает, что исследовательские компетенции, в зависимости от компетентности руководителя образовательной организации, а также руководителя практики могут быть включены или не включены в ее учебную программу, что является одной из наиболее важных проблем при подготовке будущих учителей-исследователей.

Такие учебные дисциплины, как «Исследовательская деятельность в образовании», «Методология и методика психолого-педагогического исследования» и др., призванные содействовать подготовке будущего учителя к профессионально-исследовательской деятельности, частов учебном плане вуза являются дисциплинами по выбору. К дисциплинам, изучаемым по выбору, многие студенты относятся как к необязательным и не рассматривают научно-исследовательскую деятельность как ценность, при этом срабатывает привычка действовать по шаблону, интеллектуальная инертность, предпочтение копирования поисково-исследовательской деятельности, приверженность традиционным видам обучения, готовность к незначительному обновлению лишь способов обучения.

Особую озабоченность должна вызывать и проблема готовности педагогов высшей школы к преподаванию упомянутых дисциплин. Дело в том, что не все из них владеют методологией педагогического исследования и, следовательно, не могут обеспечить необходимое качество подготовки будущих учителей-исследователей и в том числе сформировать у них мотивацию к профессионально-исследовательской деятельности. Низкий уровень её сформированности у студентов является ещё одним серьёзным проявлением рассматриваемой проблемы.

У этой проблемы есть еще и такой аспект, как более слабая мотивация к профессионально-исследовательской деятельности и информированность о ней студентов, обучающимися на платной основе по сравнению со студентами, обучающимися на бюджетной основе [4]. Такая ситуация, имеет место, но рассматривать её как правомерную нельзя, так как невнимание к её разрешению способствует потере определенной доли интеллектуального потенциала у будущих специалистов.

Следует признать преобладание формального подхода в организации научно-исследовательской деятельности студентов. Он проявляется в направленности преподавателей на организацию публикационной деятельности студентов, результаты которой учитываются в их рейтинге, а не на развитие или содействие саморазвитию интеллектуально-творческого потенциала обучаю-

щихся, что противоречит социальному заказу общества на интеллектуально-развитую личность.

В групповых и индивидуальных беседах студенты признают явный недостаток в вузе научных руководителей-наставников. Следует добавить, что и сам вуз не очень озабочен их культивированием. Их результативный труд по возвращению будущих ученых никак не стимулируется, а коллегами воспринимается как своего рода «хобби» чудаковатого преподавателя, который «ничего за него не получает, но все равно продолжает им заниматься».

Составление ежегодных годовых отчетов о результатах научно-исследовательской деятельности студентов вуз позволяет выявлять обучающихся, проявляющих на старших курсах обучения высокую публикационную активность (в среднем от 5 до 15 статей в год), что в большей степени обусловлено большим стимулирующим потенциалом повышенной правительственной стипендии. Следует отметить, что часто такие студенты пишут статьи под руководством разных преподавателей и по разным темам, что не позволяет им участвовать в конкурсах на лучшую научно-исследовательскую работу и подтверждает наличие формального подхода к участию в НИРС и со стороны обучающихся и ещё одного противоречия между преобладанием не ценностного, а меркантильного отношения к НИРС как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Слабая и однобокая организация научно-исследовательской деятельности студентов не способствует повышению эффективности процесса формирования у студентов мотивации к подготовке к профессионально-исследовательской деятельности и тем более к будущей профессии ученого, к чему призывает, практически на каждом молодежном форуме президент РАН А.М. Сергеев, говоря о том, что России сейчас очень нужны молодые ученые [17: 4].

Выводы. Осмысление сложившейся ситуации способствовало выявлению следующих противоречий.

На **социальном уровне** между:

- вызовами XXI века и замедленными темпами их осмысления и осознания университетами актуальности модернизации процесса подготовки обучающихся вузов к научно-исследовательской деятельности;
- эвристическим потенциалом научно-исследовательской работы студентов и недооценкой её роли в развитии личности -исследователя;
- потребностями страны в развитии интеллектуального потенциала нации и неэффективным использованием развивающих возможностей исследовательской деятельности в процессе подготовки обучающихся в вузе;
- высокой актуальностью подготовки научных кадров для обеспечения технологического превосходства страны на международном уровне и слабой ориентацией преподавательского состава вуза на решение этой задачи;
- потребностью системы общего среднего образования в учителях-исследователях, готовых к реализации нового ФГОС ООО, преобразованию учебно-воспитательного процесса в школе, формированию у школьников позиции ученика-исследователя и отсутствием подобных задач в повестке профессиональной деятельности многих преподавателей вуза.

На профессиональном уровне между:

– актуальностью подготовки обучающихся к научно-исследовательской деятельности в университетах и инертностью последних в обновлении моделей её более эффективной организации;

– кадровыми возможностями университета и их недостаточно эффективным применением для развития исследовательского потенциала студентов-исследователей.

На научно-методическом уровне между:

– отчетливой ориентацией ФГОС ООО третьего поколения на признание учебно-исследовательской деятельности ценностью научного познания школьников и «размытой» формулировкой исследовательских компетенций в ФГОС ++ (по направлению подготовки «Педагогическое образование»), не обеспечивающее преемственность между идеологией подготовки обучающихся в средней школе и вузе;

– достаточно большим количеством опубликованных работ по методологии и методике научного исследования и недостаточно высоким уровнем готовности учителей школы и преподавателей вуза к научному руководству исследовательской деятельностью обучающихся;

– эффективностью научного руководства исследовательской деятельностью студентов преподавателями-наставниками и низкоэффективным отношением основной массы преподавателей к научному руководству исследовательской деятельностью студентов.

На организационном уровне между:

– ориентацией студентов в процессе выбора научного руководителя на такие показатели, как «он/она мне нравится», «у него/неё легче написать работу», «у этого преподавателя не такие высокие требования, как у ...» и редкое предпочтение ими такого показателя, как «он/она обеспечивает качество и успех» и т. д.);

– усилением деятельности общеобразовательных школ по организации исследовательской деятельности школьников и отсутствием преемственных связей в продолжении их подготовки между средней и высшей школой;

– отдельными студентами первого курса, имеющими сформированную мотивацию и первичный опыт исследовательской деятельности в школе, и отсутствием преемственности в работе с ними между школой и вузом.

На личностном уровне между:

– большим развивающим потенциалом научно-исследовательской деятельности и недооценкой преподавателями технологий развития способностей и личности студентов в процессе руководства их научно-исследовательской деятельностью;

– большим потенциалом саморазвития и низким уровнем сформированности интереса и волевых качеств, необходимых для самостоятельного развития исследовательского потенциала у обучающихся и т. д.

Мы рассмотрели далеко не все накопившиеся на протяжении длительного времени противоречия, которыми буквально изобилует процесс подготовки студентов к профессионально- и научно-исследовательской деятельности вуза.

Выявление противоречий будет способствовать постановке проблем, решение которых повлечет за собой их устранение и обновление процесса подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности и, следовательно, повышение его эффективности.

Литература

1. Большакова, О.Н. Концептуальная модель системы подготовки студентов вуза к научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-model-sistemy-podgotovki-studentov-vuza-k-nauchno-issledovatel'skoj-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 21.02.2022).

2. Бордовская, Н.В. Методология научного поиска педагога-исследователя: Программа многоуровневой подготовки педагогов-исследователей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 45 с. Доклад «Образование для сложного будущего» [Электронный ресурс] URL https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 26.01.2022).

3. Доклад «Образование для сложного будущего» [Электронный ресурс] URL https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 26.01.2022).

4. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-I [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/10164235/> (дата обращения: 12.01.2022).

5. Коган Е.А. Проблемы современного образования. – 2018. – № 5. [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/viewer_images/18169035/f/1.png (дата обращения: 01.02.2022).

6. Концепция поддержки развития (модернизации) педагогического образования (проект). Опубликовано: 14 января 2014 года (<http://bda-expert.com/2014/01/koncepciya-modernizaciya-razvitie-pedagogicheskogo-obrazovaniya-proekt/>) (дата обращения: 20.01.2022).

7. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы; <http://bda-expert.com/2015/01/koncepciya-federalnoj-celevoj-programmy-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody> (дата обращения: 17.01.2022).

8. Лукаш П. Будущее перед нами // Образование для сложного общества Доклад «Global Education Futures» / П. Лукаш. – [Электронный ресурс] URL https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 25.01.2022).

9. Национальная доктрина образования в Российской Федерации Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 12.01.2022).

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 07.02.2022).

11. Правила внутреннего распорядка федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» [Электронный ресурс] URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_241303114/Pravila.vnutr_.rasp_.pdf (дата обращения: 09.01.2022).

12. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 05.02.2022).

13. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» от 15 марта 2018 г. № 50358 [Электронный ресурс] URL: <http://www.edu.ru/documents/view/64225/> (дата обращения: 07.02.2022).

14. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 [Электронный ресурс] URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 07.02.2022).

15. Регламент от 11 февраля 2016 г. № 0.1.1.67-06/33-к/16 «Подготовки и защиты выпускной квалификационной работы обучающимися федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования “Казанский (Приволжский) федеральный университет”» [Электронный ресурс] URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F271850982/Reglament.VKR.2018.06.28.pdf> (дата обращения: 10.01.2022).

16. Сергеев А. В нашем веке сражение идет за технологии, за мозги. Всероссийский форум «Учитель и наука: практики, компетенции, достижения» [Электронный ресурс] URL: <https://mininuniver.ru/events/vserossiyskiy-forum-uchitel-i-nauka-praktiki-kompetencii-dostizh> (дата обращения: 12.02.2022).

17. Сергеев А. Почему уровень выпускников столь низкий? / А.Сергеев // Аргументы и факты. – 2021. – № 22. – С. 4.

УДК 376

*А.Ю. Сазонова, педагог-психолог,
Детский сад КФУ «МЫ ВМЕСТЕ»
г. Казань, Россия*
*Э.А. Садретдинова, к.п.н, заведующий,
Детский сад КФУ «МЫ ВМЕСТЕ»
г. Казань, Россия*
*И.В. Диярова, учитель-дефектолог,
Детский сад КФУ «МЫ ВМЕСТЕ»
г. Казань, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧИ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРИНЦИПОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ НА БАЗЕ КОРРЕКЦИОННОГО ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. При разработке и реализации индивидуальных программ развития (ИПР) детей с расстройством аутистического спектра необходимо использовать научно доказанные и эффективные технологии. Одной из таких технологий является VB-MAPP – программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом, основанная на принципах прикладного анализа поведения и анализе вербального поведения Скиннера. Основной целью предлагаемого исследования является оценка речевых и социально-коммуникативных навыков, обеспечение реализации индивидуального подхода и выбор значимых целей для обучения детей. В исследовании принимало участие 5 детей среднего и старшего дошкольного возраста (4–6 лет) с диагнозом расстройство аутистического спектра (РАС). Результаты диагностики всех детей свидетельствуют о том, что их основные навыки находились на уровне развития нейротипичного ребенка 0–18 месяцев, и частично нейротипичного ребенка 18–30 месяцев. Для всех детей, принимавших участие в исследовании, были разработаны ИПР, реализация которых осуществлялась в коррекционном детском саду. Результаты реализации индивидуальных программ развития, основанных на VB-MAPP, показали эффективность применяемых технологий, направленных на развитие коммуникации, взаимодействия со взрослым и сверстниками и формированию речевых навыков.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, VB-MAPP, вехи развития, базовые речевые навыки, индивидуальная программа развития

*A.Y. Sazonova, educational psychologist,
Kindergarten KFU "WE ARE TOGETHER"
Kazan, Russia*

*E.A. Sadretdinova, PhD, manager,
Kindergarten KFU "WE ARE TOGETHER"
Kazan, Russia*

*I.V. Diyarova, special education teacher,
Kindergarten KFU "WE ARE TOGETHER"
Kazan, Russia*

FORMATION OF SPEECH AND SOCIAL INTERACTION SKILLS IN PRECHOOL CHILDREN USING THE PRINCIPLES OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS BASED ON A CORRECTIONAL KINDERGARTEN

***Abstract.** It is necessary to use scientifically proven and effective technologies to design and implement individual developmental programs (IDP) for children with autism. There is a technology VB-MAPP, a speech and social interaction assessment program for children with autism, based on the principles of applied behavior analysis and Skinner verbal behavior analysis. The main purpose of the research is to assess speech and communicative skills, ensure the implementation of an individual approach and the selection of meaningful goals for teaching children, and assess the effectiveness of the technologies. The research involved 5 children of middle and senior preschool age (4–6 years old) with autism. The results of the diagnostics of all children indicate that their basic skills are at the level of development of a neurotypical child of 0–18 months, and partially of a neurotypical child of 18–30 months. For all children who participated in the study was developed an Individual Development Program the implementation of which was carried out in a correctional kindergarten. The results of the implementation of individual development programs based on VB-MAPP showed the effectiveness of the applied technologies aimed at the development of communication, interaction with adults and peers, and the formation of speech skills.*

***Keywords:** autism spectrum disorders, VB-MAPP, development milestones, basic speaking skills, individual development program*

Введение. Использование эффективных и научно доказанных технологий для построения индивидуальной программы развития детей с расстройством аутистического спектра является актуальным в системе коррекционного образования на данный момент. В системе отечественного образования основным документом, регулирующим оказание помощи для детей с РАС, являются Клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра», утвержденные Министерством Здравоохранения России. Министерство Здравоохранения рекомендует применение комплексной программы вмешательства, основанной на принципах прикладного анализа поведения – раннее интенсивное поведенческое вмешательство (early intensive behavioral intervention, EIBI) для развития когнитивных способностей (вербальный и невербальный IQ), речевых навыков (экспрессивных и рецептивных) и адаптивного поведения (включая социальные навыки, навыки коммуникации и жизненные навыки) для детей дошкольного возраста [5].

Не существует единой программы для осуществления коррекционно-образовательного процесса, основанной на принципах прикладного анализа поведения, любая поведенческая программа строится по принципу индивидуального подхода к каждому ребенку. Эффективно определить уровень речевого,

социального и интеллектуального развития детей, а также выявить образовательные потребности каждого из них, можно посредством методики VB-MAPP. [9: 25]

Метод. VB-MAPP как программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом основана на принципах прикладного анализа поведения и анализе вербального поведения Скиннера [7: 1].

Данная программа разработана специально с учетом особенностей детей с расстройством аутистического спектра, что позволяет сформулировать цели индивидуальной программы развития в соответствии с ключевыми параметрами развития ребенка, и помогают избежать чрезмерного акцента на сопутствующих, незначительных навыках, а также на целях обучения, не соответствующих уровню развития ребенка.

Оценка вех развития содержит 170 параметров, которые распределены по трем возрастным группам. Первый уровень соответствует уровню развития нейротипичного ребенка в возрасте от 0 до 18 месяцев, второй от 18 до 30 месяцев, и третий от 30 до 48 месяцев.

С помощью методики VB-MAPP можно оценить следующие вехи развития:

- выражение просьбы о желаемом предмете, о помощи, отказ от предметов или действий (манд);
- навык наименования предметов, действий, свойств предметов (такт);
- способность выбирать определённые предметы из множества по инструкции, выполнять просьбы или моторные действия по инструкции (поведение слушателя);
- визуальное восприятие (сопоставление одинаковых и похожих объектов, сортировка, сопоставление по ассоциации, нахождение целого по его части, конструирование по образцу и др.);
- игровые навыки;
- социальные навыки;
- способность повторить движения разного типа за другим человеком (имитация);
- способность повторять звуки, слова, фразы за другим человеком (эхо);
- спонтанное вокальное поведение;
- различение предметов по описанию признака, функции и класса объектов;
- умение отвечать на вопросы и вести беседу (интравербальные навыки);
- навыки поведения в группе; академические навыки (чтение, письмо, счет) [9].

Участники и среда, в которой проводилось вмешательство.

В исследовании принимало участие 5 детей среднего и старшего дошкольного возраста (4-6 лет). Была проведена диагностика по VB-MAPP и оценены все вехи развития. Основные навыки детей находились на I и частично на II уровне развития.

Ребенок 1. 28 баллов из 170

Ребенок использовал в качестве просьб 4 слова, в остальное время для получения желаемого манипулировал рукой взрослого. Не называл предметы и действия по инструкции, хотя спонтанно предметы наименовывал. Ребенок правильно выбирал предмет в наборе из 4-х для 20 различных стимулов, но не выполнял моторные инструкции, не имитировал движения взрослых и сверстников, в том числе на музыкальных и физкультурных занятиях. Ребенок сортировал предметы по цветам и формам для 10 различных цветов и форм по заданной модели, сопоставлял идентичные объекты в наборе из 8, но во время тестирования привлекался к заданиям трудно, 4 раза уходил из-за стола. Ребенок спонтанно произносил 15 распознаваемых целых слов и фраз с соответствующей интонацией, но не умел повторять за взрослым звуки и слова по инструкции.

Ребенок 2. 12 баллов из 170

На момент обследования ребенок умел просить только с помощью указательного жеста. Часто, когда взрослые не понимали, чего он хочет, демонстрировал нежелательное поведение, плакал, падал на пол, убегал. Ребенок строил башню из 5 кубиков, для надевания колец пирамидки и раскладывания предметов в контейнеры требовалась помощь, не умел сопоставлять идентичные картинки и предметы. Ребенок имитировал 2 движения взрослого по просьбе, не имитировал звуки и слова, не выполнял инструкции и не выбирал предметы из набора после инструкции взрослого.

Ребенок 3. 41,5 балл из 170

При обследовании ребенок продемонстрировал 2 самостоятельные вокальные просьбы, для остальных просьб ему требовались эхо-подсказки. Ребенок называл 5 объектов, изображенных на картинках, выполнял 5 действий по инструкции взрослого и указывал на объекты в книге после инструкции взрослого (не менее 150 объектов), но не умел выполнять инструкции, состоящие из двух или более компонентов. Ребенок умел сопоставлять идентичные и неидентичные объекты и картинки, самостоятельно использовал игрушки функционально, манипулировал ими, но не умел играть в сюжетно-ролевые игры, настольные или подвижные игры в компании сверстников. Ребенок умел повторять звуки, слоги, некоторые односложные и двусложные слова (му, мяу, иу-иу, би-би, бе, ме, мама, папа, дядя, деда, баба и др.), но не умел правильно повторять трехсложные слова, в двусложных словах также допускал ошибки. Ребенок умел выбирать предмет из набора после вопроса о его функции, характеристике или категории, но не умел отвечать на вопросы и вести диалог.

Ребенок 4. 14,5 баллов из 170

В процессе обследования ребенок продемонстрировал навык просить желаемый предмет с помощью указательного жеста. Он выполнял 4 моторных действия по инструкции взрослого, а также выбирал правильный предмет из 4 по инструкции. Ребенок умел раскладывать объекты в сортер, самостоятельно играл в подвижные игры на протяжении 2 минут (катался с горки), показывал, когда хотел, чтобы с ним поиграли (брал взрослого за руку). Ребенок имитировал 6 движений общей моторики, повторял за взрослым только 1 звук «а»,

остальные звуки и слоги не повторял. Не умел сопоставлять идентичные предметы или изображения.

Ребенок 5. 17,5 баллов из 170

На момент обследования ребенок использовал в качестве просьбы указательный жест, а так же манипулировал рукой взрослого. Если окружающие не понимали, чего хочет ребенок или не могли сразу ему предоставить желаемое, ребенок демонстрировал опасное нежелательное поведение – кусал взрослых, царапался и кричал. Ребенок имитировал 6 движений общей моторики, 2 из которых с предметами, умел раскладывать объекты в сортер, но умел сопоставлять идентичные предметы или изображения. Мальчик не повторял за взрослым звуки или слоги, не различал предметы или инструкции на слух, не имитировал действия за сверстниками.

Вмешательство. Вмешательство происходило в условиях коррекционного детского сада КФУ для детей с расстройством аутистического спектра «Мы вместе», в группе кратковременного пребывания (5 часов в день). Вмешательство проводилось в индивидуальном формате на занятиях со специалистами детского сада 2, 5 часа в неделю, часть навыков отрабатывалась в процессе фронтальных занятий, режимных моментов.

По каждой вехе развития были сформулированы конкретные, достижимые цели. Для каждой цели был разработан протокол задания и чек-лист, в котором специалисты фиксировали динамику продвижения ребенка в освоении того или иного навыка. Все цели были разработаны для каждого ребенка индивидуально, исходя из его уровня развития навыков. Работа над освоением целей велась в течение 3 месяцев.

В результате вмешательства были достигнуты следующие результаты:

Ребенок 1.

Репертуар просьб ребенка в результате вмешательства существенно расширился, он научился просить 16 предметов, которые находятся вне поля его зрения и 2 действия. Ребенок стал реагировать на свое имя, называть предметы по инструкции взрослого. Ребенок научился выполнять инструкции с предметами и без, стал повторять за взрослыми 6 движений крупной моторики, в том числе во время музыкальных занятий. Ребенок стал дольше заниматься творческой деятельностью: самостоятельно в течение 5 минут рисует красками и карандашами, лепит из пластилина, теста. Ребенок стал повторять слова за взрослым. Поведение ребенка в группе и на занятиях значительно улучшилось – он стал дольше сидеть за обеденным столом без нежелательного поведения, способен сидеть 3 минуты, научился сидеть в небольшой группе детей в течение 5 минут без нежелательного поведения и попыток уйти. Во время индивидуальных занятий ребенок сам стал приходить к педагогу заниматься.

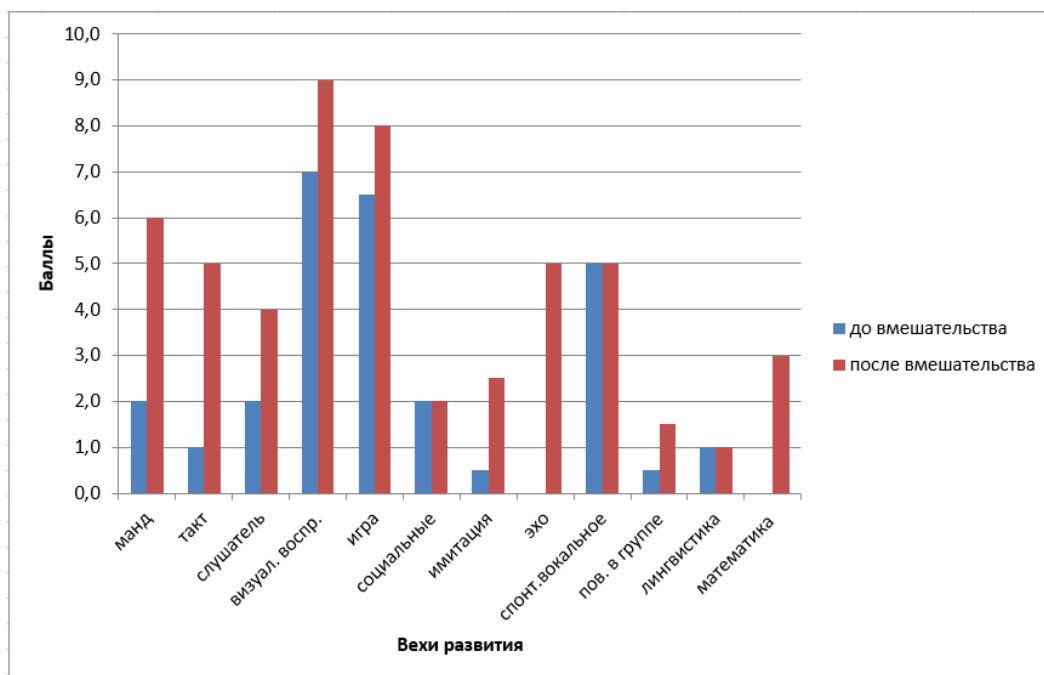


Рисунок 1. Динамика освоения навыков ребенком 1

Ребенок 2.

Ребенку была успешно введена система альтернативной коммуникации PECS, которую он использует в детском саду, чтобы попросить желаемую игрушку или деятельность, в репертуаре ребенка есть 8 просьб с помощью карточек. Ребенок научился сопоставлять 10 любых идентичных картинок, научился подбирать карточки лото в наборе из 6 картинок, а так же сопоставлять идентичные картинки в наборе из 6-ти расположенных в случайном порядке, однако, ему пока трудно сопоставлять идентичные картинки, если они похожи по цвету. Ребенок научился имитировать движения с предметами без выбора предмета: катать машинку, стучать молотком, трясти маракасом, открывать банку, звонить в колокольчик, пить из чашки, научился имитировать 3 движения с музыкальными инструментами на занятиях по музыке, научился имитировать 3 движения без предметов самостоятельно. Кроме того, ребенок спонтанно стал повторять движения и действия за сверстниками, стал инициировать с ними социальный контакт – подходить, брать за руку, обнимать. Ребенок научился сидеть в группе детей за обеденным столом, не проявляя нежелательного поведения, на протяжении 3 минут, стал повторять гласные звуки за взрослым.

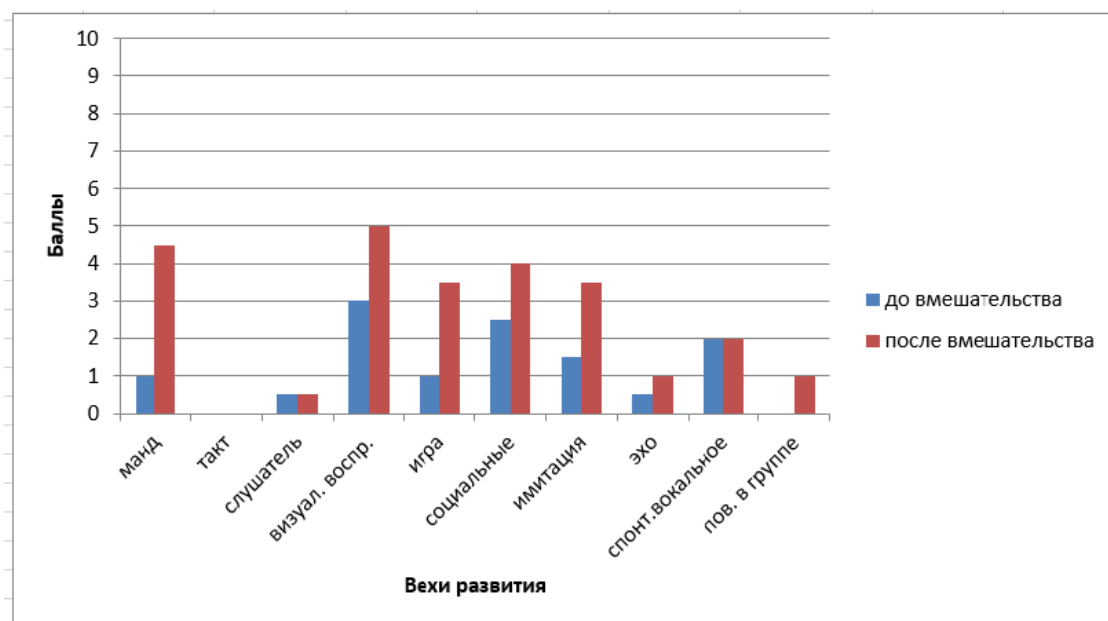


Рисунок 2. Динамика освоения навыков ребенком 2

Ребенок 3.

В результате реализации ИПР ребенок научился самостоятельно просить 6 предметов и действий у разных взрослых (логопед, дефектолог, воспитатель). Ребенок научился выполнять больше 10 инструкций, которые ему дает взрослый, в том числе инструкции с игрушками в процессе сюжетно-ролевой игры. Ребенок научился повторять за взрослым новые двухсложные и трехсложные слова, играть со взрослым и с другими детьми в простые подвижные и настольные игры, соблюдая очередность хода, инициировать общение со взрослым и сверстниками.

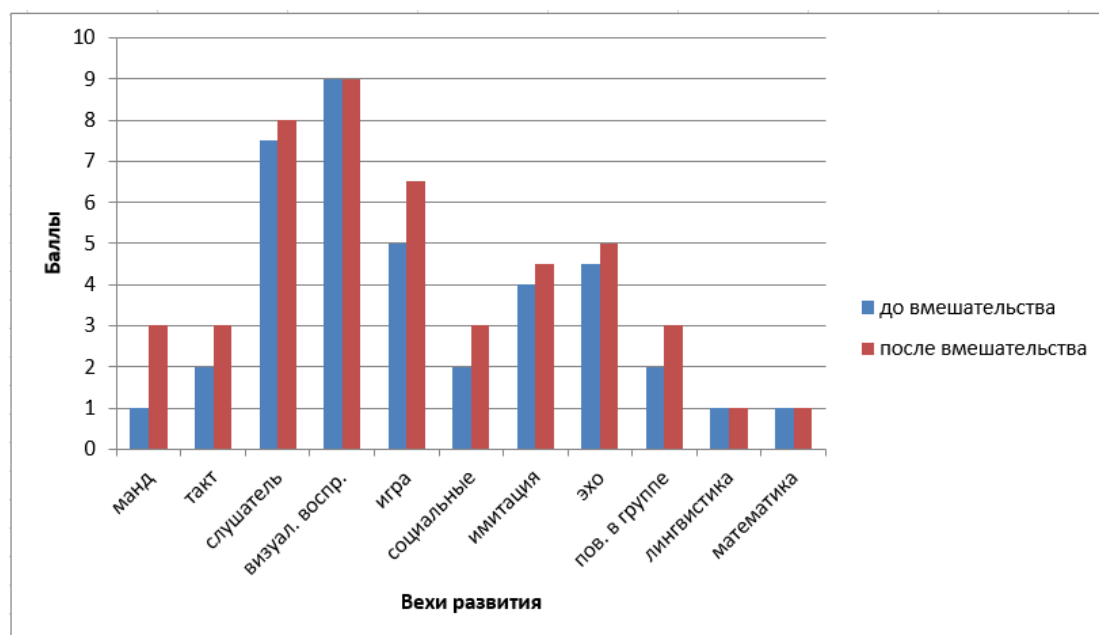


Рисунок 3. Динамика освоения навыков ребенком 3

Ребенок 4.

В результате вмешательства у ребенка появилось 6 просьб с помощью жестов, была введена жестовая система коммуникации. Ребенок научился сопоставлять 10 любых идентичных картинок, сопоставлять 25 идентичных картинок, когда они расположены в наборе из 6, обобщать данный навык при игре в лото, научился сортировать предметы по цветам и формам для 5 различных цветов и форм по заданной модели. В результате индивидуальных занятий ребенок стал произносить звуки У, И, С, сочетания этих звуков в слогах, говорить «мама» и «пока». Ребенок научился сидеть в группе за обеденным столом, не проявляя нежелательного поведения, на протяжении 3-х минут, стал повторять за взрослыми разнообразные движения, в том числе движения мелкой моторики и артикуляционные позы, стал самостоятельно приходить к педагогу во время индивидуальных занятий.

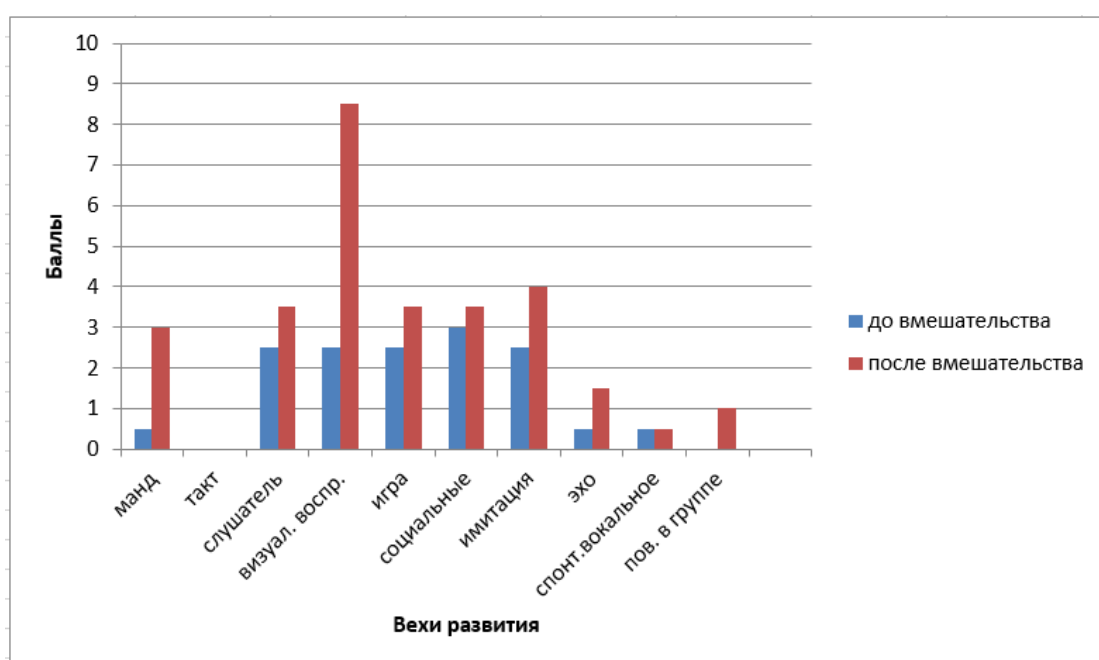


Рисунок 4. Динамика освоения навыков ребенком 4

Ребенок 5.

Ребенку была успешно введена система альтернативной коммуникации PECS. Он научился просить 6 предметов с помощью карточек и после этого у него появились первые слова, и ребенок научился просить 4 предмета и 2 действия с помощью слов или их абрисов. Ребенок научился повторять за взрослым двухсложные слова и называть как минимум 10 предметов самостоятельно. Ребенок научился повторять за взрослым движения общей и мелкой моторики, артикуляции, стал выполнять как минимум 5 инструкций с предметами и без них. Социальные навыки ребенка также существенно выросли: он научился сидеть в группе детей за обеденным столом спокойно, без нежелательного поведения, стал проявлять интерес к сверстникам.

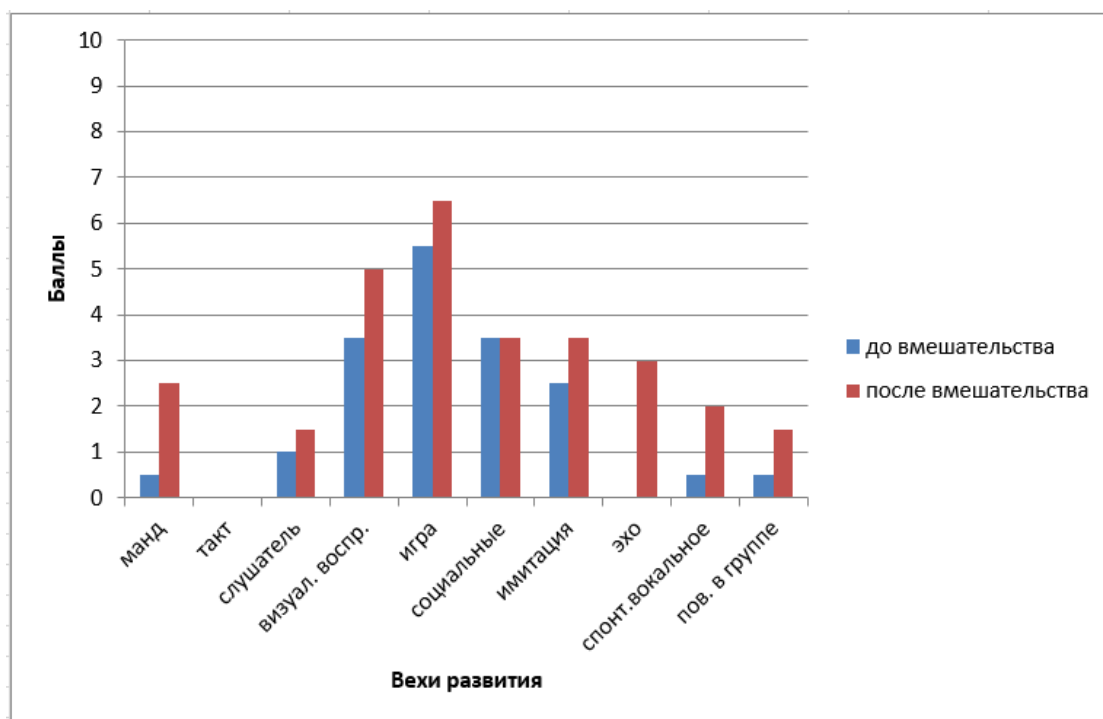


Рисунок 4. Динамика освоения навыков ребенком 4

Заключение. По результатам данного исследования можно сделать вывод об эффективности применения методов прикладного анализа поведения и, в частности, программы VB-MAPP, при реализации индивидуальной программы развития в детском саду.

Настоящее исследование планируется расширить путем анализа динамики освоения ИПР на основе программы VB-MAPP другими дошкольниками. Также планируется изучение влияния вмешательств, проводимых родителями, на скорость освоения индивидуальных программ развития дошкольниками с РАС. Представленная работа положена в основу лонгитюдного исследования эффективности применения современных методов, форм и средств комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, проводимого в Казанском Федеральном Университете на базе федеральной инновационной площадки – детского сада для детей с расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. Ахметзянова А.И., Дадакина В.Ю., Кротова И.В. и др. Расстройства аутистического спектра: современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие – Электрон. сетевые данные (1 файл: 10,29 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 911 с.
2. Барбера М.Л., Расмуссен Т. Вербально-поведенческий подход в АВА-терапии: Методы обучения детей с аутизмом и другими особенностями развития. 3-е изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2019. – 264 с.
3. Казари К. Современное состояние поведенческих вмешательств при аутизме и нарушениях развития // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. – № 4. – С. 68–76.
4. Kara Hume et al. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *J Autism Dev Disord.* 2021 Nov;51(11):4013-4032.

5. Клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра», Министерство Здравоохранения Российской Федерации, 2020.
6. Кулешова И.И. К вопросу о применении технологии VB-MAPP в процессе психолого-педагогического изучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2015. – № 2. – С. 57–60.
7. Марк Санбдерг. Ph.D.. ВСВА . VB-MAPP, Программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства – Руководство, 2007–2011. – 275 с.
8. Мелешкевич О., Эрц Ю. *Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА)*. – Самара: Бахрах-М, 2014. – С. 33–58.
9. Нигматуллина И.А., Борисова Н.С., Фролова А.С. Оценка базовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с помощью методики VB-MAPP. *Аутизм и нарушения развития*, 2021. – Т. 19. – № 1. – С. 25–33
10. Эрц (Нафтульева) Ю.М. *Инклюзия детей с аутизмом в общеобразовательной системе: обзор целей и стратегий* // *Вестник Ассоциации психиатров Украины*. – 2013. – № 1. – С. 63–73.

УДК 378

М.С. Сапиева, к.п.н.,
 Национальная академия образования имени Ы.Алтынсарина,
 г. Нур-Султан, Казахстан
 М.А. Галимжанова, к.п.н.,
 Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина,
 г. Нур-Султан, Казахстан,
 З.Д. Джумакулов, магистр государственной политики
 Казахский национальный женский педагогический университет,
 г. Алматы, Казахстан

НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме неформального образования педагогов в Казахстане и разработке рекомендаций по его совершенствованию. Изучены нормативные документы, регулирующие повышение квалификации педагогов в Казахстане. Проведен опрос педагогов. В результате исследования получены следующие результаты: внесены предложения по изменению нормативных правовых актов, регулирующих процесс повышения квалификации педагогов; проведен опрос по неформальному образованию и аттестации педагогов; предложена национальная модель совершенствования системы неформального образования педагогов, а также даны рекомендации по восполнению разрыва в их навыках для формирования полноценной системы непрерывного образования. **Цель исследования** – разработка модели совершенствования неформального образования педагога, в том числе в аспекте профилизации образования. Исследование по выявлению разрывов для формирования полноценной системы непрерывного образования педагогов путем изучения потребностей преподавателей педагогических колледжей и вузов, апробации критериев и инструментов оценки профессионального мастерства в рамках сертификации педагогов проведено с участием свыше 24 000 респондентов. Для решения поставленных задач использовалась совокупность **методов исследования**: метод моделирования и сравнения, анализа нормативных правовых документов, источников и аналитических материалов, синтез информации, сопоставление данных, опрос, интервью с респондентами-участниками образовательного процесса и фокус-группами представителей педагогического сообщества. **Выводы и рекомендации.** Изучение состояния проблемы способствовало внесению изменений в нормативные правовые акты, регулирующие процесс повышения квалификации педагогов. Пре-

одолен стереотип пятилетней периодичности прохождения курсов повышения профессиональной квалификации педагогических кадров. Предложена модель совершенствования системы неформального образования педагогов, а также даны рекомендации по восполнению разрыва в их навыках для формирования полноценной системы непрерывного образования.

Ключевые слова: неформальное образование педагогов, профессиональный стандарт, повышение квалификации, профилизация образования.

*M.S. Sapieva, Ph.D.,
Y.Altynsarin National Academy of Education, Nursultan, Kazakhstan
M.A. Galimzhanova, Ph.D.,
Y.Altynsarin National Academy of Education, Nursultan, Kazakhstan
Z.D. Jumakulov, master of public policy
Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan*

NON-FORMAL EDUCATION OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF PROFILIZATION OF EDUCATION

Abstract. *The article is devoted to the problem of non-formal education of teachers in Kazakhstan and the development of recommendations for its improvement. The normative documents regulating the professional development of teachers in Kazakhstan have been studied. A survey of teachers was conducted. As a result of the research, the following results were obtained: proposals were made to change the normative legal acts regulating the process of professional development of teachers; a survey on non-formal education and teacher certification was conducted; a national model of improving the system of non-formal education of teachers is proposed, as well as recommendations on filling the gap in their skills for the formation of a full-fledged system of continuing education are given. Purpose of work – development of a model for improving the non-formal education of a teacher, including in the aspect of profiling education. **Purpose of the study** – development of a model for improving the non-formal education of a teacher, including in the aspect of education profiling. The study to identify gaps for the formation of a full-fledged system of teachers' continuing education by examining the needs of teachers of teacher colleges and universities, testing criteria and tools to assess professional skills within the certification of teachers was conducted with the participation of over 24 000 respondents. To solve the tasks set, a set of **research methods** was used: the method of modelling and comparison, analysis of regulatory legal documents, sources and analytical materials, synthesis of information, data matching, survey, interviews with respondents participating in the educational process and focus groups of the pedagogical community representatives. **Discussion and Conclusions.** The study of the state of the problem has contributed to the introduction of changes in the normative legal acts regulating the process of professional development of teachers. The stereotype of a five year periodicity of professional development courses for teachers was overcome. The model for improving teachers' non-formal education has been proposed, and recommendations have been made to fill the gap in teachers' skills in order to form a full-fledged system of continuing education.*

Keywords: *non-formal education of teachers, professional standard, professional development, education profiling.*

Введение. В Казахстане проблема неформального образования педагогов нуждается в комплексном изучении. Так, в формальном образовании институционально выстроены уровни согласно Международной стандартной классификации образования (далее – МСКО), разработаны соответствующие стандарты, заданы результаты обучения, сформирована система оценивания. Вместе с тем, неформальное образование находится на стадии поиска эффективной модели профессионального роста педагогов. В исследованиях Организации эко-

номического сотрудничества и развития (далее – ОСЕС) отмечается, что, несмотря на достаточное количество педагогических кадров, имеющих уровень 6 и 7 согласно МСКО, данный факт не оказывает положительного влияния на успеваемость обучающихся школ и совершенствование практик педагогов [11, 12]. Более того, как показывают результаты международного исследования учительского корпуса TALIS-2018, потребности казахстанских педагогов в профессиональном развитии заметно отличаются от данных зарубежных стран [11, 12], в том числе в условиях профилизации образования.

Теоретический анализ литературы. Для определения теоретической рамки повышения квалификации педагогов проведен обзор научной литературы. В ходе анализа систематического описания национальных подходов профессионального развития педагогов [7] установлено, что Казахстан можно отнести к первой категории стран, где целесообразнее инициировать национальные программы повышения квалификации педагогов.

Что касается модели непрерывного профессионального развития педагогов [8], [9] установлено, что для Казахстана характерно использование транслирующих форм непрерывного профессионального обучения педагогов, поскольку Профессиональный стандарт педагога в действующей редакции не может послужить основой для переходных форм повышения квалификации.

Для развития системы повышения квалификации педагогов в Казахстане важным является исследования ОЕСС [11], [12], [13].

Вместе с тем, проблемы повышения квалификации преподавателей университетов недостаточно изучены. Сравнительный анализ международного исследования подчеркивает важность изучения проблемы неформального образования взрослых [6].

В Казахстане в 2021 году разработана и утверждена Концепция обучения в течение всей жизни (непрерывное образование). Однако, отсутствует модель системы непрерывного педагогического образования, не проработаны механизмы, направленные на повышение мотивации у педагогов на повышение квалификации. Согласно выводам ОЕСС, в Казахстане не проводится мониторинг качества услуг, предоставляемых организациями неформального образования. Процедуры лицензирования, сертификации, аттестации и аккредитации краткосрочных программ и курсов Законом Республики Казахстан «О разрешениях и уведомлениях» не предусмотрены. Отсутствует официальная статистика количества организаций, предоставляющих услуги неформального образования [1].

Цель исследования – разработка модели совершенствования неформального образования педагога, в том числе в аспекте профилизации образования. Задачи: провести анализ нормативных документов, регулирующих неформальное образование педагогов; изучить отечественный опыт неформального образования педагогов; разработать модель совершенствования неформального образования педагогов и рекомендации.

База исследования. В исследовании приняло участие свыше 600 преподавателей 5 педагогических вузов и 24 000 педагогических работников всех Казахстана.

Методы исследования

На первом этапе исследования осуществлен литературный обзор, изучены эмпирические исследования и аналитические доклады международных исследований OECD, TALIS-2018, где рассмотрено текущее состояние проблемы профессионального роста школьных учителей. Выявлено, что проблема повышения квалификации преподавателей вузов осталась неизученной.

На втором этапе исследования были изучены национальные регулятивные документы в области повышения квалификации педагогов. Изучен Профессиональный стандарт педагога Казахстана как инструмент решения текущих проблем в сфере образования; повышения качества учителей и влияния на успеваемость учащихся. Осуществлен сравнительный анализ стандарта педагога Республики Казахстан и Австралии.

На третьем этапе проведено исследование Казахстанского контекста профессионального развития учителей. Разработаны вопросы для опроса преподавателей педагогических вузов, а также анкетирования педагогических работников. В опросах участвовало свыше 24 000 человек. Изучены механизмы повышения квалификации педагогов существующих подсистем школьного образования Казахстана: опыт государственных, инновационных школ. Результаты исследования позволили разработать модель совершенствования системы неформального образования педагогов, сформировать выводы и дать рекомендации по решению проблемы.

Результаты исследования

Национальные регулятивные документы

В настоящее время Министерством образования и науки ведется работа по введению профессии учителя в перечень регулируемых профессий.

Согласно Концепции [1] в Казахстане будет создана система непрерывного образования, обеспечивающая охват населения страны формальным и неформальным образованием. Ключевыми инструментами системы станут механизмы признания результатов неформального образования для валидации результатов обучения, полученных в течение жизни, а также введение накопительной системы (банка) кредитов и некредитного обучения для признания и подтверждения достижений обучения.

Разработаны Правила организации и проведения курсов повышения квалификации педагогов, а также посткурсового сопровождения деятельности педагога (2016), Правила разработки, согласования и утверждения образовательных программ курсов повышения квалификации педагогов (2020). Однако Правила необходимо актуализировать для повышения качества разработки провайдером образовательных программ и обеспечения образовательного процесса.

Профессиональный стандарт педагога

Стандарт педагога в Казахстане принят в 2017 году и разработан в соответствии с уровнями Международной стандартной классификации образования (далее – МСКО) [3]. Стандарт является описанием квалификаций педагога в соответствии с 4 уровнями МСКО (5-8) по трем показателям: «знания», «умения и навыки», «личностные и профессиональные компетенции».

Выявлено, что Стандарт педагога в Казахстане нуждается в актуализации, поскольку не выступает Дорожной картой развития педагога и не направлен на управление педагогической деятельностью и мониторинг качества педагога [5].

Сравнительный анализ, проведенный между стандартом Казахстана и, к примеру, Австралии [4], выявил разрыв в навыках педагогов по: стратегиям обучения грамоте и счету; стратегиям поддержки всестороннего участия обучающихся с ограниченными возможностями; управлению занятиями в классе; управлению сложным поведением обучающихся и др.

Осложняет оценку результатов неформального и информального обучения педагога отсутствие модели национальной системы признания результатов обучения.

Исследование среди преподавателей университетов

Среди преподавателей педагогических университетов было проведено анкетирование. В результате анализа международных исследований [11], [12] были разработаны анкеты, включающие 10 вопросов. В опросе участвовало свыше 600 респондентов.

В анкетировании приняло участие 12 % молодых педагогов в возрасте до 30 лет, 59 % – от 40 до 63 лет, 4 % – преподавателей пенсионного возраста, в том числе 84,5 % представительниц женского пола и 15,5 % – мужчин.

Основная часть респондентов (46 %) являются магистрами, 20 % – окончили докторантуру, 35 % педагогов получили специальное профессиональное образование. При этом 45 % опрошенных респондентов имеют ученую степень.

Наиболее распространенной формой повышения квалификации среди преподавателей вузов является прохождение курсов повышения квалификации (66 %). 16 % респондентов продолжают обучение в магистратуре и докторантуре.

Преподаватели предпочитают обмен опытом по результатам обучения (14 %), консультации со специалистами или более опытными коллегами (13 %) и обсуждение отчетов о проделанной работе (9 %). В это же время в Финляндии для профессионального роста педагога и развития организации образования такие ресурсы партнерских отношений используются наряду с коллаборацией в школьном сообществе и имеют ключевое значение [10].

В отличие от зарубежных практик стран Европы, Юго-Восточной Азии и Австралии, эффективные формы неформального обучения среди преподавателей Казахстана не получили широкого распространения. Так, не учтен обучающий потенциал таких форм неформального образования, как: участие в выездных краткосрочных тренингах и семинарах (7 %), посещение мастер классов с профессионалами (6 %), чтение специализированной литературы (6 %), стажировка (5 %), общение в профессиональных сообществах, форумах участие в проектных группах (4 %).

Согласно данным опроса преподавателей одной из основных проблем, возникающих при выборе образовательных программ повышения квалификации, респонденты отмечают тематику курсов, не соответствующую интересам педагогов (87 %), а также недостаточный профессиональный уровень тренеров (70 %). Несмотря на комплекс мер по финансовой поддержке педагогов,

предпринятый Министерством образования и науки Республики Казахстан в условиях повышения престижа профессии, 21 % педагогов при выборе курса обучения обращают внимание на его стоимость. 18 % респондентов придают значение месту проведения курсов, а 14 % – образцу документа, подтверждающему повышение квалификации.

При этом респонденты отмечают, что провайдеры проводят обучение в неудобное время (50 %), при разработке курсов не учитывается актуальность контента (41 % респондентов отмечают, что тематика предлагаемых курсов не соответствует их потребностям), не учитываются материальные возможности педагогов (40 %). 16 % с опозданием получают информацию о проведении курсов (11 %).

Преподаватели остро нуждаются в повышении квалификации в рамках содержания преподаваемого предмета (64 %), повышения научно-профессиональных (41 %) и методических (37 %) компетенций. Получившие широкое распространение курсы повышения квалификации по использованию дистанционных технологий обучения интересуют лишь 29 % педагогов, в то время как 24 % опрошенных испытывают необходимость в изучении технологий саморазвития и самообучения. Усовершенствовать свои коммуникационно-речевые навыки пожелали 21 % респондентов. 14 % педагогов заинтересовано в развитии организационно-управленческих компетенций.

Согласно вносимым изменениями в законодательные акты в Казахстане педагоги раз в 3 года будут проходить курсы повышения квалификации. В анкетирование был включен вопрос о факторах, побуждающих преподавателей к повышению квалификации. При этом 79 % респондентов ведущим мотивом выделили систему личного рейтинга. 64 % педагогов считают действенным стимулом создание конкурентной среды. Для 36 % важными мотивами повышения квалификации являются условия эффективного контракта и оплаты труда. Вместе с тем только 23 % респондентов отметили систему межкафедрального рейтинга как действующий механизм, побуждающий к профессиональному росту.

Выяснено, что провайдеры услуг повышения квалификации педагогов в содержание курсов не включают темы, направленные на формирование личностного потенциала (развитие эмоционального интеллекта, дизайн-мышления и др.). Эта область развития человеческого капитала педагога является перспективным направлением в повышении квалификации, поскольку новые вызовы требуют от педагога поиска нестандартных решений в предоставлении качественных образовательных услуг. В этих условиях эффективным является личностно-ориентированное обучение [5].

При решении задач эффективности профессионального развития педагогов особый интерес представляет опыт аттестации кадров автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» (далее – НИШ).

НИШ имеет особый правовой статус, академическую свободу, позволяющую отнести ее к разряду инновационных школ.

В системе НИШ имеется шесть уровней квалификации педагогов и три уровня педагогического мастерства (без уровня, базовый уровень, первый уровень).

В начале учебного года аттестуемый педагог выбирает тему, по которой в течении года им проводится исследование. При этом исследование протекает в тесной коллаборации с коллегами и способствует профессиональному развитию педагога. Этапы проведения исследования: планирование, обучение, оценка, комплексный контроль, обсуждение на методическом объединении педагогов школы [2].

По завершению исследования педагог готовит рефлексивный отчет (эссе) – от 1500 слов (категория педагог) до 3500 слов (педагог-мастер).

В государственных школах аттестация педагогов включает тестирование, написание эссе, квалификационную оценку (портфолио) и комплексное аналитическое обобщение результатов деятельности.

Написание эссе в настоящее время не оценивается.

В результате сопоставления механизмов повышения квалификации педагогов существующих подсистем школьного образования Казахстана (опыт государственных, интеллектуальных школ) выявлена эффективность организации профессионального развития педагогов НИШ (в частности опыт написания эссе). Опыт НИШ будет полезен при разработке модели сертификации педагогов.

Исследование среди педагогов

Следующее анкетирование было проведено по вопросам оценки квалификации педагогов. В опросе приняло участие свыше 24 000 педагогов. 7,6 % опрошенных в возрасте от 18 до 25 лет; 27,2 % – от 26 до 35 лет, 11,0 % – педагоги в возрасте от 56 до 65 лет, в том числе 82,7 % – женщины и 17,3 % -мужчины.

Основная часть респондентов (63,6 %) считают тестирование ведущим инструментом оценки уровня квалификации педагогов. Педагогами отмечены также электронные портфолио и анализ документов педагога (план урока, результаты формативного и суммативного оценивания обучающихся и др.). При этом, по мнению педагогов, малоэффективными инструментами оценки являются: написание эссе (11,5 %) и опрос родителей/опекунов (10 %).

На вопрос каких профессиональных знаний не хватает педагогу 47 % участников отметили, что затрудняются в выборе стратегий и методов преподавания обучающимся с различными способностями. 40 % респондентов нуждаются в формировании знаний, связанных с особенностями восприятия и усвоения обучающимися учебной информации, 34,8 % педагогов испытывают потребность в знаниях социального и интеллектуального развития обучающихся.

Полученные данные свидетельствуют о том, что педагоги испытывают сложности в преподавании предмета. Это обуславливает наличие проблем в вопросах профилизации образования.

Вместе с тем в исследовании [14] подчеркивается положительное влияние непрерывного профессионального развития педагогов на их размышления и убеждения о преподавании.

На основе проведенного исследования нами разработана модель совершенствования системы неформального образования педагогов, компонентами которой выступают нормативное регулирование, сертификация педагогов, аккредитация провайдеров, содержание и экспертиза программ, модели обучения,

профессиональный уровень тренеров, система мониторинга и оценки услуг неформального образования педагогов и единый интернет-портал услуг.

Заключение. На основании проведенного исследования предложены следующие выводы и рекомендации:

1) профессиональный стандарт педагога в Казахстане нуждается в актуализации, поскольку не выступает дорожной картой его профессионального развития;

2) в содержание Профессионального стандарта в целях восполнения разрыва в навыках для формирования комплексной системы непрерывного образования педагогов рекомендуется включить владение знаниями в области социального и интеллектуального развития обучающихся, стратегий и методов преподавания обучающимся с различными способностями, особенностей восприятия и усвоения обучающимися учебной информации, а также навыками владения стратегиями обучения грамоте и счету, поддержки всестороннего участия обучающихся с ограниченными возможностями, управления занятиями в классе, управления сложным поведением обучающихся.

3) необходимо усилить требования к качеству разработки провайдерами содержания образовательных программ курсов повышения квалификации педагогов;

4) по модели и подходам к повышению квалификаций педагогов Казахстан можно отнести к первой категории стран, где целесообразнее инициировать национальные программы повышения квалификации;

5) для Казахстана характерно использование транслирующих форм непрерывного профессионального обучения педагогов, поскольку Профессиональный стандарт педагога в действующей редакции не может послужить основой для переходных форм повышения квалификации. При этом рекомендуется внедрение в содержание курсов повышения квалификации переходных форм непрерывного профессионального развития преподавателей;

6) для эффективной организации непрерывного профессионального обучения педагогов провайдерам необходима модернизация механизмов выявления реальных профессиональных потребностей педагогов, а также повышение профессионального уровня тренеров для обеспечения качества предоставляемых услуг;

7) содержание курсов повышения квалификации необходимо дополнить формами внутренней и внешней коллаборации, широкого обмена опытом, вовлеченности преподавателей в исследования и проектную деятельность;

8) разнообразить содержание курсов модулями по личностно-профессиональному развитию, формированию научно-профессиональных и методических компетенций педагогов;

9) саморефлексия или исследования в действии (Action Research) не озвучивалась как инструмент повышения квалификаций, что характерно для стран, которые находятся на первом уровне классификации по подходу к повышению квалификаций;

10) необходимо улучшать качество проведения научных конференций и других профессиональных дискуссий. В открытом и продуктивном диалоге происходит продуктивный обмен мнениями появляются новые знания;

11) саморазвитию педагогов мешает низкий уровень развития коммуникационных навыков на английском языке, так как значительное большинство научных публикаций, соответственно передовые знания доступны на этом языке. На русский и особенно на казахский язык переводятся не все результаты научных исследований и дискуссий. В этой связи имеется необходимость предоставления возможности повышения знания английского языка.

Данная статья подготовлена в рамках реализации научно-технической программы «Научные основы модернизации системы образования и науки» (OR11465474), реализуемой национальной академией образования имени Ы.Алтынсарина (Казахстан).

Литература

1. «Об утверждении Концепции обучения в течение всей жизни (непрерывное образование)» Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 декабря 2021 года № 944, <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000944> (accessed on 13 March 2022).

2. «Правила аттестации педагогических работников и приравненных к ним лиц в филиалах автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», утвержденные решением Правления АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» от 14 июля 2016 года.

3. Профессиональный стандарт «Педагог». Приказ Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» № 133 от 8 июня 2017 года, <https://atameken.kz/uploads/content/.pdf> (accessed on 13 March 2022).

4. Australian Professional Standards for Teachers, <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf> (accessed on 13 March 2022).

5. Bick-har, Lam. (2015). *Teacher Professional Development in Hong Kong Compared to Anglosphere: the Role of Confucian Philosophy. Psychology, Society & Education*. 7. 405–422. 10.25115/psy.v7i3.521.

6. *Ensuring lifelong learning for all in Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan and Uzbekistan: country evidence and policy recommendations UNESCO, 2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374201>*

7. Fink, L.D. (2013). *The current status of faculty development internationally. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 1–9.

8. Kennedy, A. (2005). *Models of continuing professional development: A framework for analysis. Journal of in-service education*, 31(2), 235–250.

9. Kennedy, A. (2014). *Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. Professional development in education*, 40(5), 688–697.

10. Niemi, H 2015, *Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach, Psychology, Society & Education*, vol. 7, no. 3, pp. 279–294.

11. OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (accessed on 13 March 2022).

12. OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-e> (accessed on 13 March 2022).

13. OECD (2021), *Skills Strategy Kazakhstan: Assessment and Recommendations*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-strategy-kazakhstan_39629b47-en (accessed on 13 March 2022).

14. Vries, Siebrich & Jansen, Ellen P.W.A. & Van de Grift, Wim. (2013). *Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. Teaching and Teacher Education.* 33. 78–89. 10.1016/j.tate.2013.02.006.

УДК 378

**В.В. Сдобняков, к.физ-мат.н., доцент
Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина,
г. Н. Новгород, Россия**

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА ФОРМИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ЛИДЕРА ИЗМЕНЕНИЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Особая роль учителей, как лидеров изменений, в формировании готовности будущего поколения к преобразованиям в экономике и обществе, способности управлять ими и прогнозировать их, актуализирует необходимость изменения научно-образовательной среды педагогического университета в целях подготовки педагогов, которые будут способны работать с поколением будущего. Цель исследования – в рамках антропологической проектно-преобразующей парадигмы и экосистемного подхода в образовании разработать и внедрить новую научно-образовательную повестку педагогического университета, ориентированную на создание опережающей системы развития лидеров в сфере образования. На разработочном этапе исследования применен метод стратегического проектирования. Обеспечена включенность всех участников образовательных отношений в разработку проектов, направленных на организационную трансформацию университета. Регулирование этих отношений осуществляется на основе метода управления портфелем проектов, состоящего из комплекса взаимосвязанных организационных процессов, с помощью которых происходит распределение ресурсов, необходимых для достижения стратегических целей. Процесс позиционирования участников проектов как лидеров изменений представлен на трех уровнях: личный, уровень ближайшего окружения и организационный уровень и включает технологические шаги: понимание и принятие, замысел, концептуализация, реализация. Антропологическая перспектива педагогического университета воплощается во флагманской экосистеме непрерывного опережающего педагогического образования, обеспечивающей формирование, накопление и личностную реализацию человеческого потенциала общественного развития на высоком качественном уровне.

Ключевые слова: научно-образовательная повестка вуза, лидер изменений, организационная трансформация, антропологическая парадигма, экосистемный подход, стратегическое проектирование, управление портфелем проектов.

**V.V. Sdobnyakov, PhD Associate professor,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named after Kozma Minin,
Nizhny Novgorod, Russia**

ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE OF THE FORMATION OF A TEACHER AS A LEADER OF CHANGES IN THE UNIVERSITY OF PEDAGOGICAL PROFILE

Abstract. The special role of teachers as leaders of change in shaping the readiness of the future generation for transformations in the economy and society, the ability to manage and predict them, actualizes the need to change the scientific and educational environment of the pedagogical university in order to train teachers who will be able to work with the generation of the future. The purpose of the study is to develop and implement a new scientific and educational agenda of the Pedagogical University, focused on creating an advanced system for the development of leaders in

the field of education, within the framework of the anthropological project-transformative paradigm and the ecosystem approach in education. At the stage of creating the research program, the method of strategic design was applied. The involvement of all participants in educational relations in projects aimed at the organizational transformation of the university is ensured. The anthropological perspective of the pedagogical university is embodied in the flagship ecosystem of continuous advanced pedagogical education, which ensures the formation, accumulation and personal realization of the human potential of social development at a high-quality level. Regulation of these relations is carried out on the basis of the project portfolio management method, consisting of a complex of interrelated organizational processes through which the resources necessary to achieve strategic goals are allocated. The process of positioning project participants as leaders of change is presented at three levels: personal, the level of the immediate environment and the organizational level and includes technological steps: understanding and acceptance, conception, conceptualization, implementation.

Keywords: *scientific and educational agenda of the university, leader of changes, organizational transformation, anthropological paradigm, ecosystem approach, strategic design, project portfolio management.*

Проблема исследования. В условиях динамичного развития высокотехнологического, теперь уже цифрового сектора экономики, все большую роль начинает играть ключевой ресурс инновационных изменений – человеческий капитал и образование как ведущий механизм его создания и накопления. Особенность антропологического вектора отечественных образовательных реформ в русле национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года, обозначенного в Указе Президента РФ от 21 июля 2020 года № 474 как период прорывного развития, является «ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях» [12: 13].

Успех реформирования в любой сфере определяется наличием особого интеллектуально-волевого ресурса в виде «лидеров изменений». Это люди, которые не только поддерживают необходимость изменений, но инициируют их, используют изменения как источник собственного развития и развития своего окружения. Есть определенный набор профессионально-важных качеств личности, который позволяет идентифицировать готовность специалиста к осуществлению лидерской позиции в своей сфере профессиональной деятельности: приоритет выбора целей, направлений и способов активности, связанных с инновационными изменениями; потребность человека в самосовершенствовании, самореализации; способность «решения проблем»; готовность к сотрудничеству; способность к самоорганизации и управлению взаимодействием. Лидерская позиция в изменениях непосредственно связана со способностью человека справляться с вызовами, обусловленными изменениями. Наиболее эффективно эта способность формируется в проектной деятельности.

Приоритетной антропологической целью и ценностью современного образования является становление в каждом человеке его субъектности как потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению [6]. Особая роль учителей, как лидеров изменений, в формировании готовности будущего поколения к преобразованиям в экономике и обществе, способности управлять ими и про-

гнозировать их была отмечена Президентом России Владимиром Путиным 25 августа 2021 года во время встречи с представителями общественности, посвященной школьному образованию: «будущее страны создается талантами учителей». Комплексная программа Министерства просвещения РФ по модернизации и стратегическому развитию педагогических вузов «Учитель будущего поколения России» актуализирует необходимость изменения научно – образовательной среды педагогического университета в целом и в отдельных компонентах его организационной структуры, чтобы не следовать за изменениями, а работать в опережающем формате, осуществляя в настоящем подготовку педагогов, которые будут способны работать с поколением будущего, что и позволяет характеризовать их как «проводников изменений» [14: 7].

Цель исследования.

Образование, особенно высшее, является сферой, в рамках которой вырабатываются не только инновационные образовательные модели и технологии, но и модели общественного развития. Для того, чтобы избежать ситуации «инновации ради инноваций» в условиях цифровой реальности, радикально трансформирующей не только экономику и общество, но и самого человека, необходимо перестраивать научно-образовательную повестку вуза, ориентируя ее на формирование высокой степени «реактивности» по отношению к изменениям в обществе с опорой на фундаментальную науку и фундаментальное знание, совершенствуя инструментальные знания, являющиеся основой адекватного реагирования на неопределенности [7].

Одним из флагманов лидерских практик в различных сферах российского общества является платформа «Россия – страна возможностей» – открытая площадка взаимодействия, предоставляющая равные возможности каждому проявить себя, реализовать свой талант и профессиональный потенциал, воплотить в жизнь бизнес-идеи или общественные инициативы. В сентябре 2021 года в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина создан Центр компетенций во исполнение поручения Президента РФ по итогам заседания Наблюдательного совета АНО «Россия – страна возможностей» от 30 апреля 2021 года о предоставлении равных возможностей карьерного развития для всех российских граждан, прежде всего, молодых специалистов. В рамках деятельности Центра компетенций по диагностике и развитию лидерских компетенций будущих педагогов формируются и сопровождаются персонализированные треки подготовки лидеров образовательных реформ.

Цель исследования – на основе антропологической проектно-преобразующей парадигмы [5, 6] и экосистемного подхода в образовании [7, 8, 10] разработать и внедрить новую научно-образовательную повестку педагогического университета, ориентированную на создание опережающей системы развития лидеров в сфере образования с целью реализации потенциала каждого человека, уменьшения разрыва между текущей системой подготовки педагогических кадров и потребностями образования будущего [11].

Ключевой смысл антропологической проектно-преобразующей парадигмы применительно к подготовке и профессиональному развитию учителя как лидера

системных изменений мы видим в целенаправленном проектировании таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых педагог ставится в ответственную позицию по отношению к своей будущей и текущей профессиональной деятельности, продуцируя «авторские» способы решения проблем образовательной практики. С точки зрения экосистемного подхода такое научно-образовательное проектирование связано с переходом от иерархических систем к сетевым моделям коллаборации в целях обучения и развития [13].

Методы исследования. Формирование новой научно-образовательной повестки университета осуществляется в рамках общей стратегии организационной трансформации [4]. При этом процесс трансформации организационной структуры предполагает кризис и деструктуризацию существующей организационной модели при одновременном создании и развертывании другого структурного целого. В отличие от локальных изменений тех или иных аспектов научно-образовательной деятельности университета, трансформация – это системное преобразование, качество которого определяется, прежде всего, перестройкой миссии организации, ее функций в обществе и, в соответствии с этим, совокупности реализуемых видов деятельности, применяемых технологий и организационных форм.

Именно поэтому мы на стартовом этапе ответственно заявляем нашу миссию как педагогического университета – создание пространства непрерывного профессионального развития педагогов для достижения национальных целей развития страны с учетом рисков и парадоксов современного этапа цивилизационного развития, в ориентации на традиционные, исторически выверенные ценности. Только в векторе этой антропологической перспективы следует рассматривать и экспертировать предлагаемую вузом «линейку» проектов, разрабатываемых по принципу «проектирования из будущего», когда процесс создания проектного продукта сопровождается одновременной разработкой мер, обеспечивающих оптимальную траекторию развития той общественной практики, для которой и создается данный продукт.

Ведущим методом исследования на разработческом этапе является метод стратегического проектирования, направленный на повышение эффективности управления достижением конечных целей организации посредством комплекса проектных действий, учитывая достижения науки и практики, факторы влияния внешней среды, базируясь на принципах рационального распределения ресурсов и оптимальной координации во внутренней среде организации.

Следует подчеркнуть, что метод стратегического проектирования «из будущего», сущностно отличающийся от преобладающего, основанного на классическом прогнозе, методологического способа формирования будущего путем доработки модернизации настоящего, подчеркивает значимость согласования позиций различных социальных групп – участников образования, в отличие от сохраняющей свою доминанту позиции, связанной с обоснованием требований к результатам и содержанию образования.

Основными категориями стратегического проектирования мы рассматриваем стратегическую позицию университета по отношению к окружающей среде в определенный период времени, и собственно сам стратегический проект,

в котором формулируются перспективные целевые установки и описывается комплекс действий по их достижению.

Главная задача стратегического проектирования состоит в том, чтобы, рационально распределить ресурсы, учесть все факторы влияния внешней среды, обеспечить оптимальное взаимодействие во внутренней среде и правильно спроектировать свою деятельность на перспективу.

Важным фактором успеха реализации заявленной миссии университета является включенность всех участников образовательных отношений в процессы стратегического проектирования, Регулирование этих отношений осуществляется на основе метода управления портфелем проектов, состоящего из комплекса взаимосвязанных организационных процессов, с помощью которых происходит распределение ресурсов, необходимых для достижения стратегических целей [9].

Следуя принципу соответствия портфеля проектов стратегической цели университета [2], мы определили на текущий период следующие проектные портфели, сопряженные со статусами вуза:

– «авангардный университет непрерывного многоуровневого педагогического образования», интегрирующий в рамках проектной технологии образовательную, научно-исследовательскую и внеучебную деятельности с участием сетевых партнеров: «Университет первого выбора»; «Академические субботы», «Студент – партнер по развитию», «Родительский университет», «Мобильный университет на русском языке», «Международные летние научно-образовательные школы российского гуманитарного образования»;

– «проектный университет», где учат разрабатывать и осваивать проекты в разнопрофессиональных междисциплинарных командах: «Эксперт в области инклюзивного образования», «Просветительский проект «Наука», «Персонафицированный трек управления карьерой», «Единое окно поддержки проектных инициатив»;

– «университет XXI века» – зона «прорыва в будущее» через генерирование и тиражирование фронтальных образовательных технологий и социально-гуманитарных практик: «Умный» кампус – пространство для самообучения и саморазвития», «Интеллектуально – культурно – досуговый центр городской среды», «Каникулярная школа «ПРОдизайн»;

– «бережливый университет», ориентированный на формирование человека созидающего, думающего, ответственного с помощью сквозного потока развития бережливой личности [1]: «Зеленый университет», «Корпоративный стандарт», «Бережливое управление».

Навигация формирования лидеров изменений через участие в проектных треках того или иного портфеля проектов представлена тремя уровнями, на каждом из которых определение позиции предполагает нахождение ответов на определенный пул вопросов:

1) личный уровень: «Как я отношусь к изменениям? С каким вызовом, провоцирующим изменения, я сталкиваюсь сейчас? Какова моя роль в изменениях? Что я должен изменить? Какой стиль поведения я предпочитаю демонстрировать в условиях, когда от меня требуется стимулировать значительные изменения? Как мои предпочтения относительно стиля реализации изменений и реакции на них

воздействуют на окружающих? Каков мой вклад в наращивание лидерского потенциала для реализации изменений в масштабах организации?»

2) уровень ближайшего окружения (например, проектной группы): «Как я помогаю своим товарищам справляться с изменениями, особенно в условиях отсутствия выбора или жесткого внешнего контроля? Как я воспринимаю различные точки зрения, чувства и реакции людей на изменения в процессе согласования ценностно-целевых ориентиров проекта изменений? Как я выстраиваю отношения с теми, кто поддерживает изменения, выступает против них или занимает нейтральную позицию?»

3) организационный уровень: «Готов ли я возглавить изменения в контексте общеорганизационной культуры и внешних факторов? Как я могу стимулировать изменения на всех уровнях организации? Какое влияние я могу оказать, исходя из моих полномочий, на вышестоящие и нижестоящие уровни организации? Как я добиваюсь эффективности и продуктивности изменений для команды и организации в целом?» [3]

Сам процесс управления изменениями, составляющий квинтэссенцию феномена лидерства, может быть представлен следующими технологическими шагами:

Понимание и принятие: осознание необходимости изменения, его характера (эволюционное или революционное), его масштаба, уровня срочности; выявление интересов сообществ, групп стейкхолдеров и катализаторов и лидеров изменений, путей согласования их усилий и уровня их причастности к изменениям и ответственности за них.

Замысел: формирование стратегического видения, дорожных карт, привлечение в центральную команду или ядро изменений других участников, формирование их согласованности и приверженности.

Концептуализация: изучение эффективных и неэффективных компонентов процесса изменений с последующей корректировкой будущих планов в целях обеспечения успеха.

Реализация: осуществление практических шагов по реализации изменений, формирование экосистемы изменений за счет налаживания новых отношений и связей между задействованными в таких изменениях людьми.

Выводы и рекомендации. Большинство изменений в образовании, которые определяются общественными вызовами, связаны не просто с встраиванием новшеств в существующие модели поведения, а с принципиальными изменениями образа мышления тех, кто становится их инициаторами, то есть лидерами изменений. Важной задачей системы непрерывного педагогического образования является накопление определенной критической массы учителей, обладающих высоким уровнем готовности к инициации изменений как переходов из текущего состояния в будущее, и высоким уровнем личной социальной ответственности за их осуществление и получение искомых инновационных эффектов.

Таким образом, антропологическая перспектива педагогического университета воплощается во флагманской экосистеме непрерывного опережающего педагогического образования, обеспечивающей формирование, накопление

и личностную реализацию человеческого потенциала общественного развития на высоком качественном уровне.

Литература

1. Аджиенко В.Л., Верменникова Л.В., Давыдова Н.С., Куижева С.К. Бережливый вуз – инновационная модель управления университетом // *Новые технологии*. – 2021. – № 2: 111–120.
2. Гергерт Д.В., Айзенштат О.М. Методические аспекты организации управления портфелем научных проектов в вузе // *Ars Administrandi (Искусство управления) Научный журнал*. – 2015. – № 1: 132–147. – URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/z2t9kqsc4x/152282701.pdf>.
3. Динвуди Д., Пасмор У., Квинн Л., Рабин Р. Навигация изменений: роль лидера. Экспертный доклад. Center for Creative Leadership. 2015. <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2016/09/CCL-Navigating-Change-A-Leader-Role-RUS.pdf>
4. Ефимов В.С., Лантева А.В. Фазовые трансформации и будущее университетов: философско-методологический анализ. *Университетское управление: практика и анализ*. 2016; (6): 146–158. – URL: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.106.068>.
5. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Проектно-ресурсное управление инновациями в образовании: антропологическая проекция // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2015. – № 5 (49): 490–507.
6. Исаев Е.И. Антропологическая перспектива российского образования // *Психология образования в XXI веке: теория и практика. Материалы конференции. Издательство ВГСПУ «Перемена»*. – 2011. – URL: <https://psyjournals.ru/education21/issue/54076.shtml>.
7. Кремнева Л.В., Заведенский К.Е., Рабинович П.Д., Апенько С.Н. Стратегирование образования: экосистемный переход // *Интеграция образования*. – 2020. – № 4 (101). 656–677.
8. Миронов В.В. Университетское образование: консерватизм или инновация? // *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*. – 2017. – № 4: 32–44.
9. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 21504-2016 «Управление проектами, программами и портфелем проектов. Руководство по управлению портфелем проектов». Приказ Министерства промышленности и торговли Российской Федерации от 10 октября 2016 года № 1335-ст «Об утверждении национального стандарта Российской Федерации». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/456029917?marker>
10. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. Издание Московской школы управления СКОЛКОВО и *Global Education Futures*. – 2020. – URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/>.
11. Продвижение новых подходов в образовании (100 лидеров образования). – URL: https://asi.ru/leaders/initiatives/education_leaders/.
12. Слободчиков В.И. Концептуальные основы антропологии современного образования // *Образование и наука*. – 2010. – № 1. 11–22.
13. *An Ecosystem Approach to Unleashing Learner-Centered Transformation*. – URL: <https://education-reimagined.org/ecosystem-approach/>.
14. *Teachers as agents of change: a master's programme designed, led and taught by teachers*. Edited by Frost D., Ball Sh., Hill V. and Lightfoot S. Herts Cam Network. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/326519468_Teachers_as_agents_of_change_a_masters_programme_designed_led_and_taught_by_teachers.

*И.В. Сидорова, к.п.н., доцент
С.В. Попова, д.п.н., профессор
Н.В. Черникова, д.филол.н., профессор*
**ФГБОУ ВО Мичуринский государственный аграрный университет,
г. Мичуринск, Россия**

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

***Аннотация.** В настоящее время не ставится под сомнение необходимость не только научного, но и педагогического исследования, решения проблем сферы инновационного развития современной системы высшего образования, а также определения роли преподавателя в системе российского образования. Особую актуальность нашему исследованию, на наш взгляд, придают последние события, происходящие в отечественной практике преподавания в вузах, связанной с испытанием пандемией Covid-19, когда образовательные учреждения переходят на удаленный, дистанционный способ работы с обучающимися, таким образом, происходит значительное изменение условий для реализации практики преподавания. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО Мичуринский государственный аграрный университет. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является изучение не только теоретического фундамента в области развития современной инновационной деятельности преподавателя, но и практическая проверка роли преподавателей в этой системе, применение преподавателями инновационных методик в процессе работы. **Методы исследования:** основные положения в современной педагогической инноватике; общенаучные положения о связи теории и практики в системе современного образования; общенаучные положения, которые характеризуют понятия «развитие» и «инновационная деятельность»; теоретические методы; эмпирические методы; анализ полученных данных исследования. **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что инновационная деятельность преподавателей вуза является основным фактором, который направлен на развитие ФГБОУ ВО Мичуринский государственный аграрный университет и будет носить системный характер.*

***Ключевые слова:** инновационная деятельность, учебный процесс, отношение к учебному процессу, преподаватели, эксперимент.*

*I. V. Sidorova, Ph.D., Associate Professor
S. V. Popova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
N. V. Chernikova, Doctor of Philology, Professor*
**Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Michurinsk State
Agrarian University,
Michurinsk, Russia**

SOME ISSUES OF INNOVATIVE ACTIVITIES OF A HIGHER SCHOOL TEACHER

***Abstract.** At present, the need for not only scientific, but also pedagogical research, solving the problems of the sphere of innovative development of the modern system of higher education, as well as determining the role of a teacher in the system of Russian education, is not called into question. Recent events taking place in the Russian practice of teaching at universities related to the test of the Covid-19 pandemic. Educational institutions have to switch to a remote way of working with students. There is a significant change in the conditions for the implementation of teaching practices. These factors indicate the relevance of the paper. The research was conducted on the basis of Michurinsk State Agrarian University. **The purpose** of the paper is to study not only the theoretical*

*foundation in the development of modern innovative activities of a teacher, but also a practical test of the role of teachers in this system, the use of innovative methods by teachers in the process of their work. **Research methods:** main provisions in modern pedagogical innovation; general scientific provisions on the connection between theory and practice in the system of modern education; general scientific provisions that characterize the concepts of “development” and “innovative activity”; theoretical methods; empirical methods; analysis of the obtained research data. **Conclusions and recommendations.** The results obtained in the course of the research show that the innovative activity of university teachers is the main factor that is aimed at the development of Michurin State Agrarian University and will be of a systemic nature.*

***Keywords:** innovation activity, educational process, attitude to the educational process, teachers, experiment.*

Введение. В настоящее время источником инновационной деятельности, на наш взгляд, является вся система высшего образования современной России, создание высокотехнологичных учебных заведений, активное применение новейших образовательных технологий, объединение научной и образовательной среды, использование педагогического опыта ведущих европейских стран. Несмотря на то, что с каждым годом интерес к инновационным процессам стремительно растет, расширяется смысл термина «инновация», все-таки не сложилось единая концепция, которая объединяла бы все инновационные процессы, ни конкретная педагогическая инноватика, которая контролировала бы все типы педагогических систем в образовательных учреждениях страны. Термин «инновация» в российскую педагогику приходит только в XX столетии, в педагогической науке термин «инновационная деятельность» также сравнительно молод. Возможно, именно поэтому на современном этапе наблюдаются различные его определения. Идея инновации означает общее понятие об использовании определенных новшеств для претворения в жизнь определенного замысла [11: 130–131].

З.Ф. Есарева пишет: «Преподаватель – это научный работник, который хорошо овладел научными методами обучения и воспитания, умело использует технические средства преподавания, непрерывно повышает свою квалификацию, активно участвует в научно-исследовательской работе, в общественной жизни» [6: 152].

В современной российской образовательной системе можно выделить следующую типологию инноваций:

1. По масштабу:

- федеральные (рекомендованы министерством);
- региональные (разработаны образовательными центрами);
- местные (разработки учебных заведений);

2. По значимости в системе педагогического образования:

- системные (охватывают все звенья образовательной сферы);
- модульные (определенный сегмент образовательной системы, в состав которого входит ряд инноваций).

Необходимо обратить внимание на то, что в определенный момент инновационный процесс может стать стихийным, т. е. он не может быть уже управляемым и будет проходить только за счет саморегуляции. Но, в то же время,

полное отсутствие управления в столь сложной системе, каковой является система образования, приведет к его постепенному спаду, а потом и полнейшему прекращению. Поэтому создание управленческой структуры может обеспечить довольно стабильное существование инновационного процесса в высшем учебном заведении. Естественно, наличие структуры управления не может исключать и самоуправления и саморегуляции.

Теоретический анализ литературы. В данном исследовании анализируются работы отечественных ученых, внесших существенный вклад в методике изучения, становление и развитие инноваций, в их работах отмечается, что в настоящее время актуальна постоянная готовность к совершенствованию педагогической деятельности преподавателями, стремящихся добиться существенных изменений в действующей системе образования [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11]. В то же время авторы отмечают обязательное наличие стимулов, которые должны обеспечивать эту готовность. Помимо этого, практически во всех работах отмечается тот факт, что проблема инновационной деятельности является одной из важнейших на современном этапе, так как намечены этапы всеобщей модернизации системы образования. В литературе мы находим следующие характеристики концептуального понятия – инновационный потенциал личности:

- обладание творческой способностью не только генерировать, но выдвигать новые идеи, но главное – уметь их применять на практике;
- способность принимать новое, которое возможно отличается от старых методов и взглядов, что базируется на мышлении и гибком и панорамном;
- образованность должна включать в себя не только культурную сторону, но и эстетическую;
- развивать инновационное сознание, но не забывать педагогический опыт, накопленный ранее.

Цель исследования – изучение не только теоретического фундамента в области развития современной инновационной деятельности преподавателя, но и практическая проверка роли преподавателей в этой системе, применение преподавателями инновационных методик в процессе работы.

База исследования. В исследовании приняли участие преподаватели Социально-педагогического института ФГБОУ ВО Мичуринский государственный аграрный университет.

Методы и методики исследования в основе данной работы составили:

- основные положения в современной педагогической инноватике;
- общенаучные положения о связи теории и практики в системе современного образования;
- общенаучные положения, которые характеризуют понятия «развитие» и «инновационная деятельность»;
- теоретические методы;
- эмпирические методы;
- анализ полученных данных исследования.

Результаты исследования. Согласно тематике заявленного исследования был изучен основной комплекс как организационных, так и педагогических

условий реализации преподавателями инновационной деятельности в Социально-педагогическом институте ФГБОУ ВО Мичуринский государственный аграрный университет, позволивший выявить ряд противоречий:

– между требованиями, которые выдвигает современная система образования и педагогическими механизмами;

– между организационными и педагогическими условиями и теоретически блоком в системе педагогической инноватики.

В эксперименте, проведенном нами приняли участие 40 сотрудников Социально-педагогического института ФГБОУ ВО Мичуринский государственный аграрный университет, эксперимент проведен в три взаимосвязанных этапа. Исследуемых мы разделили на две группы: первая группа респондентов – это сотрудники, которые занимаются активной инновационной работой, нацеленные на внедрение, усовершенствование инноватики в рабочем процессе. Вторая группа – это сотрудники, которые нацелены только на педагогический процесс, без внедрения в него инновационных решений.

Проведенный анализ базировался на использовании методики В.И. Долговой, которая выделяет 11 факторов готовности преподавателей к инновационной деятельности [4]. Также мы опирались на работу Н.В. Кузьминой, в которой рассматриваются профессиональные качества личности [7: 29].

Целью проведения эксперимента являлась проверка эффективности разработанных педагогических условий, влияющих на развитие инновационного потенциала преподавателя Социально-педагогического института.

На констатирующем этапе проводилась диагностика структурных компонентов инновационного потенциала преподавателя вуза; выявлен состав преподавателей вуза, участвующих в эксперименте. На данном этапе была выявлена недостаточная готовность к использованию новшеств в учебно-воспитательном процессе, о чем свидетельствуют данные уровней развития (преимущественно низкий и ниже среднего). Это проявлялось в отказе использовать педагогические новшества, в отсутствии заинтересованности в их использовании у преподавателей.

Формирующий этап педагогического эксперимента состоял из трех блоков: мотивационного, организационного и результативного. Преподаватели принимали участие в различных мероприятиях, посещали мастер классы и т. д. (на данном этапе реализовались разработанные педагогические условия).

Контрольный этап педагогического эксперимента показал, что в результате повторной диагностики, в процессе которой определена динамика развития структурных компонентов инновационного потенциала преподавателя вуза. Увеличился интерес к инновациям, повысилась потребность в их использовании, повысился уровень знаний в области педагогической инноватики, возросла восприимчивость преподавателей к инновациям, повысилась продуктивность создания творческих курсов, повысилась самооценка.

Заключение. Таким образом, нами выявлено, что на практике большая часть педагогов Социально-педагогического института ФГБОУ ВО Мичуринский государственный аграрный университет, находятся в процессе активизации инновационной деятельности, которая может быть вызвана целостной

структурой основных ее компонентов – рефлексивного, креативного, мотивационного и технологического. Вышеназванная проблема позволит решить двуединую задачу – зарождение у педагога личной готовности к восприятию новых технологий и готовности строить свою деятельность по-новому, это, на наш взгляд, повысит степень готовности современных педагогов к занятию инновационной деятельностью, когда достаточно часто достигнуто положительного результата от внедрения новшества, почти все педагоги стремятся сделать это новшество универсальным и применять практически во всех сферах образовательного процесса.

Проведенный эксперимент позволил нам решить ряд довольно значимых задач:

- для обращения к инновационной деятельности необходимо формирование положительных мотиваций педагогов;
- психолого-педагогические знания педагога постоянно должны обновляться;
- педагог должен использовать эти знания как основное средство для развития учебно-воспитательного процесса;
- в учебном заведении должны быть созданы психолого-педагогические условия не только для становления, но и для развития конструктивных, проективных, и коммуникативных умений преподавателя;
- в университете должно быть обеспечено информационное обеспечение деятельности педагога в рамках той дисциплины, которую он преподаёт;
- руководство должно создать условия для плодотворной самореализации педагога в сфере инновационной деятельности.

В связи с этим любая инновационная деятельность современного педагога может быть определена как интегрированная характеристика личности, которая включает довольно осознанное обращение к занятиям инновационной деятельностью, отличное знание теории, методологии и практического их применения, но довольно часто опыт передовых преподавателей остается невостребованным в силу того, что многие педагоги не обладают потребностью к его применению: возможно, не сформированы навыки, которые могли бы выбрать для себя более приемлемые методики. Даже достаточно долго работающие педагоги не задумываются над тем, что необходимо прибегать к самоанализу и анализу опыта своих коллег. Специфика инновационной деятельности, конечно же, зависит от условий, которые существуют в том или ином учебном заведении. Но в большей степени она зависит от готовности самого педагога заниматься этим видом деятельности.

В целом, необходимо отметить тот факт, что система образования в Социально-педагогическом институте ФГБОУ ВО Мичуринский государственный аграрный университет за последние годы претерпела ряд значительных изменений, которые выразились в использовании самых новейших учебных программ и методических пособий, внедрении новых педагогических технологий и, конечно же, инноваций.

Литература

1. Бабец К.А. Роль инновационной деятельности в продвижении вуза / К.А. Бабец // В сборнике: *Творчество молодых: дизайн, реклама, информационные технологии* // Сборник трудов XIV Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. Научный редактор Л.М. Дмитриева. – 2015. – С. 79–81.
2. Бутримова Н.В. Качество образования активная инновационная деятельность преподавателя вуза / Н.В. Бутримова. В сборнике: *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры*. // *Материалы Всероссийской научно-методической конференции*. Оренбургский государственный университет. – 2017. – С. 2777–2780.
3. Васильев К.В., Павлов А.И., Федотова С.А. Инновационная деятельность вузов на примере Северо-восточного Федерального университета имени М.К. Аммосова / К.В. Васильев, А.И. Павлов, С.А. Федотова // *Управление инновациями: теория, методология, практика*. – 2014. – № 11. – С. 79–83.
4. Долгова В.И. Инновационная культура и педагогический менеджмент / В.И. Долгова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ: АТОКСО, 2008. – 318 с.
5. Еловская С.В., Черняева Т.Г. Интерактивное обучение в высшем образовании / С.В. Еловская, Т.Г. Черняева // *Известия Саратовского университета Серия Акмеология образования. Психология развития*, выпуск 1 (29). Научный журнал. – 2019. – Том 8. – С. 83–88.
6. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. – Л.: Ленинградский университет, 1993. – 111 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Слово, 1990. – 145 с.
8. Сидорова И.В., Черникова Н.В. Актуальные проблемы инновационной деятельности педагога в свете теории и практики И.В. Сидорова, Н.В. Черникова // *Журнал Мир науки* article@mir-nauki.com. выпуск 2 (март-апрель) – Том 9. – 2021. – 29PDMN221
9. Тесликова Н.Н. Инновационная деятельность преподавателя как фактор повышения качества подготовки студентов вуза / Н.Н. Тесликова // *Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов. Под общей редакцией Д.В. Сочивко*. – 2019. – С. 942–949.
10. Шевченко Ол. И., Шевченко Ок. И. Инновационная деятельность преподавателя образовательной организации высшего образования / Ол. И. Шевченко, Ок. И Шевченко // *Ученые записки Орловского государственного университета*. – 2021. – № 2 (91). – С. 308–311.
11. Якушева Л.М. Инновационная деятельность преподавателя высшей школы как средство повышения квалификации преподавательского состава / Л.М. Якушева // *Современные Научно-технологические Технологии*. – 2011. – № 1. – С. 130–131.

УДК 378

**О.Г. Смолянинова, академик РАО, д.п.н., профессор,
Н.А. Иванов, аспирант
Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск, Россия**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСКУРСАХ МЕДИАЦИИ И ГУМАНИТАРИСТИКИ

Аннотация. Рост социальной напряженности и усложнение конфликтных взаимодействий на почве культурных различий и дефицитности общего уровня развития молодежи в условиях мозаичности культуры актуализируют проблему модернизации содержания и форматов профессиональной подготовки специалистов, работающих в системе «человек-человек» [15, 16]. Одним из перспективных путей решения данной проблематики является развитие социально-правового института медиации в образовательном дискурсе.

Вместе с тем следует отметить недостаточную концептуализацию вопросов использования медиации в практике профессиональной подготовки студентов педагогического направления с точки зрения ее гуманитарного потенциала [2, 12, 16]. Поликультурным аспектам медиации в России уделяется мало внимания, в то время как за рубежом поликультурная медиация активно развивается [8]. Актуальность и недостаточная проработанность широкого спектра вопросов применения и развития поликультурной медиации как культуры диалога в подготовке будущих педагогов – специалистов гуманитарного профиля – обусловили **цель исследования**: научное осмысление проблематики становления и развития гуманитарного потенциала медиации в контексте содержания и организации профессионального образования студентов педагогических специальностей. **Методы исследования**: изучение и анализ диссертационных исследований по медиации, научных работ тематики медиации и поликультурализма, наукометрический анализ журнальных публикаций, сравнение, синтез и обобщение данных, моделирование. **Выводы и рекомендации**. Результаты исследования подтверждают правомерность гипотезы о дефицитности исследований медиации во взаимосвязи с гуманитаристикой. Предложено и обосновано суждение о том, что медиация в образовательном дискурсе может рассматриваться как новация гуманитарной антропологии. Разработана концептуальная модель модернизации педагогического образования в дискурсах медиации и гуманитаристики, ведущей идеей которой выступает тезис о том, что профессиональный портрет педагогического работника XXI века актуализирует ролевую позицию медиатора. Результаты исследования могут быть использованы и учтены при проектировании и модернизации образовательных программ и форматов подготовки студентов – будущих педагогов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках научного проекта «Разработка пропедевтической модели образовательной поликультурной медиации для регионов Енисейской Сибири и Крайнего Севера», код заявки 2021102307858 (КФ-863).

Ключевые слова: медиация, гуманитаристика, профессиональная подготовка педагогов, поликультурализм, антропология, ролевая позиция медиатора.

O.G. Smolyaninova,
Academician of the Russian Academy of Education,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
N.A. Ivanov, graduate student,
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE DISCOURSES OF MEDIATION AND HUMANISTICS

Abstract. The growth of social tension and the complication of conflict interactions on the basis of cultural differences and the scarcity of the general level of youth development in the conditions of mosaic culture actualize the problem of modernization of the content and formats of professional training of specialists working in the “man-man” system [15, 16]. One of the promising ways to solve this problem is the development of the socio-legal institute of mediation in educational discourse. At the same time, it should be noted that there is insufficient conceptualization of the issues of using mediation in the practice of professional training of pedagogical students from the point of view of its humanitarian potential [2, 12, 16]. Little attention is paid to the multicultural aspects of mediation in Russia, while multicultural mediation is actively developing abroad [8]. The relevance and insufficient elaboration of a wide range of issues of the application and development of multicultural mediation as a culture of dialogue in the training of future teachers – specialists in the humanities – determined **the purpose of the study**: scientific understanding of the problems of the formation and development of the humanitarian potential of mediation in the context of the con-

*tent and organization of professional education of students of pedagogical specialties. **Conclusions and recommendations.** The results of the study confirm the validity of the hypothesis about the scarcity of mediation research in connection with humanitarianism. The proposition that mediation in educational discourse can be considered as an innovation of humanitarian anthropopractics is proposed and substantiated. A conceptual model of modernization of pedagogical education in the discourse of mediation and humanitarianism has been developed, the leading idea of which is the thesis that the professional portrait of a teacher of the XXI century actualizes the role position of the mediator.*

***Keywords:** mediation, humanistics, professional training of teachers, polyculture, anthropology, mediator's role position.*

Введение. В условиях непрерывного и стремительного преобразования сфер жизни на фоне роста волатильности общества, высокой социальной напряженности и неопределенности настоящего и будущего, масштабы которой стремительно растут и требуют готовности людей к частым переменам, сохранению вместе с тем подлинной идентичности, высшая школа и система образования в целом стоят перед сверхзадачей поиска инновационных средств приращения ресурсов личности для сохранения человеком психического здоровья в беспрецедентном социальном фоне, где все больше людей становятся в этой части уязвимы. В особенности это актуально для представителей так называемых помогающих профессий, где, как известно, чрезвычайно высок риск профессионального выгорания, и психологический ресурс личности, наряду с духовностью профессионала выступают одними из каркасов результативной деятельности, успешной самореализации человека (в том числе профессиональной) наперекор противоречивому и инфантильному (Д.А. Леонтьев) миру. Интенсивное развитие рыночной экономики и сопутствующих отношений влечет за собой полномасштабное становление рынка услуг, в котором практически любая цель оправдывает средства, а человек рассматривается как средство решения сторонних интересов, а не как ценность и индивидуальность [1].

Все перечисленное в полной мере относится к педагогической профессии. Профессиональный портрет педагогического работника с каждым годом модифицируется и все более усложняется в русле векторов развития образовательной отрасли, которые напрямую связаны с тенденциями изменения общества, в том числе негативными, и выступают в качестве стратегически значимых инструментов сохранения и приумножения созидательных функций педагогики – индивидуализации и открытости образования, его модернизации в логике цифровой трансформации и в контексте становления и развития гуманистической парадигмы образования для повышения качества жизни и поддержания благополучия жизненной среды.

Вместе с тем нельзя не признать тот факт, что современный студент – в будущем работающий специалист, зачастую не в полной мере соответствует профессиональному образу педагога. Ему, как правило, чуждо умение работать в «зоне ближайшего развития» (Е.А. Ямбург), он нецелесообразно использует современные цифровые технологии в контексте педагогических взаимодействий, так, что они затмевают образовательные и сводят возможные педагогические эффекты практически к нулю.

Теоретический анализ литературы. Острая дефицитарность относительно профессиональной готовности педагогов наблюдается в том числе в ча-

сти умений и навыков продуктивной работы с конфликтами, как и в целом касательно коммуникативных навыков. Глубинно это связано с характеристиками российского социального ландшафта, который, в целом, далек от постулатов и сущностных характеристик гуманистической педагогики. В частности, исследователями отмечается, что в российской ментальности компромисс в конфликте, готовность пойти на уступки оппоненту и инициировать выход из конфликта воспринимаются как проявление слабости [4]. Данное обстоятельство свидетельствует о существенной дегуманизации жизненной среды, а также о недостаточной гуманитарной образованности людей, их подсознательном недоверии к новому, воспринимаемому в качестве угрозы по причине глубинного страха неопределенности будущего, который в условиях эпохи плюрализма и общества потребления масштабируется и углубляется, актуализируя и расширяя феномен экзистенциального вакуума [16] и невротичность поведения. Социолог Д.О. Труфанов, рассматривая феноменологию социального ландшафта, оперирует такими ключевыми его категориями, как цивилизация и варварство, определяя последнее как социальное явление, являющееся следствием сознательного выбора социальной группой иных ценностей, иного образа жизни, иной идентичности в сравнении с общепринятыми социальными нормами в конкретном государстве [10]. По сути, речь идет в том числе о предпосылках проявлений экстремистских настроений в обществе, угрозе распространения идеологии терроризма.

Сопrotивляемость людей инновациям, связанная с нетерпимостью к неопределенности, стремлением к застою, укореняющимся в личностной структуре в корреляции с возрастным развитием, что общепризнано в психологической науке – одно из существенных, с нашей точки зрения, препятствий на пути развития общества.

Гармонизация образовательных, межличностных и межэтнических отношений, минимизация внешних и внутренних конфликтов личности и эмоциональных негативных последствий по факту случившихся конфликтных взаимодействий возможны за счет обновления содержания профессионального педагогического образования в дискурсах медиации и гуманитаризации, взаимообусловленность которых на сегодняшний день практически не изучена. Между тем медиация представляет собой образовательную инновацию и один из трендов в психолого-педагогической сфере, отличающийся междисциплинарностью и характеризующийся высоким гуманитарным потенциалом, который, однако, недостаточно системно реализуется и исследуется в отечественных научных трудах.

Вопросы медиации в образовательном дискурсе рассмотрены в работах О.Г. Смоляниновой, Ю.В. Поповой и Е.А. Груздевой, А.Ю. Коновалова, Е.В. Белоноговой, О.П. Вечериной, А.С. Чуприс и др. Однако на сегодняшний день феноменология медиации не в полной мере исследована в образовательном плане, ее потенциальные возможности в части повышения гуманитарной образованности не исчерпаны и зачастую практически не реализуются, в особенности применительно к российским реалиям, в фокусах поликультурности и гуманитаризации, которые относительно друг друга тоже взаимосвязаны и обуславливают аспекты развития толерантности. Особого внимания заслуживает проблематика становления и развития медиации как культуры диалога на

территориях Арктики и Севера, где помимо большого этнического разнообразия и концентрации широкого спектра народностей на одной территории имеют место быть специфичные особенности жизненной среды, определяющие высокий конфликтогенный потенциал жителей данных местностей. В частности, как отмечается в работе А.И. Козлова, М.А. Козловой, Г.Г. Вершубской, А.Б. Шиловой, такая конфликтность связана с социально-экономическим делением на Севере: большинство представителей коренных народов существуют в тяжелых экономических условиях. Кроме того, имеет место быть так называемый «конфликт культур» между специалистами, приезжающими в районы Севера из центральных регионов, и северянами, возникающий по причине незнания этнопсихологии, местной специфики и обычаев арктических народов некоренным населением [5]. То же самое имеет место быть в учительской среде. Поликультурный аспект образовательной медиации представлен в российской науке имплицитно и по большей части представляет собой попытку осмысления системных наработок медиации более прогрессивных в этом отношении государств, попытки его концептуализации предприняты научной школой по медиации Сибирского федерального университета.

Все вышесказанное обусловило постановку **цели настоящей статьи** – научное осмысление проблематики становления и развития гуманитарного потенциала медиации в профессиональной подготовке студентов педагогических специальностей. Основу исследования образуют как теоретические, так и эмпирические **методы**.

Результаты. По справедливому замечанию А.С. Чуприс, медиация напрямую связана с гуманитарными и социальными практиками, владение которыми служит базисом ее воплощения, предполагает сформированность гуманитарного мировоззрения профессионала социальной сферы. Вместе с тем тот же автор отмечает существующее противоречие между социальным запросом на обучение медиатора как специалиста социально-гуманитарного профиля и узкоутилитарной трактовкой профессии медиатора. То есть подчеркивается, что деятельность медиатора не сводится лишь к разрешению конфликтов, но предполагает создание условий для снижения социальной напряженности и укоренения ненасильственной философии урегулирования споров [2, 12].

О.Г. Смолянинова к профессиональным качествам медиатора относит в том числе культурную осведомленность относительно конкретной страны, вне зависимости от места рождения и проживания специалиста, включающую знания о культуре, традициях, истории и законодательстве. Поликультурная медиация в европейском образовательном дискурсе рассматривается как путь развития мультикультурализма за счет стимулирования взаимопонимания, модернизации работы социальных учреждений в аспекте учета этнических и культурных различий, тем самым выступая фактором социальной интеграции в том числе в области образования [8]. Помимо словосочетания «поликультурная медиация» в научных работах также используется формулировка «культурная медиация», под которой подразумевается выстраивание диалога и преодоление культурных барьеров, в том числе между старшим поколением и молодежью – носителями масс-культуры [6].

Становление и развитие института медиации в России осложнено в силу культурных особенностей, которые в сущностном плане во многом рассогла-

суются с феноменом мультикультурализма и препятствуют его укреплению в ментальности: в контексте российской культуры собственники конфликта зачастую не разделяют проблему, лежащую в основании противоречий и конфликтной ситуации, и личность, поэтому конфликт воспринимается на уровне личной обиды и подразумевает возможное дальнейшее возмездие. Поэтому парадоксальность ресурсов медиации состоит в их амбивалентности – они одновременно впечатляющи и в то же время могут быть на практике незначительны [4]. Как отмечает Е.Н. Яркова, именно нравственная культура «расколотого» общества РФ, идейно противоречащая культуре медиации и ее нравственным основаниям, тормозит массовое распространение медиации в условиях российских социальных реалий [14]. Отличительной особенностью российской модели медиации является ее преимущественно фасилитативный характер, что предполагает наделение сторон некоторым влиянием и властью, в то время как за рубежом закреплены в том числе другие подходы и технологии медиации, сопряженные, например, с терапевтическими методами [3].

Развитие методологии подготовки медиаторов в логике становления медиативной культуры, с нашей точки зрения, наиболее целесообразно в контексте педагогической профессии в целом (поскольку именно здесь задача трансляции ценностей и формирования личностных смыслов является наиболее релевантной), и гуманитаризации профессионального образования педагогов в частности. Правомерность данного суждения подтверждается в том числе тенденциями развития нормативно-правовых и компетентностных оснований профессиональной подготовки в сфере медиации в РФ, отмечаемыми О.П. Вечериной и подразумевающими два подхода к пониманию медиации и, соответственно, механизмов обучения медиаторов, различных, но не взаимоисключающих друг друга – с одной стороны, как юридической процедуры урегулирования споров, а с другой – как практики восстановления отношений в социальной сфере [3], или восстановительного подхода (Е.В. Белоногова). С точки зрения культурологии существенные характеристики медиации основаны на идее формирования «срединной культуры» и, как следствие, инициации новых смыслов в конфликте, не оппозиционных, а синтезированных, посредством взаимопроникновения враждующими сторонами видений конфликта друг друга [14]. В контексте мультикультурализма и обучения медиаторов социальной сферы в логике компетентностного подхода интересен такой феномен и образовательный результат, как компетенция межкультурного взаимодействия, который интегрирует в себе поликультурные знания, умения, ценности и опыт личности, актуализируемый и аккумулируемый в ситуациях межкультурного взаимодействия, структурно включающий толерантность, идентичность и конфликтную продуктивность [9].

В рамках исследования феноменологии медиации во взаимосвязи с гуманитаризацией образования, изучения и анализа практик обучения медиации нами был проведен наукометрический анализ журнальных публикаций указанной тематики в электронной научной библиотеке Elibrary.ru, который подтверждает дефицитность научных изысканий по медиации во взаимосвязи с гуманитаристикой и поликультурализмом, и в частности с особенностями жизненной среды Арктики и Севера (табл. 1).

Таблица 1

Количество публикаций по медиации, поликультурализму и гуманитаристике в РИНЦ за последние 5 лет (по состоянию на 19.04.2022 г.)

Поисковые слова	Количество найденных статей
Медиация и нравственность	2
Медиация и гуманитаризация	2
Медиация в Арктике	2
Медиация на Крайнем Севере	3
Медиация и гуманизм	3
Медиация как культура диалога	18
Поликультурная медиация	46
Медиативная культура	67
Подготовка медиаторов	195

Медиация как технология посредничества, развертывающая понимание нравственной проблемы прощения и принятия изъяснов других людей как гуманистического основания профилактики и разрешения конфликта, и способствующая тем самым выстраиванию социального доверия [13], может выступать результативным средством развития технологий подготовки педагогов и, как следствие, повышения уровня гуманитарной образованности студентов педагогических направлений. В связи с чем нами была разработан прототип модели модернизации профессиональной подготовки педагогов в логике результативного внедрения медиации и восстановительного подхода в содержание образовательной деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Прототип модели модернизации педагогического образования в дискурсах медиации и гуманитаристики

Цель	Становление и развитие универсальной компетентностной модели профессионализации педагогов в части медиации и восстановительного подхода в условиях гуманитаризации образования
Основная идея	Расширение гуманитарной составляющей компетентностной подготовки педагогов на основе внедрения медиации в содержание обучения
Педагогические условия	Формирование ценностного отношения к медиации субъектов образовательного процесса; концептуализация и пропедевтика медиативной культуры в образовательном пространстве; расширение представлений о медиации как о социально-гуманитарной практике на основе принципа региональности и в логике мультидисциплинарности
Результаты	Интериоризация гуманистических и поликультурных ценностей медиативного и восстановительного подходов студентами – будущими педагогами, поддержание бесконфликтной, эмоционально благополучной образовательной среды, становление медиации как культуры заботы о себе в российской образовательной действительности

Становление и развитие компетентностной модели подготовки педагогов в фокусе медиации и восстановительного подхода, согласно предлагаемому нами концепту, происходит посредством расширения общекультурного компонента содержания педагогического образования. Как отмечают О.В. Цигулева, Н.Н. Абакумова и С.И. Поздеева, модернизация гуманитарного компонента содержания образования в условиях компетентностного подхода предполагает в том числе развитие кругозора личности, ее креативности и умения учиться [11]. Основу гуманитаризации профессиональной подготовки составляет два концептуальных суждения: первое состоит в том, что профессиональный портрет современного педагога в условиях социальной напряженности дополняется ролевой позицией медиатора, что предполагает владение медиативной культурой; второе суждение связано с пониманием медиации в ее социально-гуманитарном аспекте как антропопрактики – гуманитарной практики, нацеленной на развитие базовых основополагающих способностей человека [7]. Медиация как антропопрактика возможна в контексте моделирования или фактически случившейся ситуации – реального или постановочного фрагмента жизнедеятельности, конфликта – где в условиях посреднического действия, осуществляемого медиатором или педагогом-медиатором, происходит становление субъектной позиции и принятие ответственности, поликультурных и гуманистических ценностей участником процедуры в контексте спора, продуктивного разрешения или профилактики конфликта, будь то внешний или внутренний. С другой стороны, в более широком смысле релевантность медиации как антропопрактики выражается в возможности самоопределения участника медиативной встречи в части соотнесения им себя с установками на бесконфликтное поведение и гуманное урегулирование конфликтов.

Заключение. Таким образом, на основе вышеизложенного можно заключить, что модернизация содержания педагогического образования в медиативной логике, в контексте гуманитаризации и на основе поликультурализма представляется оправданной и видится перспективной. Результаты проведенного исследования актуализируют противоречие между обширным гуманистическим потенциалом медиации в ее социально-гуманитарном развороте и недостаточным использованием возможностей медиативных технологий в профессионализации студента педагогического профиля подготовки. Представленные в статье данные могут быть интересны и учтены при дальнейшей проработке вопросов развития медиации как культуры диалога и культуры заботы личности о себе.

Литература

1. Беткенова М.С., Жумашева Г.К., Булебаева А.К. Культурологический подход в гуманитаризации образовательной среды // МНКО. – 2020. – № 3 (82) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskiy-podhod-v-gumanitarizatsii-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 19.04.2022).
2. Бударина А.О., Симаева И.Н., Чуприс А.С., Шахторина Е.В. Готовность к медиации как компетенция бакалавров гуманитарных направлений // СНВ. – 2018. – № 2 (23) [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-mediatsii-kak-kompetentsiya-bakalavrov-gumanitarnyh-napravleniy> (дата обращения: 19.04.2022).

3. Вечерина О.П. Институциональные ограничения и возможные направления развития медиации в России // Социодинамика. – 2021. – № 4. – С. 48–67.
4. Жиденко А.А. Институт медиации как регулятор социальных конфликтов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2020. – № 12–1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/institut-mediatsii-kak-regulyator-sotsialnyh-konfliktov> (дата обращения: 19.04.2022).
5. Здоровье коренного населения Севера РФ: на грани веков и культур: монография / А.И. Козлов, М.А. Козлова, Г.Г. Вершубская, А.Б. Шилов. – Пермь: ОТ и ДО, 2013. – 205 с.
6. Сеницына А.О. Культурная медиация как средство формирования ценностного отношения учащихся к социокультурному наследию Франции: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2021. – 220 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Учебное пособие для вузов. – М.: ПСТГУ, 2013. – 416 с.
8. Смолянинова О.Г. Практики поликультурной медиации в Европе (на примере Италии, Португалии, Германии): учебное пособие. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019. – 188 с.
9. Смолянинова О.Г., Попова Ю.В. Дефициты компетенций педагогов в контексте использования технологии медиации в образовании // Образование и саморазвитие. – 2019. – Т. 14. – № 3. – С. 127–139.
10. Труфанов Д.О. Сопротивление социального ландшафта: «варварство» и «цивилизация» в социальном пространстве // Siberian Socium. – 2020. – Т. 4. – № 1 (11). – С. 8–22.
11. Цигулева О.В., Абакумова Н.Н., Поздеева С.И. Гуманитарные характеристики человеческого капитала в контексте компетентностного подхода к образованию // Язык и культура. – 2022. – № 57 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnye-harakteristiki-chelovecheskogo-kapitala-v-kontekste-kompetentnostnogo-podhoda-k-obrazovaniyu> (дата обращения: 19.04.2022).
12. Чуприс А.С. Формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2018. – 192 с.
13. Юнгус Г.А. Медиация: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук. – Владивосток, 2020. – 147 с.
14. Яркова Е.Н. Медиация и нравственная культура общества // Антиномии. – 2018. – № 18 (2). – С. 40–54.
15. Smolyaninova O.G., Egle E.S., Ivanov N.A. Strategic upgrade of the Master's programme "Mediation in Education" in digital transformation context // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2020. – Vol. 13 (9). – P. 1481–1498.
16. Smolyaninova O.G., Ivanov N.A., Podusova N.S. Humanitarization of university training by means of mediation: problem statement // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2021. – Vol. 14 (9). – P. 1308–1321.

УДК 378.1

В.Д. Соковикова, студент
Э.И. Низамова, ст. преподаватель
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия

**РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ
С ЗАНИМАТЕЛЬНЫМИ ЗАДАЧАМИ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ СЕДЬМОГО КЛАССА
ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ**

Аннотация. В статье представлен материал, касающийся формирования учебной мотивации школьников на уроках физики. Рассматриваются способы повышения мотива-

ции, а также методы оценки её уровня. Целью исследования является разработка электронного пособия с занимательными задачами по физике для седьмых классов и дальнейшая оценка его влияния на учебную мотивацию учеников. В статье приведены результаты педагогического эксперимента, и сделаны выводы об эффективности использования занимательных задач на уроках физики.

Ключевые слова: мотивация, электронное пособие, занимательные задачи, физика, седьмой класс, познавательный интерес.

V.D. Sokovikova, student
E.I. Nizamova, senior lecturer
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

DEVELOPMENT OF AN ELECTRONIC MANUAL WITH TASKS IN PHYSICS FOR THE SEVENTH GRADE IN ORDER TO INCREASE STUDENTS' LEARNING MOTIVATION

Abstract. The article presents the material concerning the formation of students' learning motivation in physics classes. The ways of increasing motivation, as well as methods of assessing its level, are considered. The aim of the study is to develop an electronic manual with engaging tasks in physics for seventh graders and further evaluation of its impact on the students' learning motivation. The article presents the results of a pedagogical experiment and draws conclusions about the effectiveness of the use of amusing tasks at physics lessons.

Keywords: motivation, electronic manual, amusing tasks, physics, seventh grade, cognitive interest.

Школьное образование является важной ступенью в жизни каждого ребенка, но не всегда у детей есть большое желание ходить в школу и изучать предлагаемые ему предметы. С развитием современных технологий вопрос об учебной мотивации школьников стоит особо остро, потому что из-за большого количества гаджетов и развлечений ребёнок теряет интерес к учебной деятельности и не стремится познавать новое. Актуальность исследования состоит в том, что для современного мира необходимо воспитать самостоятельную и целеустремлённую личность, владеющую достаточными знаниями и навыками, способную к дальнейшему самообразованию [3]. Сделать это невозможно при отсутствии мотивации школьников к познавательной деятельности. Поэтому учителя должны постоянно развиваться, совершенствовать свои навыки в использовании цифровых технологий и грамотно использовать их на уроках [2]. Целью данной работы является изучение понятия «мотивация», способы её повышения и разработка электронного пособия с подборкой занимательных задач по физике для изучения его влияния на мотивацию школьников.

Для достижения цели мы использовали такие методы исследования как: теоретический анализ проблемы исследования, основанный на изучении литературных источников; педагогический эксперимент, анкетирование, беседа, опрос, наблюдение; статистическая обработка результатов исследования.

Рассмотрим понятие «мотивации» и её основные виды. Под мотивацией мы понимаем осознанную причину активности человека, направленную на достижение определенной цели. В основе причины всегда имеется некоторая потребность, определяющаяся в качестве нужды человека в том, что ему недостаёт. Именно нужда является первопричиной активности человека.

По источнику мотивацию можно разделить на внутреннюю и внешнюю. Внешняя мотивация определяется внешними стимулами: поощрение со стороны учителя, положительные отметки в журнал. Внутренняя же мотивация не зависит от оценки окружающих. Ученик действует на основе своих интересов, выполняет задания ради себя, самообразования и удовлетворения от своего труда. Несмотря на различия внутренней и внешней мотивации, в большинстве случаев наблюдается тесная взаимосвязь между ними [8].

Рассматривая проблему повышения учебной мотивации учеников необходимо особенно отметить те предметы, изучение которых связано с изучением закономерностей и сложными вычислениями. К таким предметам можно отнести математику, химию, а также физику.

Физика – это тот предмет, при изучении которого решение задач имеет практическое значение и представляет собой неотъемлемую часть для полноценного усвоения курса физики на всех этапах изучения – от первоначального до специального и высшего физического образования. Данный вид деятельности может отпугивать учеников, потому что задача ассоциируется со сложной и скучной активностью [7].

Рассмотрим классификацию задач по физике. Все задания можно классифицировать:

1. По содержанию (абстрактные и конкретные)
2. По степени сложности (простые, сложные и задания повышенной сложности)
3. По способу решения (качественные, вычислительные, экспериментальные, графические)
4. По способу выражения условия (текстовые, графические, задачи в рисунках)

Для нашего исследования необходимо остановиться на последнем пункте классификации – способу выражения условия задачи. От того, в каком виде мы представим задачу ученику, зависит его активность и интерес к решению. Многие задания по физике могут быть представлены в необычной, шуточной форме. Такие задачи называются занимательными и рассматриваются как отдельный вид. В настоящее время в учебниках и сборниках по физике мало таких задач, поэтому для разнообразия образовательного процесса учителю приходится использовать материал из дополнительных источников. В пример можно привести «Занимательную физику» и «Физику на каждом шагу» Я.И. Перельмана, а также интернет-ресурсы [9]. При изучении таких материалов много времени уделяется структуризации и отбору задач, которые можно представить лишь в текстовом виде, поэтому выявлена необходимость разработать единое пособие, которое в дальнейшем было бы удобно использовать при решении задач на уроках, а также при выполнении домашних заданий [5].

Продуктом нашего исследования является электронное пособие по физике с подборкой занимательных задач для седьмого класса. Пособие представлено в виде сайта, который удобно использовать как на уроках, так и дома [11]. Весь материал разделен на пять разделов на основе учебника по физике для седьмых классов А.В. Перышкина [10]. В каждом разделе представлен краткий

теоретический материал для актуализации основных знаний по теме, а также занимательные задачи. Признаком занимательности в задачах является их необычная формулировка, а также разные форматы представления: текстовые, задачи в картинках, видео задачи. Пособие содержит 6 видео задач, среди которых можно выделить количественные (например, посчитать плотность яйца, используя данные из видео) и качественные (например, опыт с выдергиванием листа бумаги из-под стакана) [6].

В пособии представлены следующие разделы:

- 1) Введение: содержит 4 задачи
- 2) Первоначальные сведения о строении вещества: содержит 10 задач в картинках и 2 видео задачи
- 3) Взаимодействие тел: содержит 28 задач в картинках и 2 видео задачи
- 4) Давление твёрдых тел, жидкостей и газов: содержит 16 задач в картинках и 2 видео задачи
- 5) Работа и мощность. Энергия: содержит 17 задач в картинках.

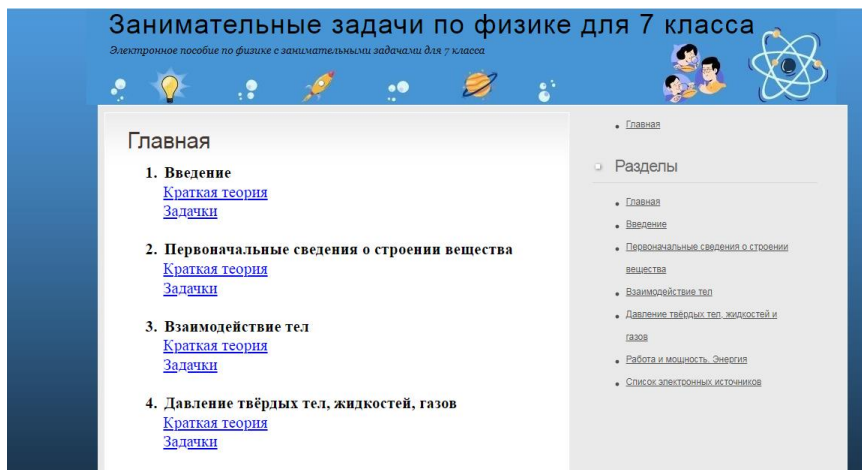


Рисунок 1. Главная страница электронного пособия

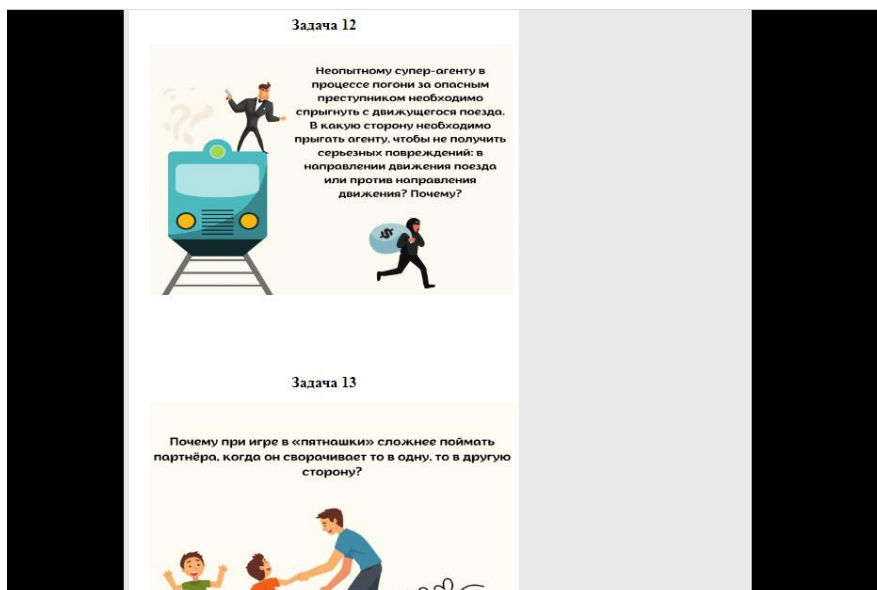


Рисунок 2. Примеры задач из электронного пособия

Эксперимент проводился с учениками седьмого класса. В качестве эмпирических методов исследования использовалось анкетирование по методике М.Р. Гинзбурга на определение уровня мотивации учеников в начале и конце педагогического эксперимента. Ученикам необходимо было ответить на четырнадцать вопросов, каждый из которых имел от четырех до шести вариантов ответа. Необходимо было отметить три варианта для исключения случайности выбора и получения более объективных результатов. Все вопросы в анкете разделены по блокам, каждый из которых отражает различные характеристики мотивации. Первый блок отражает личностный смысл учения, второй характеризует способность к целеполаганию, третий определяет доминирование познавательного или социального мотива, четвёртый блок выявляет преобладание внутренней или внешней мотивации у учащегося, пятый блок характеризует стремление школьников к достижению успеха или избегания неудач, а шестой блок выявляет степень реализации названных мотивов поведения учащихся. Общий уровень мотивации определялся по сумме баллов за каждый ответ по блокам [4].

Анкетирование было проведено с обучающимися трёх седьмых классов: 7 «А», 7 «В» и 7 «Д». По результатам входного тестирования для педагогического эксперимента были выбраны 7 «А» и 7 «Д» классы, потому что на начало эксперимента общий уровень мотивации в этих классах практически одинаков. В качестве контрольного класса был выбран 7 «Д» – в нём уроки проводились как обычно. Экспериментальным классом был выбран 7 «А» класс – в нём при решении задач было использовано электронное пособие, фрагменты из которого представлены выше. Организация учебной деятельности школьников с включением занимательных задач продолжалось в течение четырёх недель при изучении раздела «Работа и мощность. Энергия». При этом решение задач проходило на уроках и при выполнении домашних работ в качестве обобщения и систематизации знаний [1]. На следующем этапе педагогического эксперимента было проведено повторное тестирование обоих классов на определение уровня мотивации, анализ и обработка результатов которого показал повышение уровня мотивации в экспериментальном классе.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что использование занимательных задач на уроках физики повышает интерес к предмету и учебную мотивацию школьников. Электронный формат пособия позволяет использовать задачи не только учителю на уроках, но и ученикам при самостоятельном выполнении домашних работ. Разнообразие форм, в которых представлены задачи, вызывает интерес у учеников больше, чем обычные текстовые. Видеоматериалы позволяют повторять эксперименты дома, а также способствуют творческой деятельности обучающихся. Результаты авторских разработок и педагогического эксперимента можно использовать при подготовке к урокам, планировании учебного процесса. Стоит отметить, что электронный формат будет также удобен при дистанционном обучении школьников и при создании собственных образовательных материалов.

Литература

1. Васькина С.М., Кудряшов В.И. Обобщение и систематизация знаний учащихся на уроке физики в общеобразовательном процессе // *Современные проблемы физики и методики обучения физике в общеобразовательной и высшей школе.* – 2018. – С. 41–44.
2. Гладков А.В., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Современные педагогические технологии как средство повышения учебной мотивации // *Балтийский гуманитарный журнал.* – 2019. – Т. 8. – № 1. – С. 274–275.
3. Говорухина А.А., Мальков О.А., Новоселова А.А. Оценка уровня мотивации и мотивационной доминанты школьников // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета.* – 2015. – С. 34–35.
4. Желеева А.В. Диагностика мотивации школьников к изучению физики // *Наука и школа.* – 2015. – № 4. – С. 156–159.
5. Касимов С.А. Пути повышения эффективности обучения решению задач на примере школьного курса физики // *Евразийский научный журнал.* – 2015. – С. 190–192.
6. Кожевников Н.М. Демонстрационные эксперименты по общей физике: учебное пособие // 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Лань. – 2022. – 248 с.
7. Кондратьев А.С., Ларченкова Л.А., Ляцев А.В. Методы решения задач по физике // Москва: ФИЗМАТЛИТ. – 2012. – 312 с.
8. Макарычева И.А. Мотивационная сфера школьника. Общее понятие мотива и мотивации в учебной деятельности // *Вестник науки и образования.* – 2018. – Т. 1. – № 4. – С. 84–85.
9. Перельман Я.И. Занимательная физика. Книги первая и вторая // СЗКЭО. – 2020. – 448 с.
10. Перышкин А.В., Иванов А.И. Физика. 7 класс. Учебник. ФГОС // Экзамен. – 2022. – 240 с.
11. Соковицова В.Д., Низамова Э.И. Электронное пособие с занимательными задачами по физике как средство повышения мотивации учеников седьмого класса // VII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности. – 2022. – С. 322–324.

УДК 159.9.072

**А.М. Султанова, студент
М.М. Солобутина, к.п.с.н., доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань, Россия**

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация. В настоящее время в обществе происходят глобальные изменения и в обществе возрастает потребность в креативных людях, способных быстро адаптироваться к реальности, быть автором своей судьбы. Креативность может способствовать инновациям, что важно с экономической и социальной точек зрения. Феномен креативности рассматривается в разных подходах. Последние исследования рассматривают креативность как личностную характеристику. У младшего школьника происходит много изменений, появляется новый социальный статус, происходит осознание себя в качестве субъекта. В младшем школьном возрасте в учебной деятельности происходит развитие самостоятельности, способность быть субъектом жизнедеятельности, включаться в знакомые и творить новые виды деятельности, происходит сознательное изобретательство. Способность к самостоятельному жизнетворчеству, способность производить изменения в мире и в самом себе – это системное качество внутри понятия субъектности. Мы рассматриваем феномен креативности как характеристику личности в рамках субъектного

подхода. Креативность входит в структуру субъектности и является механизмом развития субъектности. **Целью** исследования является: изучение особенностей креативности младших школьников как компонента субъектности. **Методы исследования:** теоретические – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, эмпирические психодиагностические методы, статистические методы – корреляционный анализ. Исследование проходило на базе лицея г. Казани, в исследовании принимали участие 200 учеников 4 класса. **Выводы и рекомендации.** Полученные результаты раскрывают особенности взаимосвязи креативности и других компонентов субъектности младших школьников. Ориентируясь на полученные результаты, можно применить их в практической деятельности для разработки программ по развитию креативности младших школьников.

Ключевые слова: креативность, субъектность, активность, учебная деятельность, младший школьный возраст.

*A.M. Sultanova, student
M.M. Solobutina, Dr.PhD Associate professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

CREATIVITY AS A PERSONAL TRAIT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. *Currently, global changes are taking place in society and the need for creative people who are able to quickly adapt to reality and be the author of their destiny is increasing in society. Creativity can promote innovation, which is important from an economic and social point of view. The phenomenon of creativity is considered in different approaches. Recent studies consider creativity as a personal characteristic. A younger student has a lot of changes, a new social status appears, self-awareness as a subject occurs. At primary school age, independence develops in educational activities, the ability to be a subject of vital activity, to engage in familiar activities and create new ones, conscious invention occurs. The ability to independently create life, the ability to make changes in the world and in oneself is a systemic quality within the concept of subjectivity. We consider the phenomenon of creativity as a characteristic of personality within the subjective approach. Creativity acts in the structure of subjectivity and is a mechanism for the development of subjectivity. **The purpose of our research** is: to study the features of creativity of younger schoolchildren as a component of subjectivity. **Research methods:** theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, empirical methods, statistical methods – correlation analysis of research results. The study was conducted on the basis of the Lyceum of Kazan, 200 4th grade students took part in the study. **Conclusions and recommendations.** The results obtained show the influence of creativity on the components of subjectivity of younger schoolchildren. Focusing on the results obtained, it is possible to apply them in practice to develop programs for the development of creativity of younger schoolchildren.*

Keywords: *creativity, subjectivity, activity, educational activity, primary school age.*

В настоящее время в обществе происходят глобальные изменения и в обществе возрастает потребность в креативных людях, способных быстро адаптироваться к реальности, быть автором своей судьбы. Существуют различные подходы в исследовании креативности. Креативность может способствовать инновациям, что важно с экономической и социальной точки зрения [5]. В работах Д. Векслера, Р. Стернберга, М.С. Кагана, В.Н. Дружинина, Д.Б. Богоявленской креативность рассматривается как интеллектуальная способность. Второй подход рассматривает креативность как самостоятельный фактор творческой способности (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, К.В. Тейлор, Я.А. Понома-

рев). Третий подход выделяет креативность как личностную характеристику (Е.Л. Яковлева, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков).

Понятие «креативность» в психологическом словаре – «способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации» [3]. Творческая активность, исследовательское поведение актуализируются в ситуациях высокой степени неопределенности и новизны [4].

Мы рассматриваем феномен креативности, включающий в себя не только когнитивный компонент, но и личностный. Креативность включена в интегративное личностное образование – субъектность. Понятие субъектность имеет сложную структуру и включает в себя различные компоненты: ответственность, самостоятельность, уверенность, самодостаточность (К.А. Абульханова-Славская); выделяют такие компоненты как свобода выбора, ответственность за выбор, способность к рефлексии, уникальность субъекта, саморазвитие, понимание другого и его принятие (В.С. Каган); активность – реактивность, автономность – зависимость, опосредствованность – непосредственность, целостность – неинтегративность, креативность – репродуктивность, самооценочность – ничтожность / малоценность (Л.В. Алексеева).

В структуру субъектности входит способность производить изменения в мире и в самом себе. Креативность является как личностным компонентом субъектности, так и механизмом развития субъектности. В младшем школьном возрасте развивается способность включаться в существующие виды деятельности и творить новые. В учебной деятельности у младших школьников происходит развитие самостоятельности, способность самостоятельно планировать свою деятельность, быть субъектом деятельности, включаться в актуальные виды деятельности и творить новые [2]. Деятельность младших школьников приобретает осознанный, целенаправленный характер, что обуславливается включением воображения в процесс планирования действий [1]. Развитие креативности младших школьников необходимо рассматривать не как отдельную черту личности, а как компонент субъектности наряду с другими компонентами, а именно активностью, самостоятельностью, ответственностью, способностью к рефлексии, самооценкой.

Цель нашего исследования: изучить особенности креативности младших школьников как компонента субъектности.

Исследование проводилось на базе образовательного центра «Галактика» г. Казани. В исследовании принимали участие 200 учеников 4 класса. Средний возраст 10 лет.

В контексте данного исследования для решения поставленных задач использовались следующие методики для каждого выделенного компонента: Тест дивергентного мышления Вильямса; Методика «Интеллектуальный портрет» (А.И. Савенков); Диагностика параметров учебной самостоятельности младших школьников (Н.В. Калинина); Методика определения уровня самооценки «Лесенка»; Методика исследования уровня развития субъектности ребенка (Н.И. Вьюнова, Н.А. Жесткова); Методика «Кто Я?» (модификация методики М. Кун).

Мы использовали корреляционный анализ для выявления особенностей взаимосвязи показателей креативности и компонентов субъектности младших школьников.

Анализ выявил значимые корреляции показателей креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) и показателей субъектности на уровне 0,01 и 0,05. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели	Субъектность по отношению к себе	Субъектность по отношению к другим	Самостоятельность	Активность	Самооценка	Мотивация	Организованность	Ответственность	Дифференциация «Я – концепции»	Обобщенность «Я – концепции»	Самоотношение
Беглость	0,09	0,08	-0,05	0,08	-0,11	0,09	0,11	-0,07	-0,07	0,01	0,03
Гибкость	-0,11	-0,09	-0,04	0,09	-0,08	0,04	0,07	0,16	0,07	-0,05	-0,04
Оригинальность	0,17	0,14	0,04	0,16	0,10	0,02	0,08	-0,06	0,02	0,01	0,00
Разработанность	0,19	0,15	0,01	0,11	0,15	0,06	0,16	-0,03	0,01	0,00	-0,02

Анализируя данные показатели, мы видим достоверные прямые связи между показателями: оригинальность и активность; оригинальность и субъектность по отношению к себе; оригинальность и субъектность по отношению к другим; оригинальность и активность; разработанность и субъектность; разработанность и самооценка, организованность.

Описывая взаимосвязь оригинальности и субъектности по отношению к себе и другим, и активностью, мы можем сказать, что критичность к себе, адекватное оценивание своих возможностей, стремление к самосовершенствованию, анализ своих действий и действий другого, адекватное оценивание поступков других, проявление инициативы взаимосвязано с тем, что младший школьник выдвигает нестандартные идеи, рассматривает оригинальные способы решения проблем, стремится приукрасить идею, улучшить результат.

Рассматривая взаимосвязь показателей разработанности и субъектности по отношению к себе и другим; разработанности и самооценки, организованности, мы можем сделать следующий вывод. Самонаблюдение, самоконтроль, адекватное оценивание себя, самостоятельность, умение планировать свое время, планировать этапы своей деятельности взаимосвязано с тем, как активно младший школьник находит новые пути решения трудных задач, каким образом он ищет новые стратегии, применяет умелость изменять способы решения проблемы.

Также мы получили достоверные взаимосвязи по значимости корреляции 0,05 и 0,01 с другими показателями креативности как перфекционизм, соревно-

вательность, увлеченность содержанием задачи, социальная автономность. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Показатели	Субъектность по отношению к себе	Субъектность по отношению к другим	Самостоятельность	Активность	Самооценка	Мотивация	Организованность	Ответственность	Дифференциация «Я – концепции»	Обобщенность «Я – концепции»	Самоотношение
Перфекционизм	-0,01	-0,02	0,07	0,02	0,11	0,14	0,07	0,06	0,13	0,07	-0,01
Соревновательность	0,07	0,09	0,07	0,19	0,08	0,03	0,05	-0,07	0,07	0,11	-0,05
Социальная автономность	-0,02	-0,05	0,07	0,15	0,04	0,01	0,14	-0,01	0,15	0,16	-0,01
Увлеченность содержанием задачи	-0,02	-0,07	0,17	0,04	0,10	0,01	0,10	0,16	0,08	0,03	-0,03

По таблице мы видим, что есть достоверные связи показателей перфекционизм и мотивация; соревновательность и активность.

Положительное отношение к учебе, широта интересов, желание заниматься целенаправленной деятельностью, проявление инициативы, стремление к исследованию взаимосвязано со стремлением доводить свой продукт деятельности до идеальных требований, со склонностью к конкурентности.

Также мы видим прямую значимую связь с показателями социальная автономность и активность, организованность и дифференциация «Я-концепции», обобщенность «Я-концепции»; увлеченность содержанием задачи и самостоятельность, ответственность.

Активное стремление младшего школьника на достижение результата собственной деятельности, планирование собственной деятельности, самостоятельность, проявление активной самокоррекции взаимосвязано со стремлением противостоять мнению большинства, что помогает младшему школьнику творить, быть независимым, выполнять задачу, ориентируясь на её суть, ориентируясь на свой интерес.

По результатам исследования мы можем сделать вывод о том, что креативность взаимосвязана с компонентами субъектности – активностью, самостоятельностью, самооценкой, организованностью, рефлексией. Установлено, что критичность к себе, адекватная оценка другого, осознание своих потребностей и мотивов другого человека, проявление инициативы, ответственность, адекватная самооценка взаимосвязаны со способностью предлагать уникальные идеи, выдвигать новые решения проблем; взаимосвязаны со способностью обосновывать свою точку зрения, быть конкурентоспособными, находить актуальные стратегии решения задач.

Полученные результаты применимы в практической деятельности педагогов – психологов, для составления программ по развитию креативности младших школьников, учитывая специфику полученных данных.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: АСТ, 2011. – 637 с.
2. Левина И.Л. О субъектности субъекта учебной деятельности / Левина И.Л. / Вестник ЧГПУ № 2, 2012.
3. Психологический словарь / под ред. Б.Г. Мецгерякова, В.П. Зинченко. – М.; СПб., 2009.
4. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Издательство «Юрайт», 2019. – 334 с.
5. Roth, Tamara & Conradt, Catherine & Bogner, Franz. (2021). Testing Creativity and Personality to Explore Creative Potentials in the Science Classroom. *Research in Science Education*. 10.1007/s11165-021-10005-x.

УДК 378.14

Г.Г. Тенюкова, д.пед.н., профессор
Е.Г. Хрисанова, д.пед.н., профессор
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
г. Чебоксары, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГОТОВНОСТИ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современная общеобразовательная школа призвана, наряду с образовательной, решать задачу повышения эффективности работы по патриотическому воспитанию обучающихся [1; 2]. Идет процесс разработки и внедрения программ воспитания патриотизма у подрастающего поколения, технологий организации мероприятий патриотической направленности, возрождения системы межпоколенческого взаимодействия и обеспечения преемственности воспитания патриотизма у представителей различных поколений. Ситуация осложняется происходящими в обществе трансформациями, наиболее значимой из которых является цифровизация и проникновение цифровых технологий во все сферы жизни человека. Это требует от педагогов готовности к организации не только обучающего, но и воспитательного процесса в условиях цифровизации и с применением цифровых технологий [3]. Формирование такой готовности должно происходить в процессе обучения будущих учителей в вузе. **Целью исследования** является выявление средств, применение которых позволит осуществлять формирование готовности будущих учителей к патриотическому воспитанию обучающихся в условиях цифровизации образования. **Методы исследования:** изучение современного опыта организации патриотического воспитания обучающихся образовательных организаций; опрос (беседа, анкетирование) студентов педагогического вуза. Результаты проведенного исследования могут применяться при разработке программ и содержания гражданско-патриотического воспитания студентов педагогических вузов, при исследовании актуальных проблем воспитания патриотизма у обучающихся различных возрастов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, будущие учителя, готовность, средства формирования, цифровизация.

*G.G. Tenyuckova, Dr. PhD Professor
E.G. Khrisanova, Dr. PhD Professor
I.Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Cheboksary, Russia*

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' READINESS FOR PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF EDUCATION DIGITALIZATION

***Abstract.** A modern comprehensive school is designed, along with educational, to solve the problem of increasing the efficiency of work on patriotic education of younger generation. There is a process of developing and implementing programs for the education of patriotism among the younger generation, technologies for organizing patriotic events, reviving the system of intergenerational interaction and ensuring the continuity of the education of patriotism of different generations representatives. The situation is complicated by the transformations taking place in society, the most significant of which is digitalization and the penetration of digital technologies into all spheres of human life. This requires teachers to be ready to organize not only the teaching, but also the educational process in the conditions of digitalization and with the use of digital technologies. The formation of such readiness should occur in the process of training future teachers at the university. **The purpose of the study** is to identify the means, the use of which will allow the formation of future teachers readiness for patriotic education of students in the conditions of education digitalization. **Research methods:** study of the modern experience of organizing patriotic education of students of educational organizations; survey (interview, questionnaire) of students of a pedagogical university. The obtained results can be used in the development of work programs of disciplines of the psychological and pedagogical cycle, the study of problems of professional training of future teachers.*

***Keywords:** future teachers, professional training, educational process of university, ethno pedagogical approach.*

Введение. Патриотическое воспитание с древних времен рассматривалось как важнейшая задача подготовки подрастающего поколения к жизни, как оплот стабильности и самого существования любого государства. Этот факт признавали выдающиеся философы и педагоги всех времен и народов, начиная с Аристотеля, Демокрита, Платона и др. В современных условиях переоценки ценностей, определяющих жизнедеятельность людей, идеи патриотизма начинают подвергаться критике прежде всего со стороны молодых людей. Ситуация усугубляется виртуализацией жизненной среды молодых людей. В сложившейся ситуации от педагогов требуется готовность и способность решать задачи патриотического воспитания, используя все возможные средства, в том числе, цифровые технологии [8].

Изучение практики подготовки педагогических кадров, опросы обучающихся выпускных курсов вузов направления подготовки «Педагогическое образование», молодых педагогов показало, что у значительной части из опрошенных недостаточно четко сформированы представления о целях и задачах патриотического воспитания современных детей (68,3 %), понимание воспитательно-педагогических возможностей цифровых технологий (77,8 % студентов). Проведенное исследование подтверждает актуальность проблемы поиска путей совершенствования подготовки будущих учителей к организации патриотического воспитания обучающихся.

Теоретический анализ литературы. Проблеме профессионально-педагогической компетентности будущих учителей посвящены многочисленные исследования (В.А. Слостенин [9], Ж.Ш. Галеева [5], Т.П. Терентьева [10] и др.), позволившие определить содержание и структуру данного феномена. Достаточно изученными являются различные аспекты подготовки студентов педагогических вузов к воспитательной работе, в том числе, к патриотическому воспитанию детей (Ю.С. Батракова [4], Г.В. Здерева [6], Лаптун В.И. и Сафонов В.И. [7] и др.). Есть исследования, посвященные организации воспитательного процесса в условиях цифровизации (И.А. Макарова [8]). Тем не менее, проблема поиска средств подготовки бакалавров педагогического образования к патриотическому воспитанию детей и молодежи в цифровую эпоху продолжает оставаться разработанной недостаточно.

Цель исследования: выявление средств эффективного формирования готовности будущих учителей к патриотическому воспитанию обучающихся в условиях цифровизации образования.

База исследования: образовательный процесс факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. Участниками исследования стали также студенты первых курсов университета различных профилей подготовки.

Материал и методы исследования. В процессе исследования были изучены нормативные документы, регламентирующие организацию патриотического воспитания подрастающего поколения; проанализирован опыт подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию обучающихся различных возрастных категорий; осуществлен анализ педагогического потенциала цифровых технологий; проведено анкетирование студентов

Результаты исследования.

Анализ результатов проведенного изучения потенциала этнокультурной и образовательной среды в Чувашской Республике, опыта профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева позволил сделать вывод, что эффективным средством подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию обучающихся является проектная деятельность, организуемая во время прохождения различных видов практики совместно с педагогами образовательных организаций.

Проверка данного предположения была осуществлена со студентами факультета художественного и музыкального образования – будущими педагогами-музыкантами.

В содержание производственной (педагогической) практики были внесены изменения в части вида работ, обязательных для выполнения студентами-практикантами, а именно – участие в разработке и реализации проектов патриотической направленности в образовательных организациях. Также корректировался отбор организаций, в которых проходили практику студенты. Приоритет отдавался тем музыкальным школам и школам искусств, в которых был накоплен эффективный опыт организации проектной деятельности обучающихся.

В качестве примера рассмотрим решение поставленных в исследовании задач на базе МБУ ДО «Чебоксарская детская музыкальная школа № 1 им. С.М. Максимова». Школа известна в республике своими достижениями как очаг национальной музыкальной культуры, как кузница музыкально-педагогических кадров Чувашии.

Ежегодно в школе проводятся конкурсы проектов различной направленности, в реализации которых принимают участие как обучающиеся, так и педагоги. В 2020–21 учебном году был проведен конкурс проектов, направленных на гражданско-патриотическое воспитание детей. В реализации одного из них – проекта «Научно – не скучно. Букварь в музыкальном формате» – приняли участие студенты-практиканты.

Проект направлен на изучение истории создания первого в Чувашии букваря. Его целью является сохранение историко-культурной самобытности чувашского народа, популяризация чувашской письменности посредством музыкальных иллюстраций страниц букваря учащимися детских музыкальных школ и школ искусств Чувашской Республики с применением современных достижений техники и цифровых технологий.

Для того, чтобы мероприятия проекта стали незабываемыми, были реализованы интерактивные технологии, позволяющие превратить познание в игру, эксперимент, непосредственными участниками которых становятся все посетители. Это в полной мере касается и научно-культурно-просветительских мероприятий, особенно ориентированных на детей, так как наука у них чаще ассоциируется со скучной работой, чем с каким-то ярким и интересным действием. О возможности использования новых технологий в создании музыкального продукта дети даже не подозревают.

В рамках проекта детям предоставлялась уникальная возможность увлекательного погружения в мир науки, техники и музыки. Молодые педагоги-практиканты в формате популярных лекций рассказывали любознательным «почемучкам» о возникновении, свойствах и воздействии звука на человека. Была проведена лекция-игра «Как гибкие клавиши пианино Speedroll подружились с Чувашским алфавитом». Совместными усилиями педагогов школы, студентов и обучающихся была подготовлена выставка «Букварь в музыкальном формате, звучащие страницы». Материалы выставки представлены на 10 пластиковых планшетах.

В рамках Проекта создается детский музыкальный плей-лист «По страницам букваря в формате QR кода» на буквы чувашского алфавита, который записывается в музыкальной студии ЧДМШ № 1 им. С.М. Максимова. Инструментальные и хоровые произведения чувашских композиторов, а также обработки чувашских народных мелодий (Быренкова Л.Л. «Облако и шмель», «Снег идет», «Ночь в лесу», «Счастливый день в январе», «Вероника», «Семеновна»; Воробьев Г.В. «Песня», «Жалоба», «Колыбельная», «Игра в прятки», «Петухи и куры», «Шутка», «Акатуй»; Иванов А.Н. «Серая шейка», «Гадкий утенок», «Стрекоза и муравей», «Принцесса Сар-Пике» и др.) представлены в исполнении обучающихся и преподавателей ЧДМШ № 1 им. С.М. Максимова и других

образовательных учреждений. Музыкальный плей-лист состоит из 25 музыкальных произведений, преобразованных в QR код.

Таким образом, студенты-практиканты приняли участие на всех этапах реализации проекта. Анкетирование студентов, традиционно проводимое в университете по окончании прохождения ими всех видов практик, показало значительный рост готовности будущих учителей к патриотическому воспитанию обучающихся.

Литература

1. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.* [Электронный ресурс] <http://static.government.ru/media/files/LkiAgAELFrlG0oAFgKCjKdAWdi6jbZU5.pdf>

2. *Федеральный проект «Патриотическое воспитание»* [Электронный ресурс] <https://edu.gov/national-project/projects/patriot/>

3. *Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»* [Электронный ресурс]. – URL: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения: 20.10.2020).

4. *Батракова, Ю.С. Подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников: на материале обучения педагогике / Ю.С. Батракова. Дисс. ...канд. пед. н. (13.00.08). – Москва. – 2014. – 166 с.*

5. *Галеева, Ж.Ш. Роль учебной практики в формировании общих и профессиональных компетенций специалистов педагогического профиля / Ж.Ш. Галеева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 231–233.*

6. *Здерева Г.В. Подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193317342&archive=1195596940&start_from=&ucat=& (дата обращения: 19.04.2022).*

7. *Лаптун, В.И., Сафонов В.И. Использование информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих педагогов к патриотическому воспитанию школьников / В.И. Лаптун, В.И. Сафонов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 7–4 (109). – С. 72–75.*

8. *Макарова, И.А. Воспитание в эпоху цифровизации / И.А. Макарова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1 (154). – С. 41–46.*

9. *Сластенин, В.А. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3е изд. – М. ШколаПресс, 2000. – 512 с.*

10. *Терентьева, Т.П. Профессионально-педагогическая компетентность учителя / Т.П. Терентьева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 193–196.*

*М.П. Тырина, к.п.н., доцент
Е.В. Романова, к.ф.н., доцент
И.А. Ральникова, д.пс.н., профессор
О.А. Лопатина, доцент
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ И ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-ТРЕНЕРА

***Аннотация.** Статья знакомит с опытом формирования предпринимательских и проектных компетенций менеджеров в области спортивно-оздоровительных технологий, накопленном в Алтайском государственном университете. Авторами разработана компетентностная модель педагога-тренера. Целью проекта является улучшение существующей линейки образовательных продуктов через расширение спектра выпускаемых магистров с предпринимательскими и проектными компетенциями в сфере физической культуры и спорта посредством вовлечения магистрантов в экосистему технологического предпринимательства. В статье представлены концептуальные, содержательные, процессуальные и методические составляющие новой уникальной проектно-ориентированной программы магистратуры.*

***Ключевые слова:** предпринимательские и проектные компетенции, менеджеры в области спортивно-оздоровительных технологий.*

*M.P. Tyrina, Ph.D., Associate Professor
E.V. Romanova, Ph.D., Associate Professor
I.A. Ralnikova, Doctor of Psychology, Professor
O.A. Lopatina, Associate Professor
Altai State University,
Barnaul, Russia*

FORMATION OF ENTREPRENEURIAL AND PROJECT COMPETENCES OF A TEACHER-TRAINER

***Abstract.** The article introduces the experience of the formation of entrepreneurial and project competencies of managers in the field of sports and fitness technologies, accumulated at the Altai State University. The authors have developed a competency-based model of a teacher-trainer. The goal of the project is to improve the existing line of educational products by expanding the range of masters with entrepreneurial and project competencies in the field of physical culture and sports by involving undergraduates in the ecosystem of technological entrepreneurship. The article presents the conceptual, content, procedural and methodological components of a new unique project-oriented master's program.*

***Keywords:** entrepreneurial and project competencies, managers in the field of sports and health technologies.*

Актуальность проблемы формирования предпринимательских и проектных компетенций педагога-тренера определяется все возрастающими потребностями общества в сохранении здоровья населения. Физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность является действенным средством здоровьесбережения. Решение задачи здоровьесбережения населения связано с необходимостью подготовки высококвалифицированных педагогических

и управленческих кадров, имеющих предпринимательские и проектные компетенции в области спортивно-оздоровительных технологий. Возникает необходимость реализации возможностей классических университетов для подготовки специалистов данного профиля.

В новых социально-экономических условиях физкультурно-оздоровительным и спортивным организациям требуются высококонкурентные специалисты, способные к осуществлению и развитию предпринимательской деятельности в сфере физкультурно-оздоровительных услуг и обладающие предпринимательскими компетенциями, включающими способность и готовность к: созданию и реализации новых образовательных и физкультурно-оздоровительных услуг; осуществлению консалтинговых и проектных работ в физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности; владению механизмами предпринимательской деятельности; генерированию предпринимательских идей; созданию частных образовательных учреждений, осуществляющих услуги в области физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности; организации командной работы специалистов, созданию собственного имиджа в условиях образовательного предпринимательства и др.

Актуальность проблемы формирования предпринимательских и проектных компетенций педагога-тренера обусловлена необходимостью разрешения существующих противоречий между: расширяющимися потребностями общества в новых физкультурно-оздоровительных и образовательных услугах и ограниченностью их удовлетворения в рамках бюджетного финансирования; развитием рыночных отношений в системе физкультурно-оздоровительных услуг и недостаточностью подготовки педагогов, обладающих психолого-педагогическими и управленческими компетенциями в области физической культуры и спорта; необходимостью подготовки педагогов-магистрантов к предпринимательской и проектной деятельности в сфере физкультурно-оздоровительных услуг и отсутствием модели такой подготовки.

На разрешение данных противоречий направлен проект «Формирование предпринимательских и проектных компетенций менеджеров в области спортивно-оздоровительных технологий», реализуемый в Алтайском государственном университете. Проект реализуется в рамках мероприятия «Обновление, разработка и внедрение новых образовательных программ высшего образования и дополнительных профессиональных программ в интересах научно-технологического развития Российской Федерации, субъектов Российской Федерации, отраслей экономики и социальной сферы» п. 5. Правил проведения отбора образовательных организаций высшего образования для оказания поддержки программ развития образовательных организаций высшего образования в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

Проект сможет внести вклад в реализацию Стратегического проекта «Здоровьесбережение населения: эффективные технологии и продукты в лечебно-оздоровительной и курортной сфере Алтайского региона» Программы развития Алтайского государственного университета, поскольку в результате его реализации Алтайский край получит высококвалифицированные педагоги-

ческие кадры, готовые осуществлять эффективный менеджмент в физкультурно-оздоровительных организациях и способные удовлетворять возрастающие потребности общества, системы образования и государственно-муниципального управления в качественно новых услугах и подходах в сфере велнес и фитнес индустрии.

Проект сможет внести вклад в реализацию Направления 2.3 «Развитие студенческого технологического предпринимательства по модели стартап как диплом с коммерциализацией результатов исследований по двум уровням: бакалавриат – школа перспективных технологий и инновационного предпринимательства; магистратура – стартап – студия с форматом от учебной фирмы до технологической компании» Ключевого приоритета 2 «Формирование инновационной образовательной экосистемы с постоянным обновлением технологий обучения и образовательных программ на основе взаимодействия образования, науки, бизнеса, сетевых моделей ускоренного трансфера знаний» Образовательной политики Программы развития Алтайского государственного университета, поскольку предполагает создание новой программы магистратуры, нацеленной на формирование предпринимательских и проектных компетенций менеджеров в области спортивно-оздоровительных технологий и предполагающей проектную деятельность обучающихся, ведущую к государственной итоговой аттестации в форме защиты выпускной квалификационной работы в форме стартапа.

Новая магистратура удовлетворит образовательную потребность абитуриентов в получении магистерской подготовки, психолого-педагогическом сопровождении физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности. В настоящее время вуза Алтайского края не готовят тренеров-менеджеров физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности. Научный и кадровый потенциал Алтайского государственного университета позволяет разработать и реализовать новую программу магистратуры, которая станет междисциплинарной, модульной, проектно-ориентированной, производственно-технологической.

Цель проекта – улучшение существующей линейки образовательных продуктов через расширение спектра выпускаемых магистров с предпринимательскими и проектными компетенциями в сфере физической культуры и спорта посредством вовлечения магистрантов в экосистему технологического предпринимательства.

Задачи проекта: разработка концептуальных, содержательных, процессуальных и методических составляющих программы магистратуры.

Выпускники магистратуры смогут работать: специалистами органов управления физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельностью; менеджерами и тренерами физкультурно-спортивных организаций; специалистами психологических и валеологических центров; преподавателями физической культуры в вузах, техникумах и колледжах; тренерами детско-юношеских спортивных школ; фитнес-тренерами спортивных и велнес-клубов; учителями физической культуры общеобразовательных школ.

Выгодополучателями станут: государственные и муниципальные органы управления физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельностью; физкультурно-спортивные организации; психологические и валеологические центры; вузы, техникумы и колледжи; детско-юношеские спортивные школы; спортивные и велнес-клубы, общеобразовательные школы.

Здоровьесберегающий эффект деятельности выпускников программы будет востребован органами управления здравоохранением, подведомственными ими организациями и каждым жителем Алтайского края.

Университет получит новую уникальную междисциплинарную, модульную, проектно-ориентированную, производственно-технологическую программу магистратуры, а абитуриенты удовлетворят свои образовательные потребности в области психолого-педагогического сопровождения физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности.

Результатом проекта станет новая уникальная проектно-ориентированная программа магистратуры по направлению 44.04.01. «Педагогическое образование: «Психолого-педагогическое сопровождение физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности»».

Результатом государственной итоговой аттестации выпускников в форме защиты выпускной квалификационной работы как стартапа станет высококонкурентный специалист, способный к осуществлению и развитию предпринимательской деятельности в сфере физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в новых социально-экономических условиях и обладающих предпринимательскими компетенциями.

Результатом реализации ОПОП станут предпринимательские и проектные компетенции менеджеров в области спортивно-оздоровительных технологий, включающих их способность и готовность к: созданию и реализации новых образовательных и физкультурно-оздоровительных услуг; осуществлению консалтинговых и проектных работ в физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности; владению механизмами предпринимательской деятельности; генерированию предпринимательских идей; созданию частных образовательных учреждений, осуществляющих услуги в области физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности; организации командной работы специалистов, созданию собственного имиджа в условиях образовательного предпринимательства; проявлению креативности при разработке брендов и продвижении образовательных продуктов; разработке маркетинговой стратегии при создании и продвижении физкультурно-оздоровительных услуг; управлению физкультурно-спортивной организацией и качеством образовательного процесса; соблюдению норм делового общения, этикета и других составляющих профессиональной культуры, позволяющих устанавливать деловые контакты в области образовательного и физкультурно-спортивного предпринимательства; разработке стратегии и тактики поведения в предпринимательских ситуациях.

Основными составляющими программы магистратуры выступают: 1) блок целеполагания, включающий цель и задачи, направленные на формирование у магистрантов мотивации предпринимательской деятельности, предпринима-

тельских качеств, предпринимательского мышления; 2) компетентностная модель выпускника, основу которой составляют универсальные компетенции как базис для ориентации в новой области профессиональной деятельности; общепрофессиональные, которыми должен овладеть педагог, осваивающий любой вид профессиональной деятельности в т. ч. и предпринимательскую; профессиональные (предпринимательские и проектные); 3) модульный учебный план, содержащий график учебного процесса и модули: базовый обязательный (адаптационные общепедагогические и экономические дисциплины); обязательный общепрофессиональный (дисциплины, изучающие различные аспекты образовательной проектной деятельности; дисциплины по педагогике инновационного образования; модули по выбору, позволяющие овладеть механизмами создания, продвижения и реализации спортивных и здоровьесберегающих услуг; 4) блок рабочих программ дисциплин и фондов оценочных средств; 5) блок практик (ознакомительных, педагогических, проектно-технологических), которые будут организованы на базе физкультурно-оздоровительных и спортивных учреждений г. Барнаула; 6) блок государственной итоговой аттестации при участии работодателей с публичной защитой бизнес-проекта в сфере физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности в форме стартапа.

Партнерами в реализации проекта выступают:

– Министерство спорта Алтайского края: проводятся выступления на селекторных совещаниях с руководителями подведомственных организаций с целью обсуждения концепции магистратуры и рекрутинга абитуриентов;

– физкультурно-оздоровительные и спортивные организации края: выступают базами педагогической и проектно-технологической практики;

– вузы: ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет физической культуры», ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», ФГБОУ ВО «Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта» являются партнерами в организации научных мероприятий;

– Школа олимпийского резерва Алтайского края: выступит работодателем по программе магистратуры.

Показателями результативности проекта на ближайшую перспективу (2022 г.) являются: объем привлеченных средств, количество привлеченных к НИОКР обучающихся, конкурс (количество абитуриентов на место), привлечение внешних абитуриентов из других вузов, регионов, государств, средний балл вступительных испытаний, количество заключенных договоров на обучение (в т. ч. целевых), степень удовлетворенности магистрантов процессом обучения, степень удовлетворенности преподавателей и преподавателей процессом обучения, количество замечаний по программе магистратуры по результатам внутреннего аудита и др.

Показателями результативности проекта на отдаленную перспективу (2025 г.) являются: отзывы работодателей и потребителей физкультурно-оздоровительных услуг, количество новых физкультурно-оздоровительных и спортивных организаций в регионе под руководством выпускников, количе-

ство выпускников, продвигающих инвестиционно привлекательные коммерческие образовательных проекты в области физической культуры, количество выпускников, демонстрирующих мотивационную готовность к работе по профилю и др.

Риски проекта связаны с напряженной эпидемиологической ситуацией в России и мире в связи с пандемией COVID-19. Данное события объективизирует следующие возможные последствия:

1. Пролонгированное или постоянное обучение в гибридном или дистанционном формате. В отличие от очного обучения такой формат может негативно сказаться на привлечении абитуриентов (в том числе внешних), снизить количество заключенных договоров на обучение (в том числе целевых), понизить степень удовлетворенности процессом обучения. Стратегии реагирования: создание качественных он-лайн курсов на открытых образовательных платформах. Использование технологий виртуальной реальности в образовании.

2. Недостаточная цифровая компетентность абитуриентов и студентов. Стратегии реагирования: подготовка тьюторов для оказания помощи абитуриентам и обучающимся в работе на различных интернет-платформах, сайтах, электронных курсах, в техническом обеспечении дистанционного взаимодействия обучающихся с преподавателями.

3. Увеличение количества студентов, испытывающих проблемы с ментальным здоровьем (страдающих депрессией, бессонницей, неврозами, пищевыми расстройствами и др.) с переходом на дистанционное обучение, а также в связи с пребыванием в изоляции, или на карантине. Стратегии реагирования: развитие психологической помощи в университете, общежитиях, в том числе в онлайн формате, сотрудничество с молодежными организациями и фондами.

Алтайский государственный университет приглашает к сотрудничеству в реализации проекта по формированию предпринимательских и проектных компетенций менеджеров в области спортивно-оздоровительных технологий.

Таким образом, потребности общества в высококвалифицированных педагогических и управленческих кадров, имеющих предпринимательские и проектные компетенции в области спортивно-оздоровительных технологий, способна удовлетворить программа магистратуры «Педагогическое образование: Психолого-педагогическое обеспечение физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности», построенная на основе междисциплинарного, модульного, проектного подходов, и включающая в себя механизмы технологического и социального предпринимательства студентов. Педагог-менеджер, прошедший такую магистратуру, и обладающий предпринимательскими и проектными компетенциями в области физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, способен разрешить актуальные противоречия современной социокультурной ситуации.

**НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ**

Аннотация. Органы внутренних дел, в силу прозрачности и открытости своей деятельности, постоянно находятся на виду у граждан, отчего зачастую поддаются активной негативной критике со стороны гражданского населения. Из многочисленного числа ошибок различных сотрудников строится образ о ведомственной системе в целом. Так, изучив официальную статистику МВД РФ мы провели анализ уровня доверия граждан сотрудникам полиции с 2017 года по 2021 год мы видим положительную динамику. Если в 2017 году данный показатель составлял 38,3 %, то к 2021 году он поднялся до 45,4 %. Хотя положительная динамика в увеличении доверия граждан к полиции и наблюдается, однако показатели так и не перешагнули отметку в 50 %, что ставит перед министерством очередную задачу. На сегодняшний день значимость профессиональной культуры достаточно высока. Министерство внутренних дел имеет большую потребность в высококомпетентных специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности профессиональной культуры, позволяющим выполнять поставленные перед ними задачи разного уровня сложности и своими действиями повышать авторитет полиции в обществе. В данный период общество как никогда нуждается в высококлассных сотрудниках полиции, способных быстро принимать грамотные и порой нестандартные решения, адекватно и точно реагировать на поступающие задачи, уметь находить подход к любой категории граждан. Возникающую проблему необходимо решать в процессе подготовки будущих сотрудников еще на пути их становления как профессионалов в период обучения в ведомственной образовательной организации в статусе курсантов. Для решения данной проблемы необходимо проводить ряд мероприятий и действий на пути формирования сотрудника как профессионала, а именно в период обучения его в образовательной организации МВД России в статусе курсанта. Данный этап достаточно долгий и требует немалых усилий как со стороны курсантов, так и со стороны профессорско-преподавательского состава образовательной организации. Путь формирования у курсантов профессиональной культуры будет сопровождаться рядом действий, к которым, например, можно отнести: привитие интереса к будущей профессиональной деятельности, а также к получению новых знаний, умений и навыков, необходимых курсанту при осуществлении в последующем своих профессиональных обязанностей, умении взаимодействовать с различными категориями граждан в складывающихся ситуациях. Перечень служебных и должностных обязанностей достаточно широк, так как в силу своих полномочий сотрудники полиции выполняют целый ряд вверенных им повседневных задач, именно поэтому уровню подготовки сотрудников полиции, их морально-деловым и нравственным качествам, организационным и аналитическим способностям обращено повышенное внимание. Закладывая эти качества в багаж сотрудника в период обучения в образовательной организации МВД России создается прочный фундамент для его дальнейшего компетентного осуществления повседневной профессиональной деятельности. Исходя из вышеуказанного, **целью** исследования является уточнение понятия «профессиональная культура курсантов образовательных организаций МВД России» и обоснование необходимости формирования у них профессиональной культуры как залога успешной служебной деятельности. В ходе исследования был использован теоретический **метод. Вывод и рекомендации.** Формирование профессиональной культуры у курсантов образовательных организаций МВД России будет проходить наиболее эффективно, если будет определена сущность и структура профессиональной культуры курсантов образовательных организаций МВД России, что обеспечит возможность формирова-

ния у них профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешного осуществления своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная культура, профессиональная культура курсантов образовательных организаций МВД России, курсанты образовательных организаций МВД России, формирование профессиональной культуры, полиция.

A.S. Tyulina, adjunct
Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
Voronezh, Russia

THE NEED TO FORM A PROFESSIONAL CULTURE AMONG CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MIA OF RUSSIA

Abstract. *The internal affairs bodies, due to the transparency and openness of their activities, are constantly in the public eye, which is why they often succumb to active negative criticism from the civilian population. From the numerous mistakes of various employees, an image is built about the departmental system as a whole. So, having studied the official statistics of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, we analyzed the level of citizens' trust in police officers from 2017 to 2021, we see a positive trend. If in 2017 this indicator was 38.3 %, then by 2021 it has risen to 45.4 %. Although there is a positive trend in the increase in citizens' trust in the police, the figures have not crossed the 50 % mark. Today, the importance of professional culture is quite high. The Ministry of Internal Affairs has a great need for highly competent specialists with a high level of professional culture, which allows them to perform the tasks assigned to them of various levels of complexity and by their actions to increase the authority of the police in society. In this period, society more than ever needs high-class police officers who are able to quickly make competent and sometimes non-standard decisions, adequately and accurately respond to incoming tasks, and be able to find an approach to any category of citizens. The emerging problem must be solved in the process of training future employees on the way to their development as professionals during the period of study in a departmental educational organization in the status of cadets. To solve this problem, it is necessary to carry out a number of activities and actions towards the formation of an employee as a professional, namely, during the period of his training in an educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the status of a cadet. This stage is quite long and requires considerable efforts both on the part of the cadets and on the part of the teaching staff of the educational organization. The path of formation of a professional culture among cadets will be accompanied by a number of actions, which, for example, include: instilling interest in future professional activities, as well as in obtaining new knowledge, skills and abilities necessary for a cadet in the subsequent implementation of his professional duties, the ability to interact with various categories of citizens in emerging situations. The list of official and official duties is quite wide, since, by virtue of their powers, police officers perform a number of their daily tasks entrusted to them, which is why the level of training of police officers, their moral, business and moral qualities, organizational and analytical abilities are paid increased attention. By laying these qualities in the baggage of an employee during the period of study at an educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia, a solid foundation is created for his further competent implementation of daily professional activities. **The purpose of the study** is to clarify the concept of “professional culture of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia” and substantiate the need to form their professional culture as a guarantee of successful performance. The theoretical method was used during the study.*

Keywords: professional culture, professional culture of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, formation of professional culture, police.

На органы внутренних дел Российской Федерации возложены основные задачи по обеспечению правопорядка в обществе и государстве, безопасности граждан Российской Федерации, иностранных граждан и апатридов. Круг введенных полномочий сотрудникам полиции достаточно велик, именно поэтому к уровню подготовки сотрудников полиции выдвигаются строгие и обоснованные требования, которые направлены на формирование у них профессионально-значимых качеств, необходимых для комплексного компетентного решения повседневных профессиональных задач. Ряд этих качеств следует закладывать в багаж сотрудника на этапе обучения в образовательной организации МВД России и развивать их на протяжении всего периода службы в органах внутренних дел. Личность курсанта, в силу своих особенностей, более восприимчива к новой получаемой информации, нежели действующие сотрудники территориальных органов, и поэтому профессиональную культуру приоритетно закладывать в сознание сотрудников, впервые поступивших на службу в органы внутренних дел.

В толковом словаре Ушакова культура определяется как система достижений человека в различных отраслях жизнедеятельности, подчинение человеку сил природы. Также под культурой понимается определенное состояние развития общества или социального класса в конкретной временной вехе [1].

В структуре всех культур мы можем выделить такой ее вид как профессиональная культура. Само понятие «профессиональная культура» вошло в употребление и самостоятельно выделилось в один из видов культур сравнительно недавно, хотя в практическом использовании существует еще с незапамятных времен. В широком смысле профессиональная культура понимается как совокупность знаний, умений и навыков, присущих определенной группе лиц, объединенных между собой принадлежностью к определенной профессиональной деятельности, либо конкретному лицу [5].

Определяя понятие профессиональной культуры, мы понимаем, что она является частью общей культуры личности, и основана на совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, а также системой факторов, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности и решения разносторонних служебных ситуаций [2].

Из трактовки понятия «профессиональная культура» мы можем вывести понятие профессиональной культурой курсантов образовательных организаций МВД России. Таким образом под профессиональной культурой курсантов образовательных организаций МВД России мы понимаем комплекс профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств, профессионально-этических норм, ценностей и правил поведения, направленных на целостное и гармоничное развитие личности, влияющих на организацию и осуществление профессиональной полицейской деятельности, определяющих поведение курсанта, как будущего сотрудника полиции в профессиональной среде.

Целесообразным является рассмотрение процесса формирования профессиональной культуры у курсантов образовательных организаций МВД России, под которым мы понимаем целенаправленный непрерывный системный процесс воздействия на личность курсанта, наступающий с момента поступления

в ведомственную образовательную организацию и протекающий на протяжении всего периода службы в органах внутренних дел.

В основе процесса формирования профессиональной культуры курсанта можно выделить следующие элементы:

- Планомерная и всеобъемлющая теоретическая и практическая подготовка курсантов по их специализации – здесь мы говорим о качестве теоретико-практической базы образовательной организации, уровне подготовки профессорско-преподавательского состава, а также условий, для получения знаний курсантами;

- Воспитание морально-волевых и нравственных качеств курсовым звеном офицерского состава образовательной организации МВД России – основное послеучебное время курсанты проводят в пределах учебного заведения, занимаясь самоподготовкой, нахождением в наряде, либо задействуются в курсовых мероприятиях.

- Формирование интереса к исследовательской и познавательной деятельности – ключевая роль здесь отводится профессорско-преподавательскому составу образовательной организации МВД России, чьими усилиями у курсантов зарождается интерес к изучению учебного материала, научным исследованиям и разрешению спорных вопросов;

- Правовая, мировоззренческая и гуманитарная подготовка – говоря о данном элементе мы подразумеваем комплекс мероприятий, проводимых профессорско-преподавательским составом, курсовым звеном института и отделом морально-психологического обеспечения по вышеперечисленным позициям [4];

- Формирование навыков самостоятельной работы – в процессе обучения в образовательной организации МВД России курсанты должны научиться самостоятельно обрабатывать и принимать решения по получаемой информации. Данный аспект реализуется в ходе проведения семинарских, практических и лабораторных работ, а также занятий по самостоятельной подготовке.

Профессиональная культура является базисной настройкой для становления курсанта как высококвалифицированного компетентного потенциального сотрудника органов внутренних дел и, говоря о ее необходимости, мы можем выделить несколько сфер, на которые в значительной степени влияет уровень сформированности профессиональной культуры.

Одной из таких сфер является взаимодействие с вышестоящим руководством, коллегами и различными категориями граждан. Стоит подчеркнуть, что для каждой категории лиц существуют определенные правила этикета делового общения, которые необходимо знать и применять в процессе общения.

Общение с руководством требует отдельных правил этикета, регулирующих взаимоотношения между руководителем и подчиненным. Так, перед тем как зайти в кабинет к руководящему составу, необходимо постучаться и спросить разрешения войти, после необходимо представиться, назвав свое имя и фамилию и должность и обозначить цель посещения. При общении необходимо

соблюдать вежливость, тактичность. Форменная одежда должна быть, чистая, опрятная, хорошо отглаженная.

Придя в новый коллектив также необходимо установить доверительные и дружественные отношения с коллегами. Стоит брать в расчет, что в каждом коллективе с течением времени складываются определенные традиции, которые необходимо уважать и стараться соблюдать.

Деятельность полиции, в силу своей специфики направлена на постоянное взаимодействие с различными категориями гражданского населения. Российское государство располагается на огромной территории и в своем составе имеет множество народов и национальностей, обладающих своей особенной самобытной культурой и традициями. Помимо этого, наше государство условно разделено на различные социальные страты, с которыми не всегда удается находить общий язык. Успешность будущей профессиональной деятельности курсанта будет зависеть от знания основных особенностей жизни различных культур, национальностей и социальных слоев и умения вести с ними конструктивный диалог, получая необходимую и значимую информацию [3]. Профессиональная культура в общении с различными категориями граждан должна быть доведена до рефлексивного уровня, обеспечивая тем самым своевременность и пластичность взаимодействия.

Профессиональная культура также необходима для планомерного успешного осуществления повседневной служебной деятельности. Работа со служебной документацией, обращение со специальными средствами и оружием, несение службы в нарядах и другие действия требуют от сотрудников профессионализма и широкого круга знаний и навыков.

Помимо всего прочего необходимо отметить, что успешный в своей деятельности сотрудник это, прежде всего, всесторонне развитая личность, обладающая, помимо знаний, умений и навыков заключенных в пределах своей специальности, обширным комплексом иных знаний, выходящих за рамки его профессии и интересов. Обладание высоким уровнем профессиональной культуры дает возможность успешнее развиваться сотруднику в других областях.

Делая вывод по всему вышесказанному, стоит отметить, что профессиональная культура играет ключевую роль в становлении курсанта как высококвалифицированного компетентного сотрудника, способного своими действиями повышать авторитет органов внутренних дел.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков. – Москва: Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.

2. Вотинин А.А. Культура, профессиональная культура и профессионально-педагогическая культура личности (методологический обзор) // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53. – С. 98–106.

3. Ерохин Д.А. Теоретико-методологические аспекты исследования проблемы профессиональной культуры // Вестник Ставропольского государственного университета. – № 6. – 2009. – С. 167–174.

4. Батурина Н.И., Медведев И.М. Некоторые вопросы организации воспитательной работы в вузах системы МВД России // Вестник Волгоградской академии МВД России, 2016. № 2 (37). – С. 119–124.

5. Светличный Е.Г. Формирование профессиональной культуры будущих юристов на основе контекстного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2018. – 24 с.

УДК 373.2

Д.Г. Умнов, докторант,
Андижанский государственный университет,
г. Андижан, Республика Узбекистан

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОТРЕБИТЕЛЬСКИ-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация. Экономическая мощь страны, подъём уровня социально-духовной жизни определяются конкурентоспособностью системы образования, прогрессом науки. В нынешних глобальных условиях проблема образования и их решения для молодого поколения нового Узбекистана была поставлена на повестку дня в качестве основного вопроса государственной политики в области дошкольного образования начиная с постановления Президента Ш. Мирзиёева Постановление Президента Республики Узбекистан от 29 декабря 2016 года ПП-2707 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы дошкольного образования в 2017–2021 годах»[1]. **Цель** нашего исследования определение уровня знаний о потребительски-экономических ценностей у детей дошкольного возраста старших и подготовительных к школе групп, предоставить результаты. Ведущим **методом исследования** проблемы является анкетирование и беседа. Исследование проводилось на базе подготовительных и старших группах дошкольных образовательных групп Андижанской, Наманганской и Кашкадарьинских областях Республики Узбекистан. В эксперименте приняли участие 721 дошкольников, 44 воспитателей, 145 родителей из русских и национальных групп. **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что знания детей оказались поверхностными, не четкими, отсутствует ясность и полнота ответов. Необходимо создать и внедрить методическое обеспечение в дополнение к государственной учебной программе “Илк кадам” вариативную учебную программу, состоящей из тем, формирующих у детей элементарные знания, умения и навыки потребительской культуры соответствующую дошкольному возрасту детей.

Ключевые слова: потребительски-экономические ценности, потребительская культура, дошкольники.

D.G. Umnov, PhD student,
Andijan State University,
Andijan, Republic of Uzbekistan

FORMATION OF CONSUMER AND ECONOMIC VALUES IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The economic power of the country, the rise in the level of socio-spiritual life are determined by the competitiveness of the education system, the progress of science. In the current global conditions, the problem of education and its solutions for the young generation of the new Uzbekistan has been put on the agenda as the main issue of state policy in the field of preschool education since the decree of President Sh.Mirziyoyev Decree of the President of the Republic of Uzbekistan dated December 29, 2016 PP-2707 “On measures to further improve the system of preschool education in 2017–2021” [1]. The purpose of our study is to determine the level of knowledge about consumer and economic values in preschool children of senior and preparatory school groups, to provide the results. The leading method of investigating the problem is a questionnaire and a conversation. The study was conducted on the basis of preparatory and senior groups of preschool educational groups in Andijan, Namangan and Kashkadarya regions of the

Republic of Uzbekistan. The experiment involved 721 preschoolers, 44 educators, 145 parents from Russian and national groups. Conclusions and recommendations. The results obtained in the course of the study show that the children's knowledge turned out to be superficial, not clear, there is no clarity and completeness of the answers. It is necessary to create and implement methodological support in addition to the state curriculum "Ilk Kadam" a variable curriculum consisting of topics that form elementary knowledge, skills and consumer culture skills in children corresponding to the preschool age of children.

Keywords: *consumer-economic values, consumer culture, preschoolers.*

Введение. Процветание страны, подъем уровня социально-духовной жизни определяются конкурентоспособностью системы образования и прогрессом науки. Президент Республики Узбекистан, Ш.М. Мирзиёев, отметил на совещании, посвященном вопросам коренного совершенствования системы дошкольного образования 19 октября 2019 года: «Какую сферу не возьмём, мы не сможем добиться никаких изменений, комфортной жизни без подготовки современных кадров. Подготовка таких кадров, здорового генофонда нации, начинается, прежде всего, с системы дошкольного образования. В нынешнем процессе глобализации многие реформы проводятся в области дошкольного образования как основного кольца третьего Возрождения. Индивидуальное развитие в процессе стремительного развития проводится множество реформ в области дошкольного образования. Как и во всех областях, в достижении цели дошкольного образования важно опираться на существующие традиции, ценности, научные и практические ресурсы, а также достижения в других странах. Традиции прошлого и привлечение зарубежного опыта в образовательный процесс всегда актуальны во всестороннем развитии детей дошкольного возраста и в формировании у них культуры потребления в условиях современной рыночной экономики».

Теоретический анализ литературы. Первые источники о теории потребительского поведения и потребительской культуре можно встретить в произведениях великого мыслителя Аристотель (384–322 до н. э.). Из исторической и экономической литературы мы знаем, что вклад Аристотеля в некоторые современные экономические категории имеет большое значение. Если мы посмотрим на поведение индивида с точки зрения потребления, то будет очень полезно выдвинуть учение Аристотеля о «Золотой середине» в качестве основы для воспитания культурного потребителя сегодня. Аристотель оставил после себя не только философа, но и ученого-энциклопедиста, основателя многих наук, в том числе научного наследия в области этики, экономики, биологии и психологии, без которых невозможно познать поведение человека, поведение потребителей [2].

Ян Амос Коменский, родившийся в конце XV века, – чешский педагог-гуманист, писатель, основоположник науки «Педагогика», которая в свое время призналась как самостоятельная наука, и основатель программы «Материнская школа», созданной для детей дошкольного возраста. В середине XVI века Коменский в своей программе «Материнская школа» говорил о необходимости дать детям экономические знания, дать им представление о ведении домашнего хозяйства, в том числе о том, что дети должны уметь выбрать одежду для

повседневной жизни и праздников, знать, когда их надевать, беречь их и не пачкать [3].

Деннис Дэвидсон в своей работе «Ребенок XIX века и культура потребления» обнаружил, что во время подъема потребительской культуры в XIX веке дети и детство в целом были призваны выполнять ряд важных ролей в общественной жизни, в производстве товаров, в предоставлении услуг. Этот псевдоним упоминается в игре о ролях, отведенных детям в контексте потребительской культуры девятнадцатого века в совокупности разнообразных экономико-потребительских функций, в то же время стоит отметить, что молодые потребители просто не существуют в культурных контекстах, выраженных взрослыми в свое время, но являются медиаторы-агенты в их формировании. В этом месте уместно будет вспомнить такие взаимоотношения, как игрушки и детство, детство и кукольный театр, детские артисты на сцене «Виктория».

По словам Керрина Хиггса, взгляд на людей как на потребителей сформировался еще до первой мировой войны, но в начале XX века это стало привычным в Америке. Сегодня она рассматривается как ведущий, главный фактор нашей потребительской жизни. В конце XIX века в Британии сохранился ряд продуктов питания для обычных людей, которые проводят день с хлебом и картофелем. Однако это улучшение разнообразия продуктов питания не распространило долгосрочные товары в массы.

Традиции прошлого и привлечение зарубежного опыта в образовательный процесс всегда актуальны во всестороннем развитии детей дошкольного возраста и в формировании у них культуры потребления в условиях современной рыночной экономики. Несмотря на многочисленные публикации и исследования многими зарубежными учёными о потребительской культуре (изучалось как экономическое воспитание детей), практически отсутствует в области дошкольного образования.

Анализируя научно-педагогическую литературу ученых развитых зарубежных стран, мы можем засвидетельствовать, что тема зарождения потребительской культуры детей и ее развития до настоящего периода является актуальной. В социальных исследованиях дети появились как потребители в 60–70-е годы XX века, но не изучались как отдельный предмет до 80–90-х годов.

Цель исследования. Определение уровня знаний о потребительски-экономических ценностях у детей дошкольного возраста старших и подготовительных к школе групп, предоставить результаты.

База исследования. Для изучения проблемы проведено анкетирование и беседа в подготовительных и старших группах ДОО Андижанской области, Наманганской области и Кашкадарьинских областях Республики Узбекистан, в котором участвовали: 721 дошкольников, 44 воспитателей, 145 родителей из русских и национальных групп.

Методы и методики исследования. Теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, анализ), эмпирические (констатирующий экспери-

мент, анкетирование), качественный и количественный анализ полученных данных.

Для изучения проблемы проведено анкетирование и беседа в дошкольных образовательных организациях андижанской, наманганской и кашкадарьинских областях Республики Узбекистан. Для определения исходных данных для дальнейшего исследования мы составили вопросы, представленные в табл. 1, для анкетирования дошкольников, состоящее из 17 вопросов. Также в зависимости от степени выраженности детям выставлялись баллы:

Таблица 1

№	Вопрос анкеты	Имеет представление	Имеет частичное представление	Не имеет представление
1	Как вы думаете, что означает Труд?	2	1	0
2	Какой труд вы выполняете дома и в саду?	2	1	0
3	Что означает профессия?	2	1	0
4	Кем работают ваши родители?	2	1	0
5	Кем вы будете когда станете взрослым?	2	1	0
6	Что получает взрослый человек за свою работу и труд?	2	1	0
7	Получают ли ваши мама и папа зарплату (деньги) за свою работу?	2	1	0
8	Сколько получает денег и что вы с ними делаете?	2	1	0
9	Что такое деньги и зачем они нужны?	2	1	0
10	Как выглядят деньги и на что они похожи?	2	1	0
11	У вас имеются деньги, что вы с ними будете делать?	2	1	0
12	Считаете ли вы, что деньги разных стран одинаковы?	2	1	0
13	Деньги какой страны называются сумами, долларами, рублями?	2	1	0
14	Где ваши родители покупают вам игрушки или сладости?	2	1	0
15	Где можно купить продукты или товары?	2	1	0
16	Как вы думаете, что можно делать на рынке?	2	1	0
17	Что такое пластиковая карта и для чего она нужна?	2	1	0

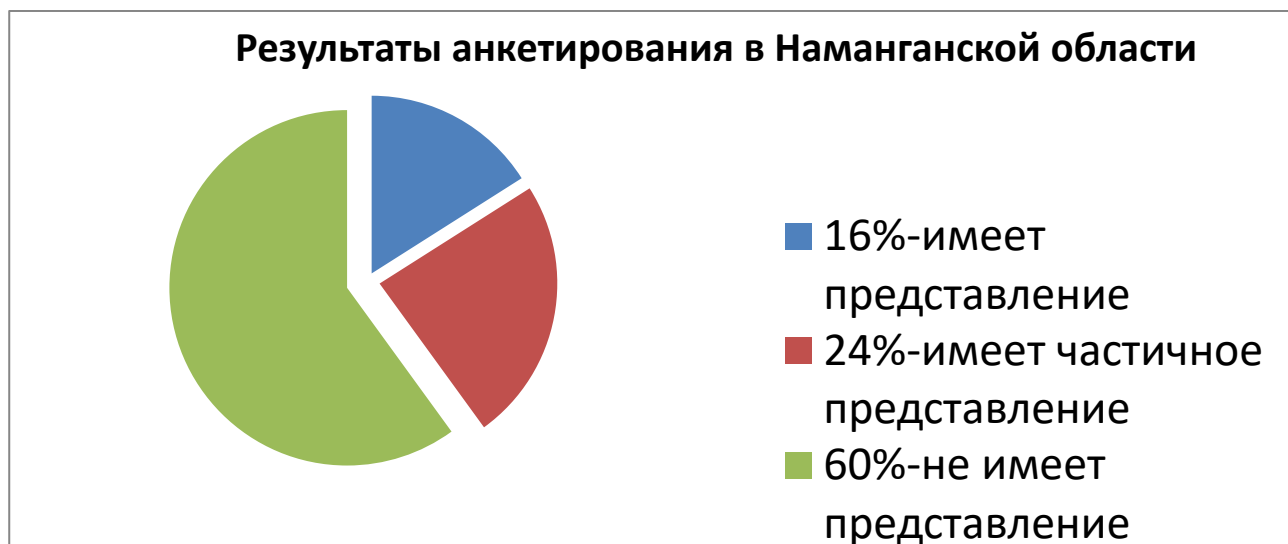
Результаты исследования. Качественный и количественный анализ результатов беседы позволил выделить следующие уровни потребительски-экономических представлений:

Диаграмма 1

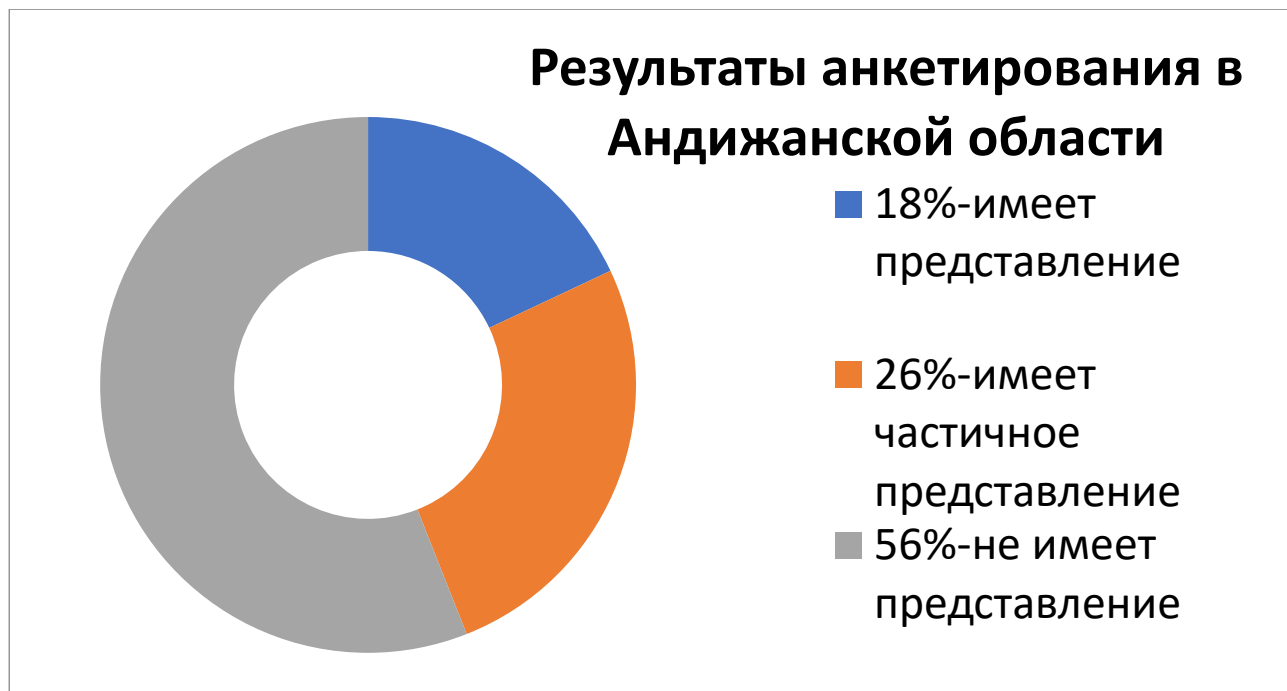


Участвовали 261 дошкольников, из них:
19 % (51) имеют представление
27 % (70) имеет частичное представление
54 % (140) не имеет представления.

Диаграмма 2



Участвовали 263 дошкольников, из них:
19 % (42) имеют представление
27 % (63) имеет частичное представление
54 % (158) не имеет представления.



Участвовали 197 дошкольников, из них:
 18 % (35) имеют представление
 26 % (51) имеет частичное представление
 56 % (111) не имеет представления.

Знания детей оказались поверхностными, не четкими, отсутствует ясность и полнота ответов. Дети владеют некоторыми знаниями об основных экономических категориях: деньги, труд, цена, товар, бережливый и экономный человек, но эти представления не глубокие, нет системности знаний. Особое затруднение вызвали вопросы на выявление представлений о заработной плате взрослых, как результате их труда; о товаре, его функциях; о профессиях; об экономном человеке. Наиболее успешно дети справились с ответами на вопросы о значении денег в жизни людей, о труде взрослых и детей

Заключение. Таким образом, проведенное анкетирование в трёх областях не показала высокое количество дошкольников, имеющие представление об элементарной потребительской культуре. В дальнейших работах будет разработана программа для формирующего этапа исследования. И будет опубликован ход и сравнительный результат исследования во всех вышеперечисленных областях.

В ходе бесед, проведенных в рамках темы диссертации «Формирование потребительской культуры у детей дошкольного возраста», педагоги-воспитатели, методисты и родители выразили желание о необходимости создания и внедрения методического обеспечения в дополнение к государственной учебной программе «Первый шаг» вариативную учебную программу, состоящей из тем, формирующих у детей элементарные знания, умения и навыки потребительской культуры соответствующую дошкольному возрасту детей.

Литература

1. Постановление Президента Республики Узбекистан от 29.12.2016 г. № ПП-2707 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы дошкольного образования на 2017–2021 годы».
2. Digital Commons Connecticut College: an electronic archive of research and publication <https://digitalcommons.conncoll.edu/>
3. Шатова А. Экономическое воспитание детей дошкольного возраста: учебно-методического пособия. – М. – 2018.
4. Умнов Д.Г. «Создание педагогических условий экономического воспитания детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образования», Вестник науки и образования № 16 (94). – Часть 1. – 2020.
5. Umnov D.G. «Research of basic economic knowledge among children of senior preschool age», Galaxy International Interdisciplinary Research Journal, Jun 10, 2021. – Vol. 9. – No. 6 (2021): GIIJR

УДК 37. 378

**Г.Ж. Фахрутдинова, д.п.н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**
**К.Н. Булатбаева, д.п.н., профессор
НАО им. Ы. Алтынсарина,
г. Нур-Султан, Казахстан**
**Г.Д. Баубекова, д.п.н., профессор
НАО им. Ы. Алтынсарина,
г. Нур-Султан, Казахстан**
**А.С. Орынбекова, магистр социальных наук
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
г. Нур-Султан, Казахстан**

МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Авторы считают, что необходим глубокий анализ данной проблемы с точки зрения понимания будущими педагогами функциональной грамотности, владения ими инструментарием решения данной задачи, практикой подготовки современного учителя к процессу интегрального формирования школьников. Многогранность процесса формирования функциональной грамотности школьников требует тщательной профессиональной подготовки будущего педагога в педагогических вузах. Между тем анализ образовательных программ педагогических вузов свидетельствует о теоретизированности содержания обучения, углубления знаний большинства обучающихся в маловостребованных в системе образования областях той или иной науки (мы не отрицаем при этом возможности индивидуального подхода к отдельным студентам при подготовке курсовых или дипломных работ). Сегодня одним из путей преодоления этих противоречий является изучение спроса работодателей, но эта мера обычно является точечной, несистемной. Требуется решения и вопрос усиления педагогической и методической части педагогического образования как за счет увеличения процентной доли учебного времени, так и за счет повышения качества подготовки студентов в целях формирования функциональной грамотности школьников. Над этими проблемами авторы работают в течение последних десяти лет.

Ключевые слова: функциональная грамотность, готовность школьников, готовность будущих учителей, мониторинг готовности, критерии оценки готовности

*G.Zh. Fahrutdinova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia,*

*K.N. Bulatbayeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Y.Altynsarin National Academy of Education,
Nur-Sultan, Kazakhstan*

*G.D. Baubekova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Y.Altynsarin National Academy of Education,
Nur-Sultan, Kazakhstan,*

*A.S. Orynbekova, Master of Social Sciences
L.N. Gumilyov Eurasian National University,
Nur-Sultan, Kazakhstan*

MONITORING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF SCHOOLCHILDREN

***Abstract.** The authors believe that a deep analysis of this problem is necessary from the point of view of future teachers' understanding of functional literacy, their possession of tools for solving this problem, and the practice of preparing a modern teacher for the process of integral formation of schoolchildren. The versatility of the process of forming the functional literacy of schoolchildren requires careful professional training of the future teacher in pedagogical universities. Meanwhile, the analysis of the educational programs of pedagogical universities testifies to the theorizing of the content of training, the deepening of the knowledge of the majority of students in the areas of this or that science that are not in demand in the education system (we do not deny the possibility of an individual approach to individual students in the preparation of term papers or theses). Today, one of the ways to overcome these contradictions is to study the demand of employers, but this measure is usually targeted, non-systemic. The issue of strengthening the pedagogical and methodological part of teacher education also needs to be addressed, both by increasing the percentage of study time and by improving the quality of student training in order to form the functional literacy of schoolchildren. The authors have been working on these problems for the last ten years.*

***Keywords:** functional literacy of schoolchildren, readiness of future teachers, readiness of the monitoring, readiness for assessment criteria, readiness monitoring procedures.*

Работа выполнена в рамках реализации научно-технической программы «Научные основы модернизации системы образования и науки» (OR11465474), реализуемой национальной академией образования имени Ы. Алтынсарина (Казахстан).

Достижение требуемых результатов образовательного процесса во многом зависит от профессионализма реализующего его преподавателя. В связи с этим, особую актуальность приобретает исследование проблемы подготовки учителей, готовых и способных формировать функциональную грамотность учащихся, посредством отдельных предметов. В нормативных образовательных документах Российской Федерации и Казахстана и других братских стран формирование функциональной грамотности позиционируется как одна из основных задач компетентностно-ориентированного обучения. В документе «Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012–2016 годы» [13] поставлена задача развития функциональной грамотности школьников. Такая стратегия требует и соответственного процесса развития функциональной грамотности учителей-педагогов. Для успешной социализации школьников, использования приобретенных академических знаний и

навыков в жизненных ситуациях должен быть функционально компетентный учитель, обладающий особым педагогическим мышлением (практическим, математическим, логическим и исследовательским) и способностями (дидактическими, коммуникативными, проектными, организаторскими, академическими, прикладными), умеющий направлять их деятельность для самоанализа.

В этом аспекте важна роль курсов «Педагогика», «Педагогическая психология», «Введение в специальность», «Методика преподавания психолого-педагогических дисциплин» и др. на специальностях педагогического направления по формированию профессиональной компетентности.

Целью настоящего исследования является разработка критериев мониторинга готовности будущих педагогов к формированию функциональной грамотности школьника и его апробация в учебно-воспитательном процессе вуза. В этих целях важно было модернизировать содержание некоторых ключевых дисциплин по специальности «Педагогика и психология» с позиции готовности будущих педагогов к формированию функциональной грамотности школьников. Методы исследования: анализ, синтез, наблюдение, изучение опыта, моделирование, апробация, описание результатов. Результаты исследования могут функционировать как платформа для проектирования дорожной карты трансформации профессионально-педагогического обучения.

Готовность к профессиональной деятельности, как характеристика личности, обеспечивающая эффективное выполнение работы определенной сферы, является предметом исследований многих современных ученых и практиков [3, 5, 6, 9, 10, 12, 15, 16, 18]. Например, Гершунский Б.С. в работе «Философия образования» связывает ключевое понятие грамотности с философским подходом к образованию [5]. Содержательная специфика изучаемого педагогического конструкта нашла отражение в работах Виноградовой Н.Ф., Кочуровой Е.Э., Кузнецовой М.И., в которых раскрывается содержание функциональной грамотности как актуального образовательного результата в условиях российской общеобразовательной школы [4].

Жайтапова А.А. рассматривает функциональную грамотность через качественные показатели: усвоение механизмов адаптивности к социуму, психическая стрессоустойчивость, гибкость в выборе тактик и стратегий, мобильность в поликультурном обществе, умения разрешать затруднения разного уровня [8; 19]. Ермоленко В.А., Перченко Р.Л., Черноглазкин С.Ю. [7]. Феномен функциональной грамотности рассматривают как результат технологизации и информатизации образования, ими разработаны методологические подходы к воспитанию для достижения функциональной грамотности обучающихся/ Онушкин В.Г., Огарев В.И. [14] делают попытки дать общее типовое определение функциональной грамотности как социального явления. Для решения задач данного исследования нам импонирует их мнение о том, что каждый социум (страна, коллектив и др.) имеет свое представление о функциональной грамотности относительно уровня развития, профессиональной специфики и т. д. Белорусский ученый С.А. Мацкевич функциональную грамотность рассматривает относительно высшего образования [11].

Проведенный нами анализ публикаций позволяет констатировать наличие в научной литературе позитивного опыта исследования вопросов подготовки будущего учителя к реализации различных видов педагогической деятельности. Вместе с тем, степень изученности проблемы готовности будущих учителей к формированию ФГО средствами различных предметных областей остается невысокой.

Разные подходы к рассматриваемому феномену подвели нас к выводу, что должна быть выработана типовая модель как единая универсальная основа для разработки модели функциональной грамотности будущего педагога.

При раскрытии логической основы формирования методологической программы мы основывались на концепции С.В. Бобрышова, в которую включаются «базовые общенаучные подходы (системный, структурный, функциональный, исторический и т. д.); парадигмальные, в основе которых лежат признанные концепции и теории, раскрывающие различные детерминации общественного развития (антропологический, культурологический, аксиологический и т. д.) [1].

В группу парадигмальных подходов мы включили социокультурный подход, обосновывая тем, что функциональная грамотность обучающихся является важным социальным результатом образования и индивидуальной характеристикой развития личности. Социокультурный подход соединяет три важнейших элемента образования (общество, культура, человек) и соответствует нашей исследовательской программе: он междисциплинарен, т. к. предполагает опору на методы разных наук (социологии, культурологии, лингвистики); сочетает логический и исторический ракурс; в нём функционирует множественность культур, влияющих на тип и характер решаемых жизненных задач (учащийся является и членом государства, жителем региона, носителем городской или сельской субкультуры).

Результаты

Американский философ и социолог Элвин Тоффлер, один из авторов концепции постиндустриального общества писал, что «безграмотными в 21 веке будут не те, кто не умеет читать и писать, а те, кто не умеет учиться, разучиваться и переучиваться» [17]. Трансформируя мысль Э. Тоффлера в проектирование содержания образовательного процесса на основе компетентностного подхода, необходимо формировать знания и умения, отражающие весь объем требований к компетентности педагога, формирующего функциональную грамотность.

Готовность будущих педагогов к формированию функциональной грамотности школьников мы раскрываем через определенную совокупность сформированных навыков. В этом ракурсе педагогика как наука должна давать четкие ориентиры для будущих педагогов. Одной из тем по дисциплинам методического цикла является (в разных вариациях формулировки) «Профессиональная компетентность специалиста».

Для апробации содержания готовности будущего педагога нами были выбрано психолого-педагогическое направление с двумя профилями подготовки «Педагогика» и «Психология». Был проведен эксперимент по мо-

нитингу готовности будущего учителя к формированию функциональной грамотности школьника. В эксперименте были задействованы две группы студентов (группа специальности «Педагогика» и группа «Психология»).

В рамках эксперимента был проведен анализ действующих программ по двум специальностям, позволивший выявить следующие недочеты: в программах не конкретизирована модель формируемой личности как результат обучения каждой учебной дисциплине; неотраженность таксономии Блума в формировании профессиональной компетентности, когда высшая оценка должна ставиться за конкретные умения в профессиональной деятельности (смоделированной в лабораторных условиях); не отражено содержание исследовательской деятельности обучающихся; не реализована командная творческая деятельность обучающихся; нет ориентации на системную работу по формированию функциональной грамотности самого учителя, его готовности формировать функциональную грамотность школьников.

Представим ключевые составляющие профессиональной компетенции будущих педагогов, необходимые для формирования функциональной грамотности школьников (табл. 1).

Таблица 1

Составляющие готовности (компетентности) будущих педагогов к формированию функциональной грамотности школьников

Виды профессиональной компетенции	Профессиональные умения	Параметры выявления компетентности
Регулятивная компетентность (управление собственным поведением)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение определить духовно-нравственные ценности и расставить приоритеты. 2. Умение создавать благоприятную среду для работы и общения. 3. Умение строить педагогически выверенные отношения 	<p>Способность контактировать с окружающими, создавать здоровое эмоциональное окружение;</p> <p>умение работать в команде;</p> <p>стремление к взаимопониманию и ориентация на ценности социума; толерантность, готовность к саморазвитию; ответственность;</p> <p>любовь к профессии и обучаемым.</p>
Интеллектуально-педагогическая компетентность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение формулировать образовательные задачи и прогнозировать результаты. 2. Умение реализовать педагогические замыслы, идеи и конкретизировать их с учетом личностных ценностей и идеалов. 3. Умение определять образовательные задачи, вносить коррективы в программы действий. 	<p>Методическая правильность планов уроков и воспитательных мероприятий по формированию функциональной грамотности учащихся;</p> <p>учет духовно-нравственных ценностей общества в содержании занятий; системный подход в обосновании концепции обучения теме;</p> <p>учет пробелов в знаниях учащихся по предмету и учет преемственности обучения;</p> <p>использование разных способов мотивации учащихся по формированию функциональной грамотности учащихся;</p>

Виды профессиональной компетенции	Профессиональные умения	Параметры выявления компетентности
	<p>4. Умение сравнивать педагогические явления: сопоставление со стандартом, классификация, соответствие одного явления другому, количественная и качественная оценка.</p> <p>5. Умение проводить анализ и синтез педагогических явлений, абстрагировать на основе анализа конкретного материала; способность перехода от общего к частному, от частного к общему.</p> <p>6. Умение использовать педагогические умозаключения.</p> <p>7. Умение использовать профессиональное воображение.</p> <p>8. Знание достаточного количества диагностических методик и проективных техник, умение их грамотно применить в определенной ситуации.</p> <p>9. Наличие познавательной мотивации, адекватное представление о роли и смысле диагностической деятельности, потребность в усовершенствовании своих умений.</p> <p>10. Четкое, последовательное осуществление диагностирования, самостоятельный и правильный подбор и использование диагностического инструментария.</p> <p>11. Умение диагностировать состояние и анализ результатов предыдущей профессиональной деятельности (при наличии такого опыта).</p>	<p>наличие траектории профессионального совершенствования в аспекте формирования функциональной грамотности учащихся;</p> <p>владение критериальной системой оценивания учебных достижений учащихся;</p> <p>руководство концептуальными положениями педагогической и частнометодической науки при ведении исследовательской деятельности по формированию разных видов компетенции учащихся (гражданской, личностной, управленческой, технологической, коммуникативной, информационной и др.);</p> <p>владение содержанием методики преподавания предмета, современными эффективными технологиями, оперирование стратегическими и тактическими действиями в учебно-воспитательном процессе.</p>

Виды профессиональной компетенции	Профессиональные умения	Параметры выявления компетентности
Информационно-коммуникационная компетентность	<p>1. Умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, структурировать, организовывать, представлять и передавать ее с использованием средств информационно-коммуникационных технологий.</p> <p>2. Умение работать с оргтехникой и с информацией, технологиями применения на практике в повседневной жизни и в образовательной деятельности.</p>	<p>Цифровая грамотность: владение цифровыми технологиями, необходимыми для профессии программы математических расчетов, механизмами семантической обработки и репрезентации текста, представления отчетов разных форматов, средствами автоматизированного управления (роботами и другими средствами автоматизации производственной деятельности); умение работать с интернет-ресурсами на 1–2 языках международного сотрудничества (русским/английским/немецким, французским, испанским, китайским и др.)</p>
Компетентность в подготовке учащихся к специальным заданиям международных исследований	<p>1. Умение формировать читательскую грамотность.</p> <p>2. Умение интегрировать знания учащихся по предмету с решением жизненных задач.</p> <p>3. Умение формировать критическое мышление у учащихся в рамках программных тем.</p> <p>4. Умение интегрировать знания по разным предметам в рамках изучаемой темы.</p> <p>5. Умение формировать у учащихся навыки математических расчетов, сравнительно-сопоставительных анализов изучаемых явлений.</p> <p>6. Умение интегрировать в учебном процессе методики неязыковых и языковых дисциплин при формировании билингвальной или полиязычной личности</p>	<p>Готовность системно организовать работу по формированию читательской грамотности на основе использования текстов разных жанров;</p> <p>умение разрабатывать задания на решение жизненных задач в рамках программных тем;</p> <p>умение разрабатывать творческие задания на соединение разноаспектных знаний в рамках темы;</p> <p>умение применять STEM- технологии в обучении разным предметам;</p> <p>умение планировать занятия по неязыковым предметам на двух языках;</p> <p>умение использовать методы и приемы по развитию критического мышления.</p>

Анализ деятельности педагогических вузов и школ показывает недостаточную коллаборацию этих типов организаций образования, когда педагогические дисциплины в вузах не ориентированы на решение современных насущных задач школы. Отсутствует практика масштабной взаимосвязи этих учреждений разного ранга при решении государственной задачи в области образования. Взаимосвязь вузов и работодателей – школ – сводится в основном к взаимодействию кафедр с теми или иными конкретными школами в определенном

только узком направлении. Между тем глобальные задачи требуют быстрого реагирования в аспекте совершенствования образовательных программ педагогического вуза. Модель педагога строится на потребностях современной школы в формировании личности учащегося в соответствии с ожидаемыми результатами – обобщенной моделью будущего гражданина, востребованного в разных сферах экономики страны.

Наряду с этим, важным условием формирования функциональной грамотности студентов явилась интеграция деятельности преподавателей разных кафедр, которые руководствовались разработанным содержанием функциональной грамотности (кафедра педагогики и психологии, кафедра информатики, кафедра иностранной филологии, кафедра СГД). Такой студентоцентрированный процесс обучения позволил нам систематизировать формируемые умения в единые целевые установки, когда обучающийся сможет аккумулировать в себе поставленные задачи и стремиться решать их. По результатам мы получаем желаемую модель функционально грамотного специалиста. Модель функционально грамотного учителя начала формироваться с курсов педагогики и психологии, изучаемых на 1–2 курсах, и получило продолжение на курсах частных методик. Если на психолого-педагогических дисциплинах акцент делался на воспитательный аспект в педагогической деятельности, то при изучении частных методик важно было интегрировать педагогические, психологические, специализированные (теоретические специальные дисциплины) и частнометодические знания, умения и навыки, которые на основе деятельностного подхода складывались в общее понятие профессиональной компетентности.

В 2019–2020 учебном году в двух вузах г. Нур-Султана (Казахстан) и Казанском федеральном университете (Татарстан, Россия) мы начали работу по внедрению технологии «перевернутое обучение» в рамках инновационной модели смешанного обучения «Перевернутая аудитория». Апробация проводилась при подготовке будущих педагогов и психологов в их коллаборации с будущими специалистами иностранных языков в школе. Мы опирались на то, что эффективность этой модели обеспечивается такими особенностями студентов, как самостоятельность, осознанность, креативность, творческий подход, стремление к инновациям. Технология перевернутого обучения (flipped learning) меняет значение домашней работы и работы в аудитории, переворачивая цели обучения. Студенты дома самостоятельно изучали темы, просматривая подобранный в интернете или специально подготовленный нами видео-контент, самостоятельно проверяли насколько усвоили тему (на уровне знания, понимания и применения). На аудиторных занятиях обсуждали, анализировали, критически оценивали изученный материал, применяли знания на практике под руководством преподавателя. При этом они руководствовались актуальными государственными программами в области образования.

Сформированные умения студентов показаны в табл. 2.

Таблица 2

Уровень сформированности готовности будущих учителей
(общая численность студентов двух групп – 32)
к формированию функциональной грамотности школьников

Аспекты мониторинга готовности будущих педагогов к формированию ФГ школьников	Содержание заданий по выявлению уровня готовности будущих педагогов к формированию функциональной грамотности школьников	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Результаты эксперимента
Представление понятия функциональной грамотности и знание соответствующих программных документов в области образования	Раскрытие значения понятия «функциональная грамотность», перечисление составляющих компетенций ФГ, называние соответствующих программных документов в области образования	65 %	100 %	+35 %
Регулятивная компетентность (управление собственным поведением)	Ситуативные задачи на реагирование будущего педагога (предложены варианты возможных реакций на внешние раздражители)	62 %	85 %	+ 23 %
Интеллектуально-педагогическая компетентность	Решение педагогических задач: планирование цикла уроков, обоснование планов уроков, написание эссе	57 %	78 %	+21 %
Информационно-коммуникационная компетентность	Разработка системы заданий с использованием информационных технологий; подготовка аналитической справки по итогам результатов обучения по отдельным предметам	80 %	88 %	+8 %
Компетентность в подготовке учащихся к специальным заданиям международных исследований	Разработка заданий на основе образцов заданий международных исследований PISA; умение работать в коллаборации со студентами-филологами (они были включены в экспериментальные группы)	36 %	77 %	+41 %

Содержание функциональной грамотности будущего учителя представлено его профессиональной способностью обучать детей в строгой соотнесенности с реальными потребностями современной школы. В эксперименте это было связано с оперированием новыми инновационными методами интегрированного обучения на основе коллаборации разных кафедр.

Результаты эксперимента получены со значительным превосходством формируемой готовности будущих педагогов в экспериментальной группе: несмотря на одинаковое представление информации во время поточной лекции, более детальное и точное представление функциональной грамотности школь-

ников и системы работы по ее формированию у школьников обнаруживается в экспериментальной группе, так как студентам была дана возможность оперировать более конкретными «инструментами» формирования функциональной грамотности обучаемых.

Как видно из содержания компетентности, она включает как профессиональные, так и универсальные для всех профессий требования к личностным качествам человека и определенные навыки оперирования средствами для правильной организации труда. При этом компетентность – это уже способность специалиста в личностном и профессиональном аспектах, тогда как компетенция – это специально разработанные требования к специалисту, которым он должен соответствовать или стремиться соответствовать (для этого и выработана Национальная рамка квалификации, состоящая обычно из уровней квалификации).

В рамках учебных дисциплин педагогического цикла рекомендуется учитывать уровни профессиональной компетенции (относительно каждой специальности он расписывается узкими специалистами) и составляющие личностных свойств человека.

Заключение. Проведенное исследование позволяет утверждать, что в настоящее время необходимость типовой модели специалиста и ее конкретизация относительно узкой специализации, а также необходимость единого коллективного подхода к формированию функциональной грамотности будущих учителей является архиважной. Сформированность данного вида готовности у выпускников педагогических вузов является востребованным качеством со стороны работодателей, вследствие чего ее следует рассматривать как один из необходимых результатов профессионально-педагогической подготовки студентов. Результаты проведенного исследования, задавая рамочную основу, позволяют скорректировать подходы к проектированию и организации подготовки молодых специалистов в области образования, удовлетворяющих требования новой школы.

Выводом также является необходимость интеграции образовательной деятельности разных кафедр для реализации студентоцентрированного подхода к обучению в вузе. Особым результатом следует считать способность студентов контактировать в профессиональной сфере общения как состоявшиеся специалисты, вести содержательные разговоры по решению педагогических проблем, работать в команде. Один из таких результатов обучения отражен в статье Булатбаевой К.Н., Фахрутдиновой Г.Ж. в соавторстве с другими коллегами [2].

Данную модель в дальнейшем можно использовать для построения карты развития конкретных педагогов и учебных заведений. Исходя из модели, могут быть подобраны соответствующие методы повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих на местах с учетом специфики их деятельности и региона, в котором педагог работает. Кроме того, актуальным далее представляется выработка стратегии системной оценки уровня сформированности профессиональной компетентности педагога. Вышеперечисленные вопросы являются дальнейшими этапами развития нашей работы. При этом мы ориентированы на разработку новой модели педагога на основе компетентностного

подхода [20], требующей конкретизации относительно узкой специализации педагога.

Литература

1. Бобрышов С.В. *Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: автореф. дис. ... д.п н.: 13.00.01: защ. 31.05.2007: [Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена], СПб., 2007. – 45 с.*
2. Bulatbayeva Kulzhanat N., Dlimbetova Gaini, Fahrutdinova Guzaliya *Cognitive-Communicative Technology Of Bilingual Education As Condition Of Formation Of Ecological Competence//European Proceedings of Social and Behavioral Sciences Journal. – UK, 2018 – P. 185–192/ Conference Paper (PDF Available) · September 2018 with 12 Reads DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.22 Conference: IFTE 2018 – 4th International Forum on Teacher Education*
3. Везетиу Е.В. *Проблема формирования готовности будущих учителей к реализации педагогического проектирования // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–1. – С. 44–47.*
4. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. *Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана Граф, 2018. – 288 с.*
5. Гершунский, Б.С. *Философия образования / Б.С. Гершунский. – М.: МПСИ, Флинта, 1998. – 432 с.*
6. Добрачева А.Н. *Педагогические условия формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля «Технология» при изучении общетехнических дисциплин // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 3 (33). – С. 100–105.*
7. Ермоленко В.А., Перченков Р.Л., Черноглазкин С.Ю. *Дидактические основы функциональной грамотности в современных условиях: пособие для работников системы образования / Рос. акад. образования. Ин-т теории образования и педагогики. – М., 1999. – 228 с.*
8. Жайтапова А.А. *Профессиональный рост учителя в системе повышения квалификации. – Алматы: РИПК СО, 2006. – 316 с.*
9. Ковалева Н.Н., Величко А.В. *Условия и механизмы формирования готовности студентов к будущей профессиональной деятельности // Евразийский научный журнал. – 2016. – № 5. – С. 34–38.*
10. Куликова Т.А., Пронина Н.А. *Формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3 (192). – С. 84–90.*
11. Мацкевич С. А. *Ключевые компетенции и функциональная грамотность как проблема высшего образования Беларуси // http://pravmisl.ru/index.php?id=2584&option=com_content&task=view*
12. Мокишина Н.Г., Асхадуллина Н.Н. *Педагогическая подготовка будущего учителя к формированию метапредметных результатов освоения обучающимися основной образовательной программы // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57–7. – С. 71–78.*
13. *Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012–2016 годы // adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000832*
14. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. *Образование взрослых – Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.; Воронеж, 1995.*
15. Самерханова Э.К., Имжарва З.У. *Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, № 2 (23). – С. 2–18.*
16. Светонослова Л.Г., Жданова Н.М. *Проблема формирования готовности будущих учителей к использованию ТРИЗ-технологии в образовательном процессе начальной школы // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 1. – С. 12–16.*

17. Тоффлер Э. Шок будущего. Режим доступа: www.gumer.info/.../index.php

18. Гумашева О.В. Готовность будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся // Вестник Минского университета. – 2021. – Т. 9, № 3. – С. 3.

19. Функциональная грамотность и образование: инновационные направления и методы педагогической практики. Материалы международной научно-практической конференции. / под науч. ред. А.А. Жайтаповой, Б.К. Альмурзаевой, О.А. Шункеевой, Е.В. Белошниченко; Центр Профессионального Роста и Развития (г. Алматы); Актюбинский Региональный Государственный Университет им. К. Жубанова, 2017. – 424 с.

20. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

УДК: 378.1

Г.Ж. Фахрутдинова, д.п.н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

И.В. Кожанов, д.п.н., доцент

О.М. Лукичева, к.п.н.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Динамика происходящих во всех сферах жизнедеятельности человека изменений делает необходимым формирование у будущих специалистов готовности к работе в условиях неопределенности, возможных постоянных трансформаций. Для квалифицированного работника обязательным элементом профессиональной компетентности становится наличие готовности к осуществлению инновационной деятельности (Овчинникова, 2016), что делает необходимым изучение ее мотивационной стороны как основы для принятия новшеств и условия противодействия возможным антиинновационным барьерам. Модернизация системы образования, происходящие изменения, связанные с цифровизацией и распространением смешанных моделей обучения (Seryapina, 2018), особенно актуальной делают проблему формирования готовности педагога к инновационной деятельности, системообразующим фактором которой является потребность в преобразовании, совершенствовании педагогической деятельности через определенное отношение к своей профессии и воспитанникам (Воропаева, 2014). Особого внимания к себе требует вопрос значимости для будущих специалистов мотивов профессиональной деятельности, превалирование той или иной системы мотивов, ценностных ориентаций и установок (Провоторова, 2021). Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является подбор диагностического инструментария и проведение диагностики сформированности мотивационной готовности студентов к осуществлению инновационной деятельности, исходя из сущностного наполнения данного явления. **Методы исследования:** научный анализ литературы по проблеме формирования готовности к инновационной деятельности, сущности и содержанию мотивационной готовности к инновационной деятельности. В качестве эмпирических методов использованы анкетирование и тестирование студентов направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). В исследовании приняли участие 179 студентов ЧГПУ им. И.Я. Яковлева и 32 студента КФУ. **Выводы и рекомендации.** В соответствии с определенным в ходе теоретического анализа научных трудов сущностным наполнением понятия «мотивационная готовность к осуществлению инновационной деятельности» в качестве методик диагностики ее сформированности были использованы «Карта педагогической

оценки способностей педагога к инновационной деятельности» (В.А. Слостенин, Л.С. Подымова) и «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И.В. Никишина). Проведенное исследование позволяет сделать вывод о положительной динамике сформированности мотивационной готовности студентов к осуществлению инновационной деятельности по мере освоения ими основной профессиональной образовательной программы. При этом у большей части студентов наблюдается значительный рост заинтересованности в изучении инноваций в сфере будущей профессиональной деятельности в результате прохождения практики на базе образовательных организаций. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке образовательных дисциплин и модулей, посвященных инновациям в профессиональной деятельности, и курсов проектной деятельности для студентов.

Ключевые слова: мотивация, инновационная деятельность, мотивационная готовность, готовность к инновационной деятельности.

G.Zh. Fakhrutdinova
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia
I.V. Kozhanov
O.M. Lukicheva
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
Cheboksary, Russia

DIAGNOSTICS OF STUDENTS' MOTIVATIONAL READINESS TO IMPLEMENT INNOVATIVE ACTIVITIES

Abstract. *The dynamics of changes occurring in all spheres of human activity makes it necessary for future specialists to be ready to work in conditions of uncertainty, possible permanent transformations. For a qualified employee a mandatory element of professional competence is the availability of readiness to implement innovative activities (Ovchinnikova, 2016), which makes it necessary to study its motivational sphere as a basis for adopting innovations and conditions for countering possible anti-innovation barriers. The modernization of the education system, the ongoing changes associated with digitalization and the spread of mixed learning models (Seryapina, 2018) make the problem of forming a teacher's readiness for innovation especially relevant, the system-forming factor of which is the need to transform, improve pedagogical activity through a certain attitude to his profession and pupils (Voropaeva, 2014). The question of the importance for future specialists of the motives of professional activity, the prevalence of a particular system of motives, value orientations and attitudes requires special attention (Provotorova, 2021). Based on the above, **the purpose of the research** is to select diagnostic tools and conduct diagnostics of the formation of students' motivational readiness to implement innovative activities, based on the essential content of this phenomenon. **Research methods:** scientific analysis of the literature on the problem of formation of readiness for innovation, the essence and content of motivational readiness for innovation. As empirical methods, questionnaires and testing of students of the training direction 44.03.03 Special (defectological) education and 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) were used. 180 students of I. Ya. Yakovlev ChSPU took part in the study. **Conclusions and recommendations.** In accordance with the essential content of the concept of "motivational readiness to implement innovative activity" determined during the theoretical analysis of scientific works, the "Map of pedagogical assessment of the teacher's abilities to innovate" (V.A. Slastenin, L.S. Podymova) and "The teacher's ability to creative self-development" (I.V. Nikishina) were used as methods for diagnosing its formation. The conducted research allows us to conclude about the positive dynamics of the formation of students' motivational readiness to carry out innovative activities as they master the main professional educational program. At the same time, the majority of students have a predominance of internal motivation to carry out innovative activities over external ones and a significant increase in interest in studying innovations in the field of future professional activity as a result of internships at educational organizations. **The results of the research** can be*

used in the development of educational disciplines and modules dedicated to innovations in professional activity, and courses of project activities for students.

Keywords: *motivation, innovative activity, motivational readiness, readiness for innovative activity.*

Введение. Динамика происходящих во всех сферах жизнедеятельности человека изменений делает необходимым формирование у будущих специалистов готовности к работе в условиях неопределенности, возможных постоянных трансформаций. Для квалифицированного работника обязательным элементом профессиональной компетентности становится наличие готовности к осуществлению инновационной деятельности [8], что делает необходимым изучение ее мотивационной стороны как основы для принятия новшеств и условия противодействия возможным антиинновационным барьерам.

Модернизация системы образования, происходящие изменения, связанные с цифровизацией и распространением смешанных моделей обучения [1], особенно актуальной делают проблему формирования готовности педагога к инновационной деятельности, системообразующим фактором которой является потребность в преобразовании, совершенствовании педагогической деятельности через определенное отношение к своей профессии и воспитанникам [3].

Особого внимания к себе требует вопрос значимости для будущих специалистов мотивов профессиональной деятельности, превалирование той или иной системы мотивов, ценностных ориентаций и установок [10].

Теоретический анализ литературы. Анализ научных работ по проблеме формирования готовности к инновационной деятельности показал наличие различий в понимании данного явления, что отражается и в дефиниции соответствующих понятий:

– инновационная деятельность связана с отказом от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ученика; она выходит за рамки действующих нормативов, является основой личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности учителя и создает новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность. Готовность будущих учителей к инновационной деятельности рассматривается как личностное состояние, включающее в себя мотивационный, когнитивный, процессуальный и креативный компоненты [9].

– готовность педагога к инновационной деятельности обозначает особое личностное состояние, которое предусматривает у педагога наличие мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии [6].

– под готовностью к инновациям понимается индивидуальное проявление творческого стиля деятельности, в котором сочетаются определенная личностная направленность знания и практические умения реализовать новые способы и формы осуществления профессиональной деятельности [7].

Общим для исследователей является выделение основных компонентов готовности к осуществлению инновационной деятельности, среди которых наиболее часто упоминаются когнитивный, мотивационный, личностный и деятельностный.

В аспекте нашего исследования наиболее значимым представляется более детальное рассмотрение мотивационного компонента готовности к осуществлению инновационной деятельности. Как отмечает Н.Р. Юсуфбекова, педагогический аспект инноваций проявляется в возможности удовлетворения личностных, образовательных, профессиональных потребностей людей в (профессиональной подготовке, овладении общей и профессиональной культурой, адаптации в профессиональной среде, развитии профессионально важных качеств личности, личностнопрофессиональном развитии и творчестве и др.) при помощи разнообразных новшеств в области профессионального образования, воспитания, производства. Педагогические инновации обеспечивают более качественную и эффективную адаптацию и реализацию способностей и потенциала человека во всех сферах его жизнедеятельности – общественной, профессиональной, культурной, бытовой и т.д., формируют условия для самообразования, самовоспитания, саморазвития личности будущего специалиста.

Т.И. Сергеева и С.В. Панина мотивационный компонент описывают как «принятие инноваций как личностной ценности; мотив как способ реализации творческого потенциала; готовность к непрерывному образованию» [11].

Б.Э. Воропаева мотивационный компонент определяет, как «потребность и стремление к профессиональному саморазвитию в области инновационной деятельности, личностному росту через повышение образовательного уровня в вопросах инноватики» [3].

М.К. Иванова делает вывод, что готовность педагогов к инновационной деятельности и участие в ней считаются как напрямую зависящие от мотивации педагогов, а именно от личного отношения педагогов и готовности к вводимым новшествам, а также от творческих способностей, осознания себя, как части механизма, работающего на достижение поставленной цели, принятие этой цели как личной [7].

Продолжает данную мысль и Н. Плахотнюк, выделяя мотивационный критерий готовности к инновационной деятельности будущих учителей: «познавательный интерес к инновациям через процесс проектирования, потребность в применении и реализации проектов как способа инновационной деятельности, сформированность целей собственной инновационной деятельности, восприимчивость к нововведениям; стремление к активному участию в создании, распространении педагогических инноваций».

Н.А. Буравлева и С.А. Богомаз поднимают вопрос о необходимости исследования инновационного потенциала человека, как личностного ресурса, который при соответствующих условиях может проявить себя в качестве базального основания для инициации инновационной деятельности [2].

Цель исследования. Цель исследования заключается в подборе диагностического инструментария и проведении диагностики сформированности мотивационной готовности студентов к осуществлению инновационной деятельности.

База исследования. Опытной-экспериментальной базой исследования являлся ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (179 студентов направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование и 44.03.05 Педагогическое образование

(с двумя профилями подготовки)) и ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (32 студента направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)).

Методы и методики исследования. В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретические (научный анализ литературы по проблеме формирования готовности к инновационной деятельности, сущности и содержанию мотивационной готовности к инновационной деятельности); диагностические (анкетирование); эмпирические (изучение опыта работы образовательных организаций, учебно-методической документации); методы графического изображения результатов.

Результаты исследования

Исследование проводилось в три этапа:

– на первом этапе осуществлялся теоретический анализ существующих методологических подходов в философской, психологической и педагогической научной литературе по проблеме исследования; выделены проблема, цель, и методы исследования, составлен план экспериментального исследования;

– на втором этапе в соответствии с определенным в ходе теоретического анализа научных трудов сущностным наполнением понятия «мотивационная готовность к осуществлению инновационной деятельности» определен диагностический инструментарий (в качестве методик диагностики были использованы «Карта педагогической оценки способностей педагога к инновационной деятельности» (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова) и «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И.В. Никишина) и проведено анкетирование обучающихся;

– на третьем этапе осуществлялся анализ и систематизация полученных в ходе исследования эмпирических данных с последующей их интерпретацией.

В соответствии с выявленным сущностным наполнением готовности к осуществлению инновационной деятельности и пониманием исследователями мотивационного компонента данной готовности необходимо выделить соответствующие показатели.

Е.Г. Овчинникова (в аспекте обучающегося СПО) выделяет такие, как: интерес к инновационной деятельности в учреждениях СПО, потребность в ее качественном осуществлении, активность участия в инновационной деятельности в ходе педагогической практики, стремление добиться успеха при освоении новшества, настойчивость и желание проявить себя с лучшей стороны [8].

Выявление уровня сформированности мотивационной готовности студентов к осуществлению инновационной деятельности осуществлялось на основе выделенного нами критерия и соответствующих ему показателей с подразделением на уровни: низкий, средний, высокий). Из имеющихся диагностик сформированности готовности к инновационной деятельности, как наиболее соответствующее задаче определения показателей сформированности мотивационного компонента, нами были определены следующие: «Карта педагогической оценки способностей педагога к инновационной деятельности» (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова) и опрос по методике И. В. Никишиной «Способности педагога к творческому саморазвитию».

В эксперименте приняли участие 179 студентов ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (84 обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и 95 обучающихся направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» и 32 студента ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (направление подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»)).

Обобщенные данные, полученные в результате выполнения студентами диагностики «Карта педагогической оценки способностей педагога к инновационной деятельности» (В.А. Слостенин, Л.С. Подымова) представлены в табл. 1, 2, 3, 4.

Таблица 1

Распределение студентов направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» ЧГПУ им. И.Я. Яковлева по уровням готовности к инновационной деятельности

Уровни	Курс									
	1		2		3		4		5	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
высокий	11	52,38	17	89,47	9	52,94	10	66,66	12	100,00
средний	6	28,57	2	10,53	6	35,29	4	26,67	0	0,00
низкий	4	19,05	0	0	2	11,77	1	6,67	0	0,00

Характерно преобладание студентов с высоким и средним уровнем готовности к инновационной деятельности. При этом видна динамика увеличения доли студентов с высоким уровнем по мере освоения образовательной программы (с 52,38 % на 1-м курсе до 100 % на 5-м курсе). Вне данного линейного увеличения показателя находится 2-й курс.

Таблица 2

Сформированность у студентов направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» ЧГПУ им. И.Я. Яковлева отдельных компонентов готовности к инновационной деятельности (средний балл при min=1, max=5)

Компоненты	Курс				
	1	2	3	4	5
мотивационный	3,47	4,32	3,62	4,06	4,4
креативный	3,32	3,79	3,35	3,68	4,1
операционный	3,17	3,57	3,44	3,76	4,18
личностный	3,6	4,16	3,91	4,18	4,5

Полученные результаты свидетельствуют о доминировании мотивационного и личностного компонентов в структуре готовности студентов к иннова-

ционной деятельности. При этом наиболее высокие показатели по отдельным компонентам и в целом у студентов 5 курса, что может быть объяснено наличие на 5 курсе дисциплины «Педагогика: инновационная деятельность».

Таблица 3

Распределение студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» ЧГПУ им. И.Я. Яковлева по уровням готовности к инновационной деятельности

Уровни	Курс							
	1		2		3		4	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
высокий	21	60	13	56,52	15	83,33	14	73,68
средний	13	37,14	9	39,13	2	11,11	2	10,53
низкий	1	2,86	1	4,35	1	5,56	3	15,79

Более половины студентов имеют высокий уровень готовности к инновационной деятельности (от 56,52 % до 73,68 %), значительна доля обучающихся со средним уровнем (от 10,53 % до 39,13 %). Интерес представляет значительная разница в результатах 1–2 курсов и 3–4 курсов. Более высокие показатели последних (83,33 % у 3-го курса и 73,68 % у 4-го курса) могут быть объяснены наличием значительного количества профессиональных дисциплин, активно реализуемых в практической деятельности, и увеличением доли проектной работы в рамках образовательного процесса.

Таблица 4

Сформированность у студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» ЧГПУ им. И.Я. Яковлева отдельных компонентов готовности к инновационной деятельности (средний балл при min=1, max=5)

Компоненты	Курс			
	1	2	3	4
мотивационный	3,61	3,73	4,14	3,71
креативный	3,61	3,48	3,83	3,64
операционный	3,39	3,48	3,77	3,6
личностный	3,85	3,77	4,06	3,76

Также, как и со студентами направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», у обучающихся преобладают мотивационный и личностный компоненты в структуре их готовности к инновационной деятельности. Меньшее значение среднего балла по каждому из компонентов у 4-го курса по сравнению с 3-м курсом может быть объяснено разными федеральными государственными образовательными стандартами, когда у 3-го курса большее количество часов отводится на практику в образовательных организации, уже начиная с 1-го курса.

Сравнительный анализ полученных данных в рамках диагностики «Карта педагогической оценки способностей педагога к инновационной деятельности» (В.А. Слостенин, Л.С. Подымова) показал изначально (на 1-м курсе) более высокий уровень готовности к инновационной деятельности у студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», чем у направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», что может быть вызвано спецификой будущей профессиональной деятельности.

Распределение студентов КФУ по уровням готовности к инновационной деятельности в целом и отдельным ее компонентам представлено в табл. 5, 6.

Таблица 5

Распределение студентов направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» КФУ по уровням готовности к инновационной деятельности

Уровни	Курс			
	1		2	
	абс.	%	абс.	%
высокий	22	95,65	9	100
средний	1	4,35	0	0
низкий	0	0	0	0

Отсутствуют студенты с низким уровнем готовности к инновационной деятельности и только 1 студент (4,35 %) 2-го курса имеет средний уровень готовности к инновационной деятельности.

Таблица 6

Сформированность у студентов направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» КФУ отдельных компонентов готовности к инновационной деятельности (средний балл при min=1, max=5)

Компоненты	Курс	
	1	2
мотивационный	4,4	4,5
креативный	4,23	4,47
операционный	4,16	4,39
личностный	4,62	4,7

Результаты анализа сформированности отдельных компонентов инновационной готовности свидетельствуют об увеличении среднего балла по каждому из компонентов на 2-м курсе по сравнению с 1-м курсом.

Для более детального анализа степени сформированности мотивационной готовности к осуществлению инновационной деятельности у студентов нами была использована диагностика «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И.В. Никишина), результаты которой представлены в табл. 7, 8, 9.

Таблица 7

Распределение студентов направления подготовки
«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева по уровням саморазвития

Уровни	Курс									
	1		2		3		4		5	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
высокий	13	61,90	12	63,16	9	52,94	10	66,66	9	75
средний	5	23,81	7	36,84	7	41,18	4	26,67	3	25
низкий	3	14,29	0	0	1	5,888	1	6,67	0	0

Диагностика показала близкое распределение студентов различных курсов по уровням саморазвития. Преобладающему числу студентов соответствует активное саморазвитие при сохранении значительного числа обучающихся, у которых отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие зависит от различных условий.

Таблица 8

Распределение студентов направления подготовки
«Специальное (дефектологическое) образование»
ЧГПУ им. И.Я. Яковлева по уровням саморазвития

Уровни	Курс							
	1		2		3		4	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
высокий	25	71,43	14	60,87	11	61,11	14	73,68
средний	9	25,71	9	39,13	7	38,89	4	21,06
низкий	1	2,86	0	0	0	0	1	5,26

Схожая картина и у студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»: преобладающему числу студентов соответствует активное саморазвитие при сохранении значительного числа обучающихся, у которых отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие зависит от различных условий.

Таблица 9

Распределение студентов направления подготовки
«Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» КФУ
по уровням саморазвития

Уровни	Курс			
	1		2	
	абс.	%	абс.	%
высокий	23	100	9	100
средний	0	0	0	0
низкий	0	0	0	0

Проведенная диагностика со студентами КФУ показала наличие только обучающихся с активным саморазвитием, что связывается с ранним участием обучающихся в реализации проектов в рамках учебной и внеучебной деятельности. Также было выявлено, что одним из факторов, положительно влияющим на мотивацию к осуществлению инновационной деятельности, является ознакомительная практика студентов, в рамках которой происходит знакомство обучающихся с будущей профессиональной деятельностью и средой ее осуществления. Возникающее в рамках данной практики противоречие между имеющимся у студентов набором компетенций и требуемым для эффективной реализации себя в профессиональной деятельности формирует мотивы самореализации, подталкивает к поиску инноваций и их освоению, что подтверждается и сделанным общим анализом мотивов осуществления инновационной деятельности, в рамках которого было определено превалирование внутренних мотивов над внешними. Так, в качестве наиболее частых ответов у студентов были «стремление к самосовершенствованию», «ответственность», «значимость творческой деятельности». И, наоборот, редко встречались ответы типа: «получение высокой оценки деятельности со стороны администрации».

Заключение. В соответствии с определенным в ходе теоретического анализа научных трудов сущностным наполнением понятия «мотивационная готовность к осуществлению инновационной деятельности» в качестве методик диагностики ее сформированности были использованы «Карта педагогической оценки способностей педагога к инновационной деятельности» (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова) и «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И.В. Никишина). Проведенное исследование позволяет сделать вывод о положительной динамике сформированности мотивационной готовности студентов к осуществлению инновационной деятельности по мере освоения ими основной профессиональной образовательной программы. При этом у большей части студентов наблюдается значительный рост заинтересованности в изучении инноваций в сфере будущей профессиональной деятельности в результате прохождения практики на базе образовательных организаций.

Вместе с тем видится необходимым продолжение исследования с охватом более широкого круга студентов (всех курсов) с включением в исследование непедагогических направлений подготовки для более правильного понимания специфики формирования мотивационной готовности к осуществлению инновационной деятельности.

Литература

1. Seryapina Y.S. *The concept of «readiness for pedagogical activity»: motivational readiness, psychological readiness, readiness to innovative activity // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences. – 2018. – Т. 10. – № 4. – С. 77–86.*
2. Буравлева Н.А. *Личностные особенности студентов как прогностические характеристики их готовности к инновационной деятельности / Н.А. Буравлева, С.А. Богомаз // Сибирский психологический журнал. – 2020. – № 76. – С. 155–180.*
3. Воропаева Е.Э. *Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности / Е.Э. Воропаева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13880> (дата обращения: 06.02.2022).*

4. Воцкий А.З. Педагогическое содействие становлению мотивационной готовности студентов вуза к инновационной деятельности / А.З. Воцкий // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2014. – № 4 (16). – С. 132–136.

5. Дири М.И. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / М.И. Дири // *Самарский научный вестник*. – 2017. – № 2 (19). – С. 221–226.

6. Дичковская И.Н. Инновационные педагогические технологии / И.Н. Дичковская. – К.: Академвидав, 2004. – 416 с.

7. Иванова М.К. Диагностика готовности к инновационной деятельности педагогов школы (на примере ГБОУ Школа № 1637) / М.К. Иванова // *Научные труды Московского гуманитарного университета*. – 2019. – № 4. – С. 8.

8. Овчинникова Е.Г. Готовность будущего бакалавра профессионального обучения к инновационной деятельности как объект целенаправленного формирования в профессионально-педагогическом вузе Е.Г. Овчинникова // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2016. – № 3. – С. 98–102.

9. Пискарева, И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / И.Е. Пискарева. – М., 2000, 150 с.

10. Провоторова Н.В. Анализ современной практики формирования готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления / Н.В. Провоторова // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. – 2021. – № 3. – С. 347–356.

11. Сергеева, Т.И. Готовность учителя к инновационной деятельности в условиях реализации ФГОС / Т.И. Сергеева, С.В. Панина // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2017 – № 1. – С. 117–119.

УДК 378

Р.А. Фахрутдинова, д.п.н., профессор
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Казань, Россия

Ф.Ш. Алимов, к.н., доцент
Андижанский государственный университет
Андижан, Узбекистан

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Аннотация. Проблема исследования. Интеграционные процессы, происходящие в мировом масштабе, повышают роль иностранных языков, особенно английского языка. Преподавание английского языка ведётся во всех типах образовательной учреждений, включая высшие учебные заведения, где подготавливаются специалисты для всех отраслей национальной экономики, следовательно, постановка вопроса требует поиска новых эффективных методов обучения и путей организации учебного процесса в высших учебных заведениях. В настоящее время приоритетным является формирование профессиональных компетенций учительских кадров по иностранному языку. Это связано с необходимостью интеграции в мировое сообщество и достижения межкультурной коммуникации. В условиях цифровизации образовательного пространства вуза данная проблема является приоритетным исследованием связанные с обновлением государственных образовательных стандартов высшего образования как в России, так и в Узбекистане. Большое удельный вес в контексте формирования профессиональных компетенции принадлежит теоретическому обоснованию и практической эффективности методической системы формирования навыков письменной речи студентов – узбеков в условиях цифровизации образовательного пространства вуза. Исходя из вышеуказанного **целью исследования** является: теоретическое обоснование, разработка и экспериментальное доказательство эффективности методической системы

формирования, коммуникативно-направленной навыков письменной речи студентов-узбеков в условиях цифровизации образовательного процесса нефилологических факультетов вуза. **Методы исследования.** Для достижения целей исследования и решения поставленных в нем задач были использованы методы теоритические методы среди которых анализ предмета исследование на основе изучения лингвистической, дидактической и психолого-методической литературы, педагогического наблюдения, сравнительного анализа, эксперимента, педагогического мониторинга, анкетирования, обработки полученных результатов эксперимента. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости конкретизировать теоретико-методологические и методические основы формирования навыков письменной речи студентов-узбеков в образовательном процессе неязыковых факультетов вуза с использованием дифференцированного подхода к технике письма и письменной речи в условиях цифровизации образования. На основе сравнительного анализа средства выражения в письме и письменной речи на английском и узбекском языках выявлены и научно обоснованы семантико-синтактические и грамматические трудности письма и письменной речи, что позволяет совершенствовать теорию и методику обучения коммуникативно-направленной письменной речи студентов-узбеков в отсутствие языковой среды. Разработана модель поэтапного формирования навыков письменной речи студентов вуза с использованием дифференцированного подхода к технике письма и письменной речи в условиях цифровизации образования. Выявлены методические условия формирования навыков письменной речи студентов-узбеков в условиях цифровизации образовательного пространстве вуза, а именно: определение методических характеристик системы формирования навыков письменной речи студентов в условиях цифровизации на основе дифференцированного подхода к письму и письменной речи, а также организации самостоятельной работы и оценивания обучающихся; разработка методического инструментария по формированию навыков письменной речи у студентов с учетом ее психологических и лингвистических характеристик в условиях цифровизации образовательного пространства вуза.

Ключевые слова: письменная речь, письмо, обучающиеся, иностранный язык, вуз, цифровизация, навыки письменной речи.

**R.A. Fakhрутdinova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia
F.Sh. Alimov, PhD, Associate professor
Andijan State University
Andijan, Uzbekistan**

FORMATION OF WRITTEN SPEECH SKILLS OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Abstract. Research problem. Integration processes taking place on a global scale increase the role of foreign languages, especially English. English is taught in all types of educational institutions, including higher educational institutions, where specialists are trained for all sectors of the national economy, therefore, posing the question requires the search for new effective teaching methods and ways to organize the educational process in higher educational institutions. At present, the priority is the formation of professional competencies of teaching staff in a foreign language. This is due to the need to integrate into the world community and achieve intercultural communication. In the context of digitalization of the educational space of the university, this problem is a priority study related to the renewal of state educational standards for higher education both in Russia and Uzbekistan. A large share in the context of the formation of professional competence belongs to the theoretical justification and practical effectiveness of the methodological system for the formation of writing skills of Uzbek students in the context of digitalization of the educa-

tional space of the university. **Based on the above, the purpose of the research is:** theoretical substantiation, development and experimental proof of the effectiveness of the methodological system for the formation, communicative-oriented writing skills of Uzbek students in the context of digitalization of the educational process of non-philological faculties of the university. **Research methods.** To achieve the goals of the study and solve the tasks set in it, theoretical methods were used, including the analysis of the subject of the study based on the study of linguistic, didactic and psychological and methodological literature, pedagogical observation, comparative analysis, experiment, pedagogical monitoring, questioning, processing the results of the experiment. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to conclude that it is necessary to specify the theoretical, methodological and methodological foundations for the formation of writing skills of Uzbek students in the educational process of non-linguistic faculties of the university using a differentiated approach to the technique of writing and writing in the conditions of digitalization of education. On the basis of a comparative analysis of the means of expression in writing and written speech in English and Uzbek, semantic-syntactic and grammatical difficulties in writing and writing were identified and scientifically substantiated, which makes it possible to improve the theory and methodology of teaching communicative-directed written speech to Uzbek students in the absence of a language environment. A model has been developed for the stage-by-stage formation of writing skills of university students using a differentiated approach to the technique of writing and written speech in the context of digitalization of education. The methodological conditions for the formation of writing skills of Uzbek students in the conditions of digitalization of the educational space of the university are identified, namely: the definition of methodological characteristics of the system for the formation of students' writing skills in the conditions of digitalization based on a differentiated approach to writing and written speech, as well as the organization of independent work and assessment of students; development of methodological tools for the formation of writing skills among students, taking into account its psychological and linguistic characteristics in the context of digitalization of the educational space of the university.

Keywords: written speech, writing, students, foreign language, university, digitalization, writing skills.

Введение. В настоящее время преподавание иностранных языков ведётся во всех типах образовательной учреждений, начиная с детского сада и заканчивая высшими учебными заведениями. Это ещё раз доказывает роль иностранных языков в общественной жизни и профессиональной деятельности людей. Однако обучение иностранным языкам в каждом учебном заведении преследует разные цели. Это обуславливает различный подход в определении содержания, форм и методов обучения иностранному языку в различных учебных заведениях, включая обучение иностранному языку на языковых и неязыковых факультетах. Как известно, на факультетах иностранных языков ведётся подготовка будущих учителей изучаемого иностранного языка. Здесь иностранный язык изучается глубоко, включая все его аспекты. Следовательно, это требует отдельного или специального отбора языкового материала, методов и форм работы, так как у будущих учителей иностранных языков необходимо формировать устно-письменную речевую компетенцию, а также необходимые профессиональные, характерные для учителей иностранных языков навыки и умения, позволяющие им обучать детей изучаемому иностранному языку. Профессиональные методические компетенции студентов языковых факультетов включают формирование профессиональных умений, в частности, умение организовать учебный процесс эффективно и целесообразно в соответствии с учебной целью в том или ином учебном заведении.

Теоретическая значимость заключается в создании и научном обосновании теоретико-методологических основ для разработки методики обучения письменной речи студентов-узбеков в условиях цифровизации образовательного пространства вуза. Выявленные дифференциальные факторы письма и письменной речи в результате сравнительно-сопоставительного анализа английского и узбекского языков позволят совершенствовать теорию и методику обучения коммуникативно-направленной письменной речи студентов-узбеков в отсутствие языковой среды.

Практическая значимость исследования определяется разработкой методического инструментария, в целом, и системы заданий и упражнений, в частности, которые могут быть использованы для формирования навыков письменной речи студентов вуза в условиях цифровизации образования.

Обучение иностранному языку студентов неязыковых вузов преследует иную цель. Здесь иностранный язык изучается в профессиональном аспекте, а как вспомогательное средство, с помощью которого студенты неязыковых факультетов имеют возможность получения информации, относящейся к их будущей специальности и профессии, из зарубежных источников, что помогает им усовершенствовать своих будущие профессиональные умения.

Получение информации из зарубежных источников с помощью иностранного языка является главной целью изучения иностранных языков у студентов неязыковых факультетов. Следующая цель изучения иностранных языков включает формирование навыков и умений устного общения, что способствует осуществления устно-речевой коммуникации с их зарубежными коллегами при изучении и обмене опытом по профессиональной деятельности.

Эти цели обучения иностранному языку на неязыковых факультетах требует иного подхода в отборе языкового (учебного) материала, форм организации учебного процесса, а также методов обучения иностранному языку. Нам кажется, что становится целесообразным образовывать специальные группы магистров на языковых факультетах, т. е. на факультетах иностранных языков для тех молодых специалистов, которые после завершения учёбы в магистратуре работали на неязыковых факультетах, так как здесь обучение иностранному языку отличается от обучения студентов языковых факультетов. Здесь в обучении иностранному языку больше внимания следует уделять чтению и пониманию текста с целью получения информации из зарубежных источников и формирования у студентов неязыковых вузов соответствующих навыков и умений. В этом контексте чтение как вид речевой деятельности является важным инструментом получения информации из зарубежных источников и изучения передового опыта в их будущей профессиональной деятельности.

Получение информации по профессиональной деятельности будущих специалистов неязыковых факультетов осуществляется двумя способами, т.е. путём устного и письменного общения и чтения и пониманием текстов из зарубежных источников. Поэтому следуют уделять особое внимание формированию навыков чтения и устно-письменного общения. Студенты читают тексты и излагают полученную информацию в письменном виде. Такая работа позволит им сохранить данную информацию в их долговременной памяти, что поз-

волит им использовать получение данных в их профессиональной деятельности. Здесь, как мы видим, письмо является главным инструментом сохранения информации, полученной посредством чтения.

Студентов неязыковых факультетов также необходимо обучать написанию аннотации, краткой информации, профессионального письма, т. е. письма профессионального характера. Следует отметить, что письмо как вид речевой деятельности имеет свои характерные особенности. Здесь необходимо различать письмо от письменной речи, так как каждому из этих понятий свойственны отличительные характерные черты. Письмо, в основном, включает знание о каллиграфии и орфографические правила, а дифференцирующим фактором письменной речи является изложение мыслей в письменном виде с помощью графических знаков.

Опыт работы со студентами неязыковых вузов (факультетов) обнаруживает следующие недочеты: незнание орфографических правил, неумение формулировать свою мысль и раскрывать содержание текста на изучаемом (английском) языке. Студенты неязыковых вузов испытывают затруднение при раскрытии темы и аргументации своих мыслей, а также при правильном с структурно-логической точки зрения оформлении письменного текста. Анализ учебников и учебных программ свидетельствует о том, что обучение письменной речи не отвечает современным требованиям. В обучении письму и письменной речи основное внимание уделяется корректировке языковых навыков письма, а на обучение письменной речи, т. е. на изложение мыслей в письменном виде, акцент практически не ставится. Как известно, письмо является средством обучения, а также средством общения. О письменной речи же речь идёт как о продукте письменной деятельности.

Заключение. Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что в настоящее время в подготовке учительских кадров по иностранным языкам становится целесообразным избрать дифференцированный подход к подготовке преподавательских кадров по иностранному языку, которые могли бы работать на языковых и неязыковых факультетах, так как эти оба образовательных подразделения имеют свои специфические особенности в цели, содержании, формах и методах обучения. В языковом вузе студенты изучают иностранный язык в теоретическом и практическом плане. Занятия проводятся в форме лекций, семинаров и практических занятий. В неязыковом же вузе студенты изучают иностранный язык в практическом плане. Занятия организуются в целях формирования практических навыков использования иностранного языка в их профессиональной деятельности, что требует особого подхода в организации учебного процесса. Исходя из этого, рекомендуется подготовить целевых специалистов для обучения студентов неязыковых вузов, где особое внимание уделяется формированию навыков чтения, письма и общения на изучаемом иностранном языке, что повысит эффективность подготовки современных кадров, знающих иностранный язык и умеющих общаться в сферах своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Джалалов Ж.Ж., Махкамова Г.Т., Ашууров Ш.С.. *English Language teaching Methodology*. – Ташкент, 2015.
2. Jana Beresova. *English Language teaching*. Trnava-2013.
3. Jeremy Harmer *How to teach English*. England. 2007.
4. Dakowska M. *Teaching English as a foreign language*. India 2009.
5. Махкамова Г.Т., Алимов Ш.С., Зияев А.И. *Innovative pedagogical technologies in the English language teaching Tashkent*. 2017.

УДК 378.162

М.В. Фоминых, к.п.н., доцент
Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия
Н.К. Чапаев, д.п.н., профессор
Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия

ПРОБЛЕМНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ: КОНВЕРГЕНТНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Необратимые изменения не только в области образования, но и в жизненном процессе человека в целом, вызванные пандемией COVID-19, внесли неясность во многие сферы деятельности индивида, сделав их проблемными. Текущая ситуация в мире показывает, что моделирование ситуаций различных областей деятельности человека приобретает все большую актуальность: за моделированием будущее. В статье исследуется опыт института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета. Рассмотрено понятие конвергенции, определены уровни конвергенции для проблемного моделирования как подхода к обучению. Дано авторское определение проблемного моделирования. Результаты исследования могут быть применены в научных исследованиях в области педагогики и методики преподавания отдельных дисциплин, в практике образовательной деятельности учреждений высшего образования, при разработке учебных планов и программ профессионального образования, а также в системе переподготовки и повышения квалификации работников системы образования.

Ключевые слова: проблемное моделирование, инновационное обучение, конвергенция, конвергентный подход, профессиональная направленность подготовки

M.V. Fominykh, Ph.D., Associate Professor
Russian State Vocational Pedagogical University
Ekaterinburg, Russia
N.K. Chapaev, PhD, Professor
Russian State Vocational Pedagogical University
Ekaterinburg, Russia

PROBLEM MODELING IN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE: CONVERGENT APPROACH

Abstract. Research problem. Irreversible changes not only in the field of education, but also in the life process of a person as a whole, caused by the COVID-19 pandemic, have brought ambiguity to many areas of an individual's activity, making them problematic. The current situation in the world shows that modeling situations in various fields of human activity is becoming increasingly relevant: modeling is the future. The concept of convergence is considered, the levels of con-

vergence for problem modeling as an approach to learning are determined. The author's definition of problem modeling is given. The results of the research can be used in scientific research in the field of pedagogy and teaching methods of individual disciplines, in the practice of educational activities of institutions of higher education, in the development of curricula and programs of vocational education, as well as in the system of retraining and advanced training of employees of the education system

Keywords: *problem modeling, innovative training, convergence, convergent approach, professional orientation of training*

Моделирование с элементами проблемности, применяемое в сфере образования, способствует успешному проецированию определенным образом востребованных продуктов жизнедеятельности и профессиональной деятельности индивида. Конвергенция, применяемая в области образования и обучения, призвана создавать новые подходы и технологии [1]. Процесс интеграции нескольких подходов к обучению, позволил нам создать продукт синергетического эффекта – проблемное моделирование. Можно констатировать, что традиционные подходы к подготовке кадров в системе высшего педагогического и профессионально-педагогического образования недостаточно эффективны, это приводит к выводу о необходимости поиска новых подходов и технологий обучения, более соответствующих требованиям современного общества. Современные зарубежные исследования (L.J. Wyley, E. Villegas-Reimers, J.T. Huber, E. Saito, T.D. Hang Khong [11,12,13]) указывают на то, что образование в мире стоит на пути инноваций, образование в мире находится на пути неизбежных инноваций. Будущие педагоги профессионального образования – это специалисты, способные быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям образовательной среды и работать в условиях многозадачности. Ввиду этого требуется разработка новых подходов к обучению и методик, которые будут учитывать возможные сценарии развития карьеры будущих специалистов [3]. Решением данной проблемы является разработка целостной дидактико-методической системы с применением проблемного моделирования как нового подхода к обучению, учитывающей зарубежный и отечественный опыт.

Определим *проблемное моделирование* как подход, стимулирующий инновационное обучение, на основе продуктивной и репродуктивной деятельности обучающихся, ориентирующий на организацию данной деятельности при помощи построения собственно разработанных моделей в процессе возникновения проблемных ситуаций при осуществлении, моделировании или проектировании профессиональной деятельности, предусматривающий интеграцию профильных учебных дисциплин, а также слияние практико-ориентированной профильной практической и учебной деятельности.

Проблемное моделирование как подход в рамках опережающего обучения, как подход к подготовке высококлассного специалиста, соответствующего современным требованиям, заслуживает особого внимания со стороны практиков и теоретиков педагогики, поскольку недостаточная разработанность данного образовательного блока может привести к недостатку инновационных методов и средств, отвечающих суммативно-дискретной практике образовательного процесса.

Конвергенция в общепринятом понятии – сближение, схождение похожих по природе явлений. Теория конвергенции используется в разных областях науки – биологии, математике, социологии, физиологии, политологии. Термин был заимствован из биологии, но основоположником понятия «конвергенция» применительно к образованию по праву можно считать американского экономиста Джона Гэлбрейта, который в своей работе «Экономические теории и цели общества» [9] указал, что в результате эволюции и взаимопроникновения социализма и капитализма возникло новое общество, которому присущи качества, а именно, положительные качества двух систем.

Основой конвергентного образования принято считать формирование, развитие и совершенствование технологического мышления и исследовательских навыков индивида с целью создания полезного для человека результата, продукта деятельности. Эта инновация требует научного осмысления для широкого внедрения в практику подготовки современного учителя.

Относительно данного исследования конвергенцию будем рассматривать как интеграцию нескольких подходов к обучению, что сопровождается построением целостных моделей, синтеза научных знаний и технологических достижений.

Истокам и перспективам конвергентного образования посвящено много работ отечественных и зарубежных ученых.

В 2012 г. Н.З. Алиева опубликовала статью, в которой предприняла попытку философского осмысления конвергенции. В работе отмечено, что «конвергенция стала доминировать в развитии науки, технологии и самого социума, приобрела главенствующую роль в процессах их взаимодействия» [1].

В последние годы в образовании тема конвергенции набирает популярность среди педагогов-новаторов, призывает к инновационным ступеням в профессиональной деятельности.

Так, И.В. Роберт определяет ряд особенностей современного образовательного процесса с точки зрения изменений [7]:

- 1) глобализация учебного взаимодействия, распределенное образование; [7; с. 65];
- 2) конвергенция педагогической науки и информационно-коммуникационных технологий;
- 3) самообразование (сетевое образование);
- 4) трансфер-интегративные области научного знания [7; с. 67].

Это позволяет констатировать, что частичное или фрагментарное объединение или слияние некоторых процессов в области образования является неизбежным и даже приоритетным в контексте современного общества.

М.В. Ковальчук, президент Курчатковского института, российский ученый-физик, член-корреспондент РАН, в своем интервью готовит о том, что «будущее – за конвергентными технологиями» [5].

Интересно мнение В.П. Свечкарева о НБИКС-конвергенции (НБИКС – нанотехнологии, биотехнологии, информационные, когнитивные и социальные технологии, которая «рассматривается как основа социального прогресса [8].

Мы приходим к выводу, что конвергенция в сфере образовательных подходов имеет немаловажную роль.

Так, с точки зрения методологии конвергентного образования, проблемное моделирование как подход основывается на ряде особенностей развития современного научного знания:

- взаимодействию научных дисциплин (предметов), в нашем случае – профильных учебных дисциплин;
- реализация междисциплинарных проектных и исследовательских практик;
- взаимопроникновение педагогической науки и современных технологий.

Среди авторов работ по конвергенции в образовании можно выделить труды О.Е. Баксанского, который, характеризуя научную картину мира, указывает, что «процессы дифференциации и интеграции сливаются в единый интегрально-дифференциальный синтез; усиливается взаимодействие между внешним и внутренним единством науки, они часто они становятся неразличимыми» [2].

В научных работах Р.М. Исмаилова [4] под конвергенцией образования понимается особенного рода образовательная технология, акцентирующая свое внимание на взаимном проникновении дисциплин при их изучении. Мы приходим к выводу, что проблемное моделирование как подход в учебном процессе студента педагогического вуза повышает уровень профессиональной готовности, дает возможность реализации профессионально-педагогической направленности, предполагает овладение им комплексом специальных знаний по предметам профессионального цикла. В результате возникает новое знание, объединяющее в себе положения нескольких дисциплин, что обеспечивает межпредметную структуру профессиональной подготовки.

Подчеркивая *синергетичность* проблемного моделирования, которую мы рассматриваем как показатель разработанного нами подхода, следует обратить внимание на главную, по мнению В.М. Курейчика и В.И. Писаренко [173], цель образования – «вырастить не узкого специалиста, владеющего большим объемом информации, а многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сфере» [6; с. 34.].

В ноябре 2017 г. в Соединенных Штатах Америки прошла масштабная научная конференция «Глобальные перспективы конвергентного образования» (“Global Perspectives in Convergence Education” [391]), на которой были представлены доклады таких зарубежных исследователей конвергентности в образовании, как J. Murday, A. Gordon, J.L. Brummet, D. Herr, A. Bushra, Sarah C. Flores, S. Friedrichs. Участники мероприятия пришли к выводу, что конвергенция решает определенные проблемы, неспособные быть решенными одной наукой, дисциплинарной.

Резюмируя изложенное, можно отметить, что конвергенция, применяемая в области образования и обучения, призвана создавать новые подходы, технологии и знания, ориентированные на такие принципы, как:

- взаимозависимость в различных областях знаний;
- повышение креативности и инноваций;

- целостный системный подход к решению актуальных задач;
- верификация различного объема информации;
- воспитание способности к постоянным переменам;
- формирование способности жить в цифровом мире;
- развитие междисциплинарных связей.

Основываясь на вышеизложенном, определим *ключевые принципы проблемного моделирования в рамках конвергентного образования*:

- синтез гуманитарного и технологического знания относительно учебных дисциплин (например, методики преподавания иностранного языка и информационных технологий);
- сетевая коммуникация и геймификация обучения;
- ведущая роль самоорганизации в процессе обучения.

Таким образом, в данном исследовании мы выделяем *два уровня конвергентности*.

1. Уровень теоретический, предполагающий представление проблемного моделирования как *интегральной целостности*, синтезирующей в себе наиболее значимые признаки концепций проблемного обучения, проблемно-модельного обучения, контекстного обучения. Таким образом, проблемное моделирование – это продукт синергетического эффекта.

2. Уровень практический, предусматривающий, что обучение в условиях проблемного моделирования обеспечивает *интеграцию* содержания профильных учебных дисциплин, реализацию педагогического взаимодействия между субъектами учебного процесса.

Литература

1. Алиева Н.З., *Конвергенция в контексте концепции инновационного развития общества* / Н.З. Алиева. – Текст: электронный // *Современные проблемы науки и образования: электронный журнал*. – 2012. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7735> (дата обращения: 28.02.2022).
2. Баксанский О.Е. *Конвергенция знаний, технологий и общества: за пределами конвергентных технологий. Конвергенция Знаний, Технологий и Общества: за пределами конвергентных технологий* / О.Е. Баксанский. – Текст: непосредственный // *Философия и культура* – 2014. – № 7 (79). – С. 1061–1068.
3. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Калимуллина А.А. *О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи* // *Педагогический журнал Башкортостана*. – 2021. – № 2. – С. 21–35.
4. Исмагилов Р.М. *О конвергентном образовании* / Р.М. Исмагилов. – Текст: электронный // *Концепт: Науч.-метод. электронный журнал*. – 2015. – Т. 13. – С. 351–355. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85071.htm> (дата обращения: 28.12.2021).
5. Ковальчук М.В. *От синтеза в науке – к конвергенции в образовании. Интервью М.В. Ковальчука*. – Текст: непосредственный // *Труды МФТИ*. – 2011. – Т. 3, № 4. – С. 16–21.
6. Курейчик В.М. *Синергетика в образовании* / В.М. Курейчик, В.И. Писаренко – Текст: непосредственный // *Открытое образование*. – 2010. – № 4. – С. 33–44.
7. Роберт И.В. *Аксиологический подход к развитию образования в условиях цифровой парадигмы* / И.В. Роберт. – Текст: непосредственный // *Педагогическая информатика*. – 2020. – № 2. – С. 89–113.

8. Свечкарев В.П. Конвергентное образование на основе когнитивных технологий / В.П. Свечкарев. – Текст: непосредственный // Инженерный вестник Дона. – 2015. – № 1. – Ч. 2. – С. 2007–2015.

9. Galbraith, J.K. Economics and the public purpose / Galbraith J.K. – Houghton Mifflin Company. Boston, 1873. – 450 p. – Текст: непосредственный.

10. Global Perspectives in Convergence Education November 2–3 2017 Washington DC Workshop Report / <https://clck.ru/aeUFH>.

11. Herr, Daniel & Akbar, Bushra & Brummet, Jennifer & Flores, Sarah & Gordon, Ashley & Gray, Brian & Murday, James. (2019). Convergence education – an international perspective. *Journal of Nanoparticle Research*. 21.10.1007/s11051-019-4638-7.

12. Patiño, Rocío, Guillén Samary (2020). La educación frente a la crisis del coronavirus. En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Investigación en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (CISFOR-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Descarga de: <https://cife.edu.mx/recursos>

13. Saito, E. Comparative institutional analysis of participation in collaborative learning / E. Saito, T.D. Hang Khong, Y. Sumikawa, M. Watanabe, A. Hidayat. – Текст: электронный // *Cogent Education*. – 2020. – Vol. 7. – № 1. *Cogent Education*, 7, [1779556]. – URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1779556> (дата обращения 20.02.2022).

УДК 159.923

Т.Р. Хабиев, соискатель Phd, преподаватель,
Национальный университет Узбекистана,
г. Ташкент, Узбекистан

НАПРАВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Аннотация. В настоящее время в Республике Узбекистан происходит поэтапная работа по сближению национальной системы высшего образования к европейской системе путём внедрения кредитно-модульной системы. Важной особенностью этой образовательной технологии является психолого-педагогическая направленность на формирование у студентов способности к самостоятельному усвоению учебных. В результате этого перед профессорско-преподавательском составом возникает задача – сформировать у студентов способность к самостоятельному обучению, что в перспективе позволит им гибко и эффективно действовать в профессиональной деятельности. В педагогике и психологии под такой способностью определяется рефлексивность, обеспечивающая сознательное регулирование собственной познавательной деятельности через анализ и осознание своего прежнего опыта. Предполагается, что направленность педагогического процесса на рефлексивный подход откроет новые возможности для формирования у студентов: способности к самооценке и саморегуляции познавательных процессов, умения ставить цели и задачи профессионального развития, прогнозирования результата и процесса обучения, активной позиции к учёбе и развития критического мышления. Вместе с этим, в психологии и педагогике в недостаточной мере изучена роль направления высшего образования на развитие у обучающихся способности к рефлексивности. **Цель исследования** – изучение роли направления высшего образования на формирование рефлексивности у студентов, обучающихся по направлениям психологии и экономики. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, психологической и педагогической литературы. В качестве эмпирических методов использован опросник рефлексивности и опросник самооценки метакогнитивного поведения ЛаКоста, анкетирование. Статистические методы: непараметрический анализ Манна-Уитни, описательная и частотная статистика. В исследовании приняли участие 72 студента, из них 37 обучаются на психологическом факультете и 35 – на экономическом факультете бака-

лавриата. **Выводы и рекомендации:** проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости при организации педагогического процесса, направленного на формирование рефлексивности в учебной деятельности, учитывая их направление обучения. Показано, что студенты, обучающиеся по психологическому направлению, имеют более высокие показатели по рефлексивности и метакогнитивному поведению, по сравнению со студентами, обучающиеся по экономическому направлению. Исследование является лишь пилотажным и не претендует на научную новизну и практическую значимость. Основываясь на полученных результатах, планируется расширить выборку, как в количественном плане, так и в качественном (добавить иные направления обучения). Логически правильным будет провести сравнительный анализ студентов, обучающихся по традиционной и кредитно-модульной системе высшего образования, определив их эффективность на формирование способности к рефлексивности. Следовательно, среди рекомендаций можно отметить необходимость применения в образовательном процессе таких видов учебной деятельности как аналитико-рефлексивная, проблемно-ориентированная, исследовательская, особого дизайна программ практик всего курса обучения с ярко выраженной структурой каждого из компонентов содержания практик и их логичным соотношением. **Результаты исследования могут быть использованы** при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки педагога.

Ключевые слова: рефлексивность, надситуативность, саморегуляция, высшее образование, направление образования, учебно-профессиональная деятельности, студенты.

**T.R. Khabiev, PhD applicant, assistant lecturer,
The National University of Uzbekistan,
Tashkent, Uzbekistan**

THE FIELD OF HIGHER EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF REFLEXIVITY IN STUDENTS

Abstract. At the moment, the Republic of Uzbekistan is in stages to bring the national system of higher education closer to the European system by introducing a credit-modular system. An important feature of this educational technology is the psychological and pedagogical focus on the formation of students' ability to independently assimilate academic disciplines. The design of this pedagogical process is visible in providing students with the opportunity to independently build the educational process, determine the course load and select the share of disciplines based on their own preferences, which is a significant condition for their professional development. As a result, the teacher-professors collective faces the task of forming students' ability to self-study, which in the future will allow them to act flexibly and effectively in their professional activities. In pedagogy and psychology, such an ability is defined as reflexivity, which provides conscious regulation of one's own cognitive activity through analysis and awareness of one's previous experience. It is assumed that the orientation of the pedagogical process to a reflexive approach will open up new opportunities for the formation of students: the ability to self-esteem and self-regulation of cognitive processes, the ability to set goals and objectives for professional development, forecasting the result and learning process, an active attitude to study and the development of critical thinking. At the same time, the role of the direction of higher education on the development of students' ability to reflexivity has not been sufficiently studied in psychology and pedagogy. Based on the previous, **the purpose of the research** is to study the role of the direction of higher education in the formation of reflexivity among students studying in the fields of psychology and economics. **Research methods:** theoretical methods, including the analysis of the subject of research based on the study of philosophical, psychological and pedagogical literature. The questionnaire of reflexivity and the questionnaire of self-assessment of Lacoste's metacognitive behavior, survey was used as empirical methods. Statistical methods: nonparametric Mann-Whitney analysis, descriptive and frequency

statistics. 72 students accept part in the study, 37 of them are studying at the Faculty of Psychology and 35 at the Faculty of Economics students. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to conclude that it is necessary to organize the pedagogical process aimed at the formation of reflexivity in educational activities, taking into account their direction of study. It is shown that students studying in the psychological direction have higher indicators of reflexivity and metacognitive behavior, compared with students studying in the economic direction. The study is exclusively pilot in nature and does not pretend to scientific novelty and practical significance. Based on the results obtained, it is planned to expand the sample, both quantitatively and qualitatively (add other areas of research). It would be logically correct to conduct a comparative analysis of students studying in the traditional and credit-modular system of higher education, determining their effectiveness in the formation of the ability to reflexivity. Consequently, among the recommendations, it can be noted the need to use in the educational process such types of educational activities as analytical-reflexive, problem-oriented, research, special design of practice programs for the entire course of study with a pronounced structure of each of the components of the content of practices and their logical relationship. **The results of the research** can be used in the development of syllabus, work programs of practices implemented in the framework of higher education, conducting comparative studies to develop a methodology for practical training of teachers.

Keywords: reflexivity, field of education, metacognitive behavior, student, pedagogical technologies, credit-modular system.

Введение. В настоящее время в Республике Узбекистан происходит поэтапное реформирование системы высшего образования [10], в том числе, посредством внедрения кредитно-модульной системы [11]. Результатом внедрения и реализации кредитно-модульной системы в системе высшего образования, согласно целям проводимых реформ, станет качественно новый уровень высшего образования в стране. Вместе с этим, критерием качества учебно-профессиональной деятельности послужит сформированность у студентов вузов способности к самостоятельному обучению [7]. Способность к самостоятельному обучению позволит студентам успешно овладевать знаниями, умениями и навыками в учебно-профессиональной деятельности. Нельзя так же не согласиться со следующей фразой: «образование – это не столько труд преподавателя, сколько труд студента» [13, с. 13].

Способность к самостоятельному обучению чаще всего связывают с понятием «рефлексивность», определяемым как способность личности, обеспечивающая сознательное регулирование собственной познавательной деятельности через анализ и осознание своего прежнего опыта [2]. При возникновении трудностей при выполнении учебных задач рефлексивность позволяет студенту перестраивать свои действия и предвидеть возможные их изменения, переосмысливать личный опыт.

Тем самым, рефлексивность способствует повышению самооценке и саморегуляции познавательных процессов, умения ставить цели и задачи профессионального развития, прогнозирования результата и процесса обучения, активной позиции к учёбе и развития критического мышления у студентов вузов окажут положительное влияние на учебную деятельность. Но вместе с этим, в психологии и педагогике в недостаточной мере изучена роль направления высшего образования на развитие у обучающихся способности к рефлексивности. Было бы наивно полагать, что студенты, обучающиеся на разных направ-

лениях обучения, не различаются между собой, как по личностным качествам, так и по когнитивным процессам. Тем самым, это обстоятельство обусловило научную новизну и актуальность данного исследования.

Теоретический анализ литературы. Способность личности к саморегуляции когнитивных процессов представляет собой необходимое качество, оказывающее положительное влияние на эффективность и успешность студентов в учебно-профессиональной деятельности [5]. Как отмечает М.А. Холодная, студенту, обучающемуся в вузе, необходимо овладеть способностями к самостоятельному контролю и регуляции выполняемой учебно-профессиональной деятельности [14].

Подтверждением тому служат исследования (М.В. Осорина, О.В. Щербакова, М.О. Аванесян), в которых показана, что первостепенная роль в успешности обучения в вузах отводится саморегуляции студентов, и лишь затем важное значение приобретают такие качества, как уровень образованности и интеллекта [9]. Как считает А.А. Вербицкий, важным результатом учебно-профессиональной деятельности являются такие сформированные качества у студентов вузов как: сознательная саморегуляция, самостоятельность и самоорганизованность [4].

В психологии и педагогике понятие «рефлексия» рассматривается как «обращение внимания субъекта на самого себя и на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление» [3]. Согласно А.В. Карпову рефлексивность определяется через когнитивную способность личности, а рефлексия – как процесс познания себя. Благодаря рефлексивности повышается пластичность и адаптивность личности к любым видам деятельности, в частности, к учебно-профессиональной деятельности студентов [6].

Тем самым, посредством рефлексии студенты, сталкиваясь с трудностями в процессе обучения, могут перестраивать свои действия и предвидеть возможные их изменения, переосмысливать свои когнитивные процессы и личный опыт [1]. Студент с развитой рефлексивностью анализирует процесс, оценивает результаты собственной учебной и профессионально-ориентированной деятельности, успешно обнаруживает затруднения и выстраивает планы своего личностного развития [8].

Стоит отметить, что формирование и развитие рефлексивности у студентов в процессе обучения носит сложный и противоречивый характер. Недостаточно лишь разработать и организовать педагогический процесс таким образом, чтобы обучающиеся смогли проявить свою рефлексию, решая поставленные учебные задачи. Необходимым является и личностная позиция студента к учебно-профессиональной деятельности. В связи с чем актуальным становится введенное Б.З. Вульфовой понятие «профессиональная рефлексия», под которым автор понимал потребность личности в постоянном саморазвитии путём осмысления своих «ценностных переживаний» и умение анализировать возникающие затруднения в учебе [12].

Согласно литературному обзору в психологии и педагогике в недостаточной мере изучена роль направления высшего образования на развитие у обуча-

ющихся способности к рефлексивности. Наблюдаются лишь парциальные исследования, изучающие роль направления высшего образования в формировании рефлексивности у студентов. Лишь стоит отметить некоторые работы (к примеру, О.В. Кузнецова, А.А. Бизяева, Г.Е. Шиббаева, Л.И. Забара, Ю.В. Лебедева, М.Ю. Двоеглазова и др.), исследующие формирование рефлексивности в процессе обучения у студентов-психологов. В меньшей степени изучена роль экономического направления обучения в формировании рефлексивности у студентов (например, А.К. Самойличенко, А.А. Токмакова, Ю.А. Рожкова, И.А. Кибальченко, Г.М. Зурначян и др.), где показано, что способность к рефлексивности выражена гораздо реже, чем у студентов, обучающихся по гуманитарным направлениям обучения [15].

Цель исследования. Как показывает литературный обзор, учебно-профессиональная деятельность, реализуемая в высших учебных заведениях, может оказывать влияние на процесс формирования способности к рефлексии у студентов. В этой связи, целью исследования выступило изучение направления высшего образования, выступающего в качестве фактора формирования рефлексивности у студентов бакалавриата.

База исследования. В исследовании приняли участие студенты высших учебных заведений г. Ташкента. Из них 37 (51,4 %) студенты психологического направления обучения филиала Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в г. Ташкенте и 35 (48,6 %) студентов, обучающиеся на экономическом направлении Национального университета Узбекистана им. Мирзо Улугбека. Средний возраст респондентов составляет $21,4 \pm 1,7$, распределение по половому признаку имеет следующий характер: 19 (26,4 %) респондентов мужского и 53 (73,6 %) женского пола. Все респонденты обучаются на бакалавриате, из них 33 (45,8 %) на первом курсе, 13 (18,1 %) на втором курсе, 24 (33,3 %) на третьем курсе и 2 (2,8 %) на четвертом курсе обучения.

Методы и методики исследования. Теоретико-методологическими методами выступили: библиографический метод, метод сравнительного системного анализа и интерпретационный метод изучения философской, психологической и педагогической литературы. В качестве эмпирических методов использован опросник рефлексивности (А.В. Карпов) и опросник самооценки метакогнитивного поведения ЛаКоста (в русскоязычной адаптации (А.В. Карпова), анкетирование. В качестве качественного и количественного методов анализа полученных данных были применены статистические методы, такие как: непараметрический анализ Манна-Уитни, описательная и частотная статистика.

Результаты исследования. Постановка вопроса о роли направления высшего образования в формировании рефлексивности у студентов бакалавриата обусловила гипотезу исследования, согласно которой, студенты, обучающиеся на экономическом и психологическом направлениях обучения, будут отличаться по показателю рефлексивности, а именно, студенты-психологи будут обладать более высоким показателем рефлексивности по сравнению со студентами-экономистами.

Рассматривая выборку студентов можно обратить внимание на преобладание лиц женского пола. Это дисбаланс по половому признаку может повли-

ять на достоверность результатов, где рефлексивность будет зависеть не от направленности обучения, а от пола респондентов. В этой связи был проведен сравнительный анализ между группами студентов, разделенных по половому признаку.

Таблица 1

Сравнительный анализ рефлексивности среди групп студентов, разделённых по полу

Показатели статистики	
Критерий U Манна-Уитни	1065,000
Критерий W Вилкоксона	2011,000
Z-критерий	-3,324
Уровень значимости (2-х сторон.)	0,001

Полученные результаты в таблице 1 свидетельствуют о достоверных различиях между юношами и девушками по показателю рефлексивности на статистически значимом уровне ($p = 0,001$). Продемонстрируем характер различий между студентами разного пола в следующей табл. 2.

Таблица 2

Средние ранги по рефлексивности среди групп студентов, разделённых по полу

Показатель рефлексивности	Пол	Средний ранг	Сумма рангов
	Юноши	46,77	2011,00
	Девушки	68,17	5249,00

Между студентами мужского и женского пола были обнаружены статистически значимые различия по показателю рефлексивности (табл. 2). Так, у юношей рефлексивность выражена в меньшей степени (Ср. ранг = 46,77) по сравнению с девушками (Ср. ранг = 68,17). В этой связи, студенты женского пола проявляют большую способность к рефлексивности, нежели студенты мужского пола. Стоит предположить, что преобладание представительниц женского пола в исследовании могло повлиять на результаты.

С целью проверки влияния пола на формирование рефлексивности у студентов был проведен сравнительный анализ по показателю рефлексивности между юношами и девушками, разделенных по направлению обучения. Результаты приводятся в табл. 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ рефлексивности среди групп студентов-экономистов, разделённых по полу

Показатели статистики	
Критерий U Манна-Уитни	103,500
Критерий W Вилкоксона	239,500
Z-критерий	-1,608
Уровень значимости (2-х сторон.)	0,108

Согласно результатам исследования (табл.3), среди студентов экономического направления обучения достоверных различий между представителями мужского (N=16) и женского (N=19) пола не обнаружено ($p=0,108$). Сравнительный анализ между группами юношей и девушек, обучающимися направлению психологии, не проводился, ввиду непропорциональности количества респондентов в группах, где среди студентов-психологов 3 юношей и 34 девушек. Тем самым, можно утверждать, что студенты различаются между собой по показателю рефлексивности в зависимости от направления обучения, а не ввиду их половой принадлежности.

С целью проверки выдвинутой гипотезы был проведен сравнительный анализ двух групп студентов, разделенных по направлению обучения – психологии и экономики, по показателю рефлексивности. Результаты проведенного сравнительного анализа приводятся в табл. 4.

Таблица 4

Сравнительный анализ рефлексивности среди студентов-психологов и студентов-экономистов

Показатели статистики	
Критерий U Манна-Уитни	402,500
Критерий W Вилкоксона	1032,500
Z-критерий	-2,763
Уровень значимости (2-х сторон.)	0,006

В таблице 4 продемонстрированы результаты сравнительного анализа групп студентов, разделенных по направлению обучению, по показателю рефлексивности. Как можно заметить, что уровень значимости позволяет нам принять гипотезу, согласно которой между выделенными группами студентов будут достоверные различия по показателю рефлексивности. В таблице 5 приведем результаты, свидетельствующие о характере выявленных различий между группами.

Средние ранги по рефлексивности среди студентов-психологов
и студентов-экономистов

Показатель рефлексивности	Направление обучения	Средний ранг	Сумма рангов
	Психология	43,12	1595,50
	Экономика	29,50	1032,50

Как можно увидеть из таблицы 5, что средний ранг у группы студентов-психологов значительно выше, чем у студентов-экономистов, по показателю рефлексивности. Студенты-психологи (Ср.ранг=43,12) обладают более высокими показателями рефлексивности по сравнению со студентами-экономистами (Ср.ранг=29,50), что говорит о роли направления обучения в формировании этой характеристики личности. Студенты, обучающиеся по психологическому направлению обучения, продемонстрировали склонность к высоким показателям рефлексивности. В то же время, студенты-экономисты, обладают более низкими показателями рефлексивности, что также связано со спецификой обучения на данном направлении высшего образования. Экономика, как наука, стремится к более точной методологии

Заключение. Подводя итоги, можно констатировать:

1. Успешность осуществления учебно-профессиональной деятельности, реализуемой в высших учебных заведениях, отчасти взаимосвязана со способностью учащихся к самостоятельному обучению. Среди основных компонентов этой способности в психологии и педагогике выделяют рефлексивность.

2. Как показали результаты исследования, что направление обучения может оказывать влияние на формирование рефлексивности у студентов вузов. В частности, было показано, что студенты-психологи обладают более высокими показателями рефлексивности, чем студенты экономического направления.

3. При построении дизайна педагогического процесса, в котором одной из задач является формирование и развитие рефлексивности, и как следствие способности к самостоятельному обучению, необходимо учитывать направленность высшего образования. Логически правильным будет провести сравнительный анализ студентов, обучающихся по традиционной и кредитно-модульной системе высшего образования, определив их эффективность на формирование способности к рефлексивности.

4. Среди рекомендаций можно отметить необходимость применения в образовательном процессе таких видов учебной деятельности как аналитико-рефлексивная, проблемно-ориентированная, исследовательская, особого дизайна программ практик всего курса обучения с ярко выраженной структурой каждого из компонентов содержания практик и их логичным соотношением.

Литература

1. Аниканов М.В. Стратегии рефлексивного обучения в вузах / М.В. Аниканов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 6. [Электронный ресурс] URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16135> (дата обращения: 20.03.2022).

2. Беленкова Ю.С. Роль рефлексии в процессе самообразования и саморазвития / Ю.С. Беленкова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2021. – № 72-4. – С. 38–41.
3. *Большой психологический словарь* / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: ПраймЕврознак, 2003. – 672 с.
4. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. – М.: Логос, 2011. – 288 с.
5. Габдрахманова Р.Г., Хусаинова Р.М., Чиркина С.Е. Рефлексивная деятельность студента в процессе профессиональной подготовки. [Электронный ресурс] URL: https://kpfu.ru/staff_files/F1877713803/St.Gabdrah._Chirkina__Husainova_Refleks.deyat.st..pdf (дата обращения: 20.03.2022).
6. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 304 с.
7. Каххоров С.К., Рахматов И.И., Мухаммедов Ш.М. Особенности построения образовательного процесса на основе модульных технологий обучения в Узбекистане / С.К. Каххоров, И.И. Рахматов, Ш.М. Мухаммедов // *Вестник науки и образования*. – 2020. – № 18–2 (96). – С. 33–36.
8. Овсянникова, И.Г. Аналитические умения будущих учителей: сущностные характеристики / И.Г. Овсянникова // *Изв. Волгогр. гос. пед. Сер.: Педагогические науки*. – 2013. – № 2 (77). – С. 33–36.
9. Осорина М.В., Щербакова О.В., Аванесян М.О. Проблемы метакогнитивной регуляции: нормативные требования и непродуктивные паттерны интеллектуальной деятельности / М.В. Осорина, О.В. Щербакова, М.О. Аванесян // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. – 2011. – № 2. – С. 32–43. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-metakognitivnoy-regulyatsii-normativnye-trebovaniya-i-neproduktivnye-patterny-intellektualnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 20.03.2022).
10. *Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан «О мерах по внедрению кредитно-модульной системы в образовательных учреждениях системы Министерства юстиции Республики Узбекистан», от 10.06.2021 г. № 35.*
11. *Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан «О мерах по совершенствованию системы, связанной с организацией учебного процесса в высших учебных заведениях», от 31.12.2020 г. № 824.*
12. Рожков М.И. Педагогическая рефлексия Б.З. Вульфова / М.И. Рожков // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETИКА*. – 2012. – № 1–1. – С. 72–74. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-refleksiya-b-z-vulfova> (дата обращения: 20.03.2022).
13. Халмурадов Р.И. Высшее образование: критерии и показатели качества / Р.И. Халмурадов // *Высшее образование сегодня*. – 2019. – № 4. – С. 10–17. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-kriterii-i-pokazateli-kachestva> (дата обращения: 18.03.2022).
14. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
15. Шорина А.В. Проблема формирования рефлексивных умений студентов в образовательном процессе вуза / А.В. Шорина // *Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ»* – 2015. – Т. (3). [Электронный ресурс] URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/186PVN315.pdf> (дата обращения: 20.03.2022).

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (БАКАЛАВРОВ) КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В новой редакции Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в отличие от его предыдущей редакции, особое внимание уделяется формированию у обучающихся опыта учебно-исследовательской, деятельности. В связи с этим, данное исследование посвящено выявлению возможностей развития исследовательского мышления у будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки, способствующих эффективной реализации учителями-практиками ФГОС ООО третьего поколения.

Ключевые слова: учителя, исследовательское мышление, ФГОС ООО третьего поколения.

L.R. Khaliullina
Elabuga Institute of Kazan Federal University
Elabuga, Russia

FUTURE TEACHERS' (BACHELORS) RESEARCH THINKING DEVELOPMENT AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE THIRD GENERATION OF THE BASIC GENERAL EDUCATION

Abstract. In the new version of the Federal State Educational Standard of Basic General Education, in contrast to its previous version, special attention is paid to the formation of students' experience in research activities. In this regard, this study is devoted to identifying opportunities for the development of research thinking among future teachers in the process of their professional training, which contribute to the effective implementation of the third-generation Federal State Educational Standard of Basic General Education by teachers-practitioners.

Keywords: teachers, research thinking, Federal State Educational Standard of the third generation.

Введение. Наиболее важным в динамично изменяющемся и сложном мире [1] является потребность в развитии интеллектуально-творческого потенциала подрастающего поколения. В сложном обществе необходимы люди, способные решать сложные задачи для обеспечения социально-экономического развития страны. Это обуславливает необходимость подготовки будущих учителей не только к высокоинтеллектуальной деятельности, но и к развитию интеллекта и когнитивных способностей у обучающихся.

Следует отметить и тот, факт, что каждое развитое государство стремится к достижению «экономики знаний», где будут востребованы главным образом два типа людей: предприниматели и технологические инноваторы. Предприниматели – это люди, которые могут стать разработчиками инновационных бизнесов, а технологические инноваторы – это люди, которые становятся генераторами новых видов технологий. Именно такой контингент людей являются

носителями «особого типа мышления» [2], который и позволяет им быть продуктивными и эффективными. Соответственно, каждой стране на пути к «экономике знаний» необходимо обратить внимание на развитие исследовательского мышления у будущих учителей как основного и эффективного ресурса, которое готовит молодое поколение к взрослой жизни. Стоит отметить и то, что футуристы, социологи и экономисты отмечают, что в будущем именно категория «знание» будет являться основным показателем конкурентоспособности страны, а не ВВП, как было некогда. Это свидетельствует о том, что появилось понимание в масштабах страны, что ресурсная экономика отходит на второй план, на первый же план выдвигается развитие человеческого потенциала, а именно интеллектуальных способностей подрастающего поколения.

Кроме этого, основным документом, регламентирующим деятельность учителя является Федеральный государственный образовательный стандарт. ФГОС – это документ, содержащий обязательные требования образовательным организациям в части осуществления основных образовательных программ по уровням образования. Поскольку ФГОС разрабатывается государством, значит в своем содержании он отражает заказ государства образовательным организациям.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения характеризуется ориентацией на «достижение учащимися личностных, предметных и метапредметных результатов обучения и развитие их одаренности, требует от учителей признания ценности научного познания, как основы формирования научного мышления школьников, а также развития у учащихся исследовательских действий» [3].

Значимыми в постановке проблемы являются и результаты анкетирования учителей Республики Татарстан (56 человек), которые записались и проходили курсы в Елабужском институте КФУ, посвященные новому ФГОСу в процессе организации учебно-исследовательской деятельности школьников. Несмотря на то, что большинство учителей, а именно 75 % записались на эти курсы добровольно, что свидетельствует об осознанности ими необходимости изучения специфики ФГОС ОО нового поколения, 20 % респондентов отметили, что они записались лишь по настоянию администрации или школы потому, что им просто надо пройти очередные курсы повышения квалификации. 5 % опрошенных учителей признались, что они не испытывают особого желания посещать эти курсы, однако они допускают, что тематика этих курсов возможно пригодится им в профессиональной деятельности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что, с одной стороны, учителя понимают необходимость перестройки своей деятельности в соответствии с новым Федеральным образовательным стандартом основного общего образования, а с другой, все еще демонстрируют состояние неприязни содержания ФГОС ОО нового поколения и того, что им все-таки придется перестраивать свою деятельность, и овладевать или повышать уровень своих исследовательских компетенций.

Проблема исследования. Новая редакция Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ОО) третьего поколения в отличие от предыдущей имеет существенные дополнения

и изменения в его содержании в части организации учебно-исследовательской деятельности школьников. В целом наблюдается повышение внимания к такому виду деятельности школьников, как учебно-исследовательская деятельность.

Более того, особый акцент во ФГОС ООО третьего поколения делается на формирование у обучающихся самостоятельности, а именно, речь идет об опыте самостоятельной образовательной, учебно-исследовательской, деятельности и овладение школьниками такими специфическими универсальными учебными познавательными действиями, как, например, повышение вопросительной активности школьников, а именно: умение школьниками в процессе познания пользоваться вопросами как исследовательским инструментом; умение формулировать гипотезу об истинности собственных суждений и суждений других; умение аргументировать и отстаивать свою позицию и мнение; проводить по самостоятельно составленному плану опыт, несложный эксперимент, небольшое исследование; умение устанавливать причинно-следственные связи, а также зависимость одних объектов от других и др. [3].

В соответствии с ФГОС ООО нового поколения, от учителя требуется профессиональная готовность к организации видов деятельности, способствующих формированию когнитивных навыков у обучающихся. Следовательно, и сам учитель должен обладать развитыми когнитивными способностями. В связи с этим одним из способов, повышающих эффективность реализации учителями ФГОС ООО нового поколения, может рассматриваться развитие исследовательского мышления у будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки.

В связи с этим гипотеза исследования: можно ли рассматривать развитие исследовательского мышления будущих учителей, как условие эффективной реализации ФГОС третьего поколения основного общего образования.

Цель исследования заключается в выявлении возможностей развития исследовательского мышления у будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки, способствующих эффективной реализации учителями-практиками ФГОС ООО третьего поколения.

Методы исследования. В процессе выполнения исследования были использованы такие методы теоретического исследования, как анализ психолого-педагогической литературы и синтез, которые позволили выявить значимость развития исследовательского мышления у будущих учителей [4]. Кроме этого, был осуществлен контент-анализ ФГОС ООО третьего поколения для выявления конкретных метапредметных образовательных и личностных результатов учащихся, связанных с организацией учителем высоко интеллектуальной деятельности школьников (учебно-исследовательской и проектной). Для выявления различий в Федеральных государственных образовательных стандартах предыдущих изданий и новой редакции был использован сравнительный анализ.

Выводы и рекомендации. Особое внимание следует уделять развитию исследовательского мышления у будущих учителей непосредственно в процессе их профессиональной подготовки. Исследовательское мышление, по выделяемым признакам, рассматривается нами как, «особый интегративный мысли-

тельный процесс, который сочетает в себе особенности различных типов мышления для разрешения познавательных задач различной сложности» [5, с. 5].

Исследовательское мышление учителя позволяет в кратчайшие сроки принимать конструктивные и наиболее выгодные решения сложных проблемных и затруднительных задач, поскольку оно активизирует мыслительные операции, связанные с поиском, с более глубоким изучением интересующих явлений. Использование исследовательского типа мышления учителем дает возможность ускорить процесс мышления, что в свою очередь позволяет делать качественные и достоверные суждения, грамотно и логично излагать свои мысли, а также делать оптимальные выводы, избегая недостоверных или ложных суждений.

Следует отметить, что учителя с высоким уровнем развития исследовательского мышления [6] владеют методами поиска и отбора информации с учетом возникающей учебной проблемой, что может рассматриваться как гарантия того, что такой учитель сможет обучить школьников избирательно относиться к информации, анализировать, систематизировать, и даже интерпретировать и давать оценку информации.

Развитие исследовательского мышления у будущих учителей будет формировать опыт развития таких исследовательских способностей у школьников в процессе будущей профессиональной деятельности, как «любопытство и любознательность, познавательная потребность; сверхчувствительность к проблемам; надситуативная активность; высокий уровень развития логического мышления; повышенный интерес к «дивергентным» задачам; оригинальность и гибкость мышления; легкость ассоциирования и генерирования идеи; способность к прогнозированию, оценке; высокая концентрация внимания; отличная память и др.» [7, с. 111]. Что также может рассматриваться как условие успешной реализации учителями ФГОС ООО нового поколения.

Следует обратить внимание и на тот факт, что студенты с высоким уровнем развития исследовательского мышления постоянно наращивают свой исследовательский потенциал, они активны, заинтересованы и стремятся участвовать в различных научно-исследовательских мероприятиях. Это свидетельствует о том, что они систематически формируют навык и устойчивую потребность участия в различных формах научно-исследовательской и проектной деятельности: безусловно, на счету у таких студентов имеется участие и в творческих и исследовательских конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях и форумах. Некоторые из них могут состоять в научных обществах, кружках и др. Это также позволяет им овладевать приемами учебного сотрудничества и социального взаимодействия со сверстниками и преподавателями в совместной научно-исследовательской и проектной деятельности, что в последствии формирует у них опыт самостоятельной научно-исследовательской деятельности. В будущем такой учитель будет способен формировать такой опыт и у обучающихся, что также будет способствовать успешной реализации им ФГОС ООО третьего поколения.

Стоит отметить, что многие учителя испытывают трудности в процессе собственной профессионально-исследовательской деятельности и в организа-

ции учебно-исследовательской деятельности школьников, только из-за того, что этот вид деятельности для них совершенно не знаком и у них присутствует психологический барьер перед этими видами деятельности. Напротив, студенты-будущие учителя, которые активно работают над развитием исследовательского мышления, не подвержены таким барьерам.

Будущие учителя, оказываются в непростой ситуации, которая вызвана внедрением ФГОС ОО нового поколения, согласно которому им не просто рекомендуется, а обязывается осуществление таких видов деятельности, как организация учебно-исследовательской и проектной деятельности. Развитие исследовательского мышления будущих учителей на этапе профессиональной подготовки будет способствовать снижению психологических и профессиональных барьеров перед этим видом деятельности; наращиванию исследовательского потенциала и развитию исследовательских компетенций будущих учителей; развитию их исследовательских и когнитивных способностей. Таким образом, развитие исследовательского мышления у будущих учителей может рассматриваться как условие, повышающее эффективность реализации учителями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования нового поколения.

Литература

1. Лукаш П. Будущее перед нами / П. Лукаш. – Текст: электронный // Образование для сложного общества. Доклад “Global Education Futures”. – URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 15.09.2020).
2. Доклад «Образование для сложного будущего». – URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (дата обращения: 15.09.2020). – Текст: электронный.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 10.02.2022).
4. Peim N. *Thinking in Education Research: Applying Philosophy and Theory*. Bloomsbury Publishing, 2018. – P. 296.
5. Халиуллина, Л.Р. Методика определения уровней развития исследовательского мышления у будущих учителей (бакалавров) / Л.Р. Халиуллина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 1. – С. 5.
6. Savina N.N. *Teacher as a Subject of Professional Research Activities (1930-1950-ies)* // NAUCHNYI DIALOG. – 2018. – Vol., Is.9. – P. 355–369.
7. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход. В 2 ч. Часть 1: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 268 с.

*Е.О. Черкашин, к.п.н.
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»,
г. Москва, Россия*

*Е.В. Титов, д.п.н.
ГАОУ ВО «Московский городской университет управления
Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»,
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университета
им. Н.Э. Баумана»,
г. Москва, Россия*

*В.А. Щерба, к. г.-м. н.
ФГБОУ ВО «Российский государственный геологоразведочный университет
имени Серго Орджоникидзе»
г. Москва, Россия*

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ГОРОДСКОЙ МОЛОДЁЖИ В СФЕРЕ ЭКОЛОГИИ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Источником негативного, разрушающего воздействия на природную среду регионов является производственная и хозяйственная деятельность на урбанизированных территориях. Это обуславливает интерес городского населения молодежи к природоохранной проблематике и побуждает к активности в сфере экологии как среды самоопределения и социального становления, в которой вырабатывается и реализуется отношение к природной среде и собственному здоровью и здоровью окружающих. Это отношение закрепляется в субъектной позиции в сфере экологии, реализуясь в первую очередь, в коммуникационном взаимодействии в цифровой среде. Устойчивое развитие урбанизированной территории, дружественное природе, возможно только при осознанном и заинтересованном участии городского населения и, в частности, наиболее активной его части – учащейся молодежи, особенностью которой является интенсивная коммуникация в цифровой среде. В связи с этим одним из приоритетов образовательной деятельности в средней и высшей школе является формирование у старших школьников и студентов ответственного отношения к здоровью, окружающей среде и природе как важного личностного результата обучения и воспитания. Общественные отношения, составляющие сферу экологии и призванные удовлетворять коллективную потребность в экологическом благополучии и безопасности, занимают особое место в системе социальных отношений. Полученные в результате исследования данные свидетельствуют об интересе учащейся молодежи к охране природы на территории мегаполиса и природных экосистем как фактору личного здоровья. Коммуникативная активность учащейся молодежи в цифровой среде при определенных условиях может трансформироваться в познавательную и преобразовательную активности в сфере экологии.

Ключевые слова: сфера экологии, субъектная позиция, цифровая среда.

E.O. Cherkashin, PhD
The Federal State Budget Scientific Institution
“Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education”
Moscow, Russia
E.V. Titov, Dr.Sc
Moscow Metropolitan Governance University,
Bauman Moscow State Technical University,
Moscow, Russia
V.A. Shcherba, PhD
Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting
Moscow, Russia

THE SUBJECTIVE POSITION OF URBAN YOUTH IN THE SPHERE OF ECOLOGY AS A PERSONAL RESULT OF INTERACTION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

***Abstract.** The source of the negative, destructive impact on the natural environment of the regions is the production and economic activity in urban areas. This determines the interest of the urban population in environmental issues and encourages activity in the field of ecology as an environment of self-determination and social development, in which an attitude to the natural environment and health – one's own and those around them – is developed and implemented. This attitude is fixed in the subject position in the sphere of ecology, being realized (manifested, observed, reflected), first of all, in communication interaction in the digital environment. Nature-friendly, sustainable development of an urbanized area is possible only with the conscious and interested participation of the urban population and, in particular, its most active part – student youth, a feature of which is intensive communication in the digital environment. Therefore, one of the priorities of educational activities in secondary and higher schools is the formation of a responsible attitude towards health, environment and nature among senior schoolchildren and students as an important personal result of education and upbringing. The research showed that social relations that make up the sphere of ecology and are designed to satisfy the collective need for environmental well-being and security occupy a special place in the system of social relations. The data obtained testify to the interest of young students in the protection of nature in the territory of the metropolis and natural ecosystems as a factor in personal health. The communicative activity of young students in the digital environment, under certain conditions, can be transformed into cognitive and transformative activity in the ecological sphere.*

***Keywords:** sphere of ecology, subjective position, digital environment.*

Сегодня всё население Земли включено в общественные отношения, непосредственно и/или опосредованно связанные с окружающей средой, живой и неживой природой. При этом «экологическая цена» решений в различных областях деятельности за последнее столетие существенно возросла. Это обусловлено существенно возросшим уровнем производства и потребления, а также усложнением общественных отношений, связанных с окружающей средой и природными ресурсами. Поэтому общественные отношения, которые составляют сферу экологии и призваны удовлетворять коллективную потребность в экологическом благополучии и безопасности, занимают особое место в системе социальных отношений. Свидетельством становления сферы экологии является институционализация общественных отношений в производственной, политической, экономической, духовной и социальной сферах, обеспечивающих удовлетворение общественной потребности в экологическом благополучии и безопасности [2: 214]. Сфера экологии – это область социальной практики,

в которой активность людей направлена на познание и преобразование: живых систем и окружающей среды; влияния производства на живые системы и окружающую их среду; связанных с природой индивидуальных и общественных отношений [1: 720].

Свидетельством становления сферы экологии является институционализация общественных отношений, обеспечивающих удовлетворение общественной потребности в экологическом благополучии и безопасности, что не противоречит положению о социальном происхождении мотивации людей, объясняемом, в частности, тем, что предметы потребностей являются продуктом общественного производства, а в условиях экологического кризиса такими продуктами выступают, в частности, воздух, пригодный для дыхания, вода, пригодная для питья).

Источником негативного, разрушающего воздействия на природную среду регионов является производственная и хозяйственная деятельность на урбанизированных территориях. Это обуславливает интерес молодежи к природоохранной проблематике и побуждает к активности в сфере экологии как среды самоопределения и социального становления, в которой вырабатывается и реализуется отношение к природной среде и собственному здоровью и здоровью окружающих. Это отношение закрепляется в субъектной позиции в сфере экологии, реализуясь в первую очередь, в коммуникационном взаимодействии в цифровой среде.

Как область общественных отношений, сфера экологии является совокупностью субъектных позиций, отражающих отношение людей к экологическим ситуациям и обуславливающих модели поведения в сфере экологии, и статусов, закрепляющих субъектные позиции в правах и обязанностях по отношению к обществу и природным объектам [3: 454].

Субъектная позиция молодёжи формируется как непротиворечивая и относительно стабильная система отношений личности, основанная на понимании и принятии универсальных и природоориентированных, экологических ценностей и обеспечивающая умение находить баланс между этими ценностями и требованиями социальной роли в определенных сферах общественной жизни, в том числе в сфере экологии.

Переход урбанизированной территории мегаполиса к устойчивому развитию возможен только при включении широких слоёв городского населения в деятельность, направленную на охрану окружающей среды и сохранение здоровья. Образ жизни подавляющей части населения мегаполисов характеризуется напряженным и высоким ритмом. Помимо того, стремлению горожан к участию в решении экологических проблем может препятствовать нехватка времени, риск потерять работу, отсутствие поддержки членов семьи, коллег или той социальной группы, членами которой они является, недостаточная осведомленность о способах участия в этой ситуации для её благополучного разрешения и так далее. Городская молодёжь в меньшей степени ограничена названными обстоятельствами при выборе образа мысли и действий. Именно поэтому от субъектной позиции в сфере экологии наиболее пассионарной части городского

населения – учащейся молодёжи, зависит устойчивое развитие городских территорий.

Исходя из вышесказанного, целью исследования было изучение субъектной позиции в сфере экологии учащейся молодёжи (старшекласников и студентов) как личностного результата взаимодействия в цифровой среде.

Методы исследования соответствовали поставленной цели и включали изучение и анализ литературы, письменный опрос студенческой молодёжи методом анкетирования. Анкета включала закрытые субъективные вопросы, условно разделённые на смысловые блоки: оценка школьниками и студентами образа жизни в мегаполисе, коммуникативной активности в цифровой среде, отношения к окружающей среде и собственному здоровью. Обучающиеся оценили количество времени, проводимое в социальных сетях и мессенджерах в течение дня. Школьники и студенты составили рейтинги: мест отдыха и досуга; факторов, негативно влияющих на здоровье; препятствий контактам с природой в течение учебного года. Опрос проводился в 2020–21 годах в рамках изучения экологического значимого взаимодействия обучающихся в цифровой среде. Были опрошены представители учащейся молодёжи – учащиеся одиннадцатых классов и студенты четвёртого курса образовательных учреждений Москвы. Студенты профессионального отношения к экологии не имели. По возрастным группам показатели выглядят следующим образом: 265 учащихся старших классов (16–17 лет), 252 студента четвёртого курса (21–23 года).

Основной задачей молодёжи является получение образования и поэтому участие в различных мероприятиях и акциях, в том числе экологических, которые выходят за рамки учебного процесса, зависит от образа жизни, учебной мотивации, наличия свободного времени и субъектной позиции в сфере экологии, то есть отношения к состоянию среды и здоровью – собственному и окружающих.

Городская молодёжь принимает активное участие в экологических акциях. Самой популярной акцией, в которой участвуют почти все старшекласники и студенты являются субботники по весенней уборке территорий от накопившегося за осенне-зимний период мусора. Это объясняется тем, что эти мероприятия проходят организованно, под эгидой и при активном участии администраций учебных заведений, органов исполнительной власти городских поселений, различных массовых общественных организаций.

Таким же организованным характером объясняется участие молодёжи в сборе синих крышечек, посадке саженцев в городских парках, сборе макулатуры и уборке береговых территорий от бытового мусора. Все перечисленные экологические акции объединяет то, что участие в них молодых людей носило, как правило, не стихийный, а административно-организованный характер и не может однозначно свидетельствовать о характере активности молодёжи в сфере экологии. Тем не менее, это свидетельствует о понимании администрациями образовательных учреждений значимости, важности включения учащейся молодёжи в решение экологических проблем, воспитания ответственности за будущее природы и человечества. Участие администрации в таких акциях придаёт им “вес”, статус социально и государственно значимых и позволяет их организовать с учётом загруженности молодёжи учёбой.

Такое погружение в экологическую проблематику посредством вовлечения молодёжи в практическую, преобразовательную активность способствует формированию мотивационного компонента деятельности в сфере экологии. В пользу такого предположения свидетельствует сохранившееся и даже усилившееся у студенческой молодёжи стремление к активности в сфере экологии. Высокий процент участия молодёжи в акции «День Земли» и, в особенности, участие в акции «На своих двоих (день без городского транспорта)», когда надо было отказаться от привычного и комфортного городского транспорта, также указывает на заинтересованность молодёжи экологической проблематикой.

В зависимости от цели активность молодёжи в сфере экологии можно разделить на познавательную, которая направлена на сбор и усвоение информации о состоянии окружающей среды и природы, преобразовательную, которая заключается в действиях, направленных на изменение состояния компонентов окружающей среды, и коммуникативную, которая заключается в обмене информацией о содержании и ходе познавательной и преобразовательной активностей, а также в согласовании познавательной и преобразовательной активностей. Все названные виды активности взаимосвязаны, что, однако, не исключает их относительной «автономности».

Так, например, сбор и накопление информации о состоянии окружающей среды не обязательно должно приводить к её передаче другим, то есть к коммуникации, или к деятельности, направленной на изменение выявленной экологической ситуации, то есть к преобразовательной активности. Точно также, и такое наблюдается в социальной практике, когда действия по изменению экологической ситуации предпринимаются без коммуникации с другими людьми, а также без должной познавательной активности по сбору информации о состоянии окружающей среды.

Важным фактором мегаполиса как среды является перенос значительной части коммуникативной активности молодёжи в цифровую среду, о чём, например, свидетельствуют данные ряда исследований. Важнейшим средообразующим фактором молодёжной части социума является цифровая коммуникация, о чём свидетельствуют, в частности, полученные нами данные, согласно которым значительно больше половины учащейся молодёжи проводят в общении в цифровой среде не менее четырёх-пяти часов ежедневно, а остальные представители молодёжи – не менее одного двух-часов, а некоторые – пять часов и более.

Часть времени, которое молодёжь проводит в цифровой среде, отводится на обсуждение экологической проблематики. Наибольшим интересом у молодёжи пользуются экологические проблемы, связанные с местом проживания: загрязнение атмосферного воздуха, альтернативные виды городского транспорта, охрана и воспроизводство городских зелёных насаждений. Интерес вызывают проблемы, имеющие отношение к здоровью – экологичный и здоровый образ жизни, качество пищевых продуктов и переедание. Также молодёжи интересны периодические освещаемые в средствах массовой информации проблемы: энергетическая проблема и перспективы «зелёной» энергетики, загрязнение континентальных вод и Мирового океана, охрана животных и гуманное отношение

к ним, участие в экологических акциях, охрана почвенного покрова от разрушения и загрязнения, обращение с твёрдыми коммунальными отходами.

Но коммуникативная активность не имела бы большого значения и смысла, если бы не приводила определённую часть «цифровых коммуникантов» к пониманию необходимости выхода за рамки цифровой среды и включения в преобразовательную деятельность в сфере экологии, направленную на решение реальных, а не виртуальных экологических проблем. В качестве основного препятствия для участия в экологических акциях значительная часть опрошенных назвала нехватку свободного времени. Также и старшеклассники, и студенты назвали отсутствие единомышленников, отсутствие ситуации, требующей участия, и отсутствие веры в действенность экологических акций как способ изменения экологическую ситуацию к лучшему. По сравнению со старшеклассниками студенты четвёртого курса стали, несмотря на возросшую учебную нагрузку, обусловленную подготовкой выпускного проекта и поиском работы, более самостоятельными в выборе активности в сфере экологии, более информированными в экологической проблематике, более восприимчивыми к проблемам и состоянию окружающей среды.

Полученные результаты позволяют с большей или меньшей уверенностью говорить о том, что сферу экологии можно рассматривать в качестве универсального «объединителя», интегратора, так как коммуникация на экологические темы была интересна и старшеклассникам, и студентам вне зависимости от курса, успехов в учёбе и интересов и увлечений. Результаты в учёбе, увлечение модой и другие интересы носят преимущественно личный характер. А интерес к сфере экологии во всём многообразии его проявлений – от коммуникативной активности в цифровой среде до практической деятельности – непреходящ, вне зависимости от возраста и обстоятельств, при которых он появился. Этот интерес является содержательной основой для взаимодействия не только в сфере экологии, но в других областях социальной практики. Осознание данной особенности коммуникации в сфере экологии приходит с опытом взаимодействия в цифровой среде. Так, если лишь отдельные старшеклассники рассматривали цифровую коммуникацию на экологические темы как способ расширить круг общения, найти новых знакомых и установить более тесный контакт, то на такую возможность указал уже каждый третий студент.

Не менее важно и то, что учащаяся молодёжь рассматривает цифровую коммуникацию в сфере экологии как канал информации об экологической ситуации не только из средств массовой информации, но и от знакомых, друзей – в рамках горизонтальных связей, то есть, что называется, «из первых рук». Особенно важно, что цифровая коммуникация в сфере экологии даёт, по мнению молодых людей, возможность заинтересовать других людей экологической проблематикой, повлиять на мнение других людей и изменить их отношение к экологической ситуации.

Участие различных социально-культурных групп, которые в совокупности составляют социальную среду мегаполиса, в коммуникативной активности в сфере экологии обеспечивает включение населения мегаполиса в социальную практику по созданию экологически комфортной и безопасной городской сре-

ды. Ситуации, требующие от жителей мегаполиса включения в познавательную и преобразовательную активности в сфере экологии, составляют основу для широкой межкультурной коммуникации в цифровой среде, которая осуществляется посредством программ-мессенджеров и социальных сетей. Цифровая среда, в которой коммуницирует различные слои городского населения, и, в том числе, студенческая молодежь, является одной из форм существования сферы экологии как одной из возможных образов ноосферы, описанной В.И. Вернадским.

Посредством цифровой среды наиболее экологически активная часть населения планеты имеет возможность «влиять» на реальные экологические процессы. Посредством цифровой коммуникации распространяются лучшие социальные практики в сфере экологии, формируется дружественная и благоприятная среда для совместных действий больших масс людей, направленных на сохранение природы и т. д. Учащаяся молодежь является не просто активным участником этих процессов. Молодые люди осознанно или неосознанно транслируют, распространяют в обществе своё отношение к экологической проблематике, свой опыт взаимодействия в сфере экологии в цифровой среде, вовлекая всё более широкий круг людей – семью, одноклассников, однокурсников, знакомых и близких во взаимодействие в сфере экологии, обеспечивая тем самым формирование дружественной и комфортной, поликультурной социальной среды мегаполиса, что является следствием их субъектной позиции.

Проведенное исследование показало, что общественные отношения, составляющие сферу экологии и призванные удовлетворять коллективную потребность в экологическом благополучии и безопасности, занимают особое место в системе социальных отношений. Полученные данные свидетельствуют об интересе учащейся молодежи к охране природы на территории мегаполиса и природных экосистем как фактору личного здоровья. Коммуникативная активность учащейся молодежи в цифровой среде при определенных условиях может трансформироваться в познавательную и преобразовательную активности в сфере экологии. О сформированности субъектной позиции в сфере экологии свидетельствует отказ учащейся молодежи от пассивной позиции созерцания и выжидания, активное и осознанное включение в решение экологических проблем и является показателем личностной зрелости. Включение школьной и студенческой молодежи в различные виды активности в сфере экологии, в том числе в природоохранную и здоровьесберегающую деятельность, является условием формирования ответственного отношения к здоровью, окружающей среде и природе и, как следствие, субъектной позиции в сфере экологии. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ учебных дисциплин, учебных и производственных практик, учебных проектов, реализуемых в рамках среднего, высшего и дополнительного образования.

Литература

1. Титов Е.В., Черкашин Е.О., Махарева Т.В. Сфера экологии – среда социального становления // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции

«Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference “Education Environment for the Information Age”) (EEIA -2018). М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – С. 719–728.

2. Черкашин Е.О., Титов Е.В. Сфера экологии как область общественных отношений // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2017): научные труды Межд. науч.-практич. конф., 7-8 июня 2017 г. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. – С. 214–219.

3. Cherkashin E., Titov E. The Field of Ecology as A Complex of Statuses and Subjective Positions // 7 th icCSBs 2018 Annual International Conference on Cognitive – Social, and Behavioural Sciences 12-14 November 2018/ Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education – Moscow/Russia. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.50

УДК 37.048.45:373.2

Е.Н. Швейд, аспирант
Н.Л. Михайлова, аспирант
В.Д. Повзун, д.п.н., профессор
БУ ВО «Сургутский государственный университет»
г. Сургут, Россия

РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (раздел 4, п. 4.б.) обозначены целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного детства: ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, что актуализирует проблему ранней профориентации на уровне дошкольного образования. Однако вопрос о включении ребенка дошкольного возраста в систему профориентирования носит дискуссионный характер и не только среди профессионалов, но и родителей (законных представителей) воспитанников.

Дошкольный возраст – наиболее благоприятный период для формирования у детей интереса к профессии. Ознакомление дошкольников с трудом взрослых – достаточно раскрытая проблема, однако в настоящий момент постоянно возникают новые факторы, влияющие как на процесс трудового воспитания дошкольников в целом, так и на их ознакомление с миром профессий как одного из направлений ранней профессиональной ориентации. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является: осуществление анализа опыта реализации существующей системы ранней профессиональной ориентации обучающихся старшего дошкольного возраста, обоснование необходимости внедрения единого подхода к профориентационной работе в муниципальную систему образования. В статье исследуется опыт дошкольных образовательных организаций Сургутского муниципального района.

Ключевые слова: ранняя профориентация, анкетирование, дошкольники.

E.N. Shveyd, graduate student
N.L. Mikhailova, graduate student
V.D. Povzun, PhD, Professor
Surgut State University
Surgut, Russia

EARLY VOCATIONAL GUIDANCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM

Abstract. In accordance with the Federal State Educational Standard of Preschool Education (section 4, paragraph 4.6.), the targets are designated at the stage of completion of preschool

childhood: the child has a positive attitude to the world, to different types of work, to other people and himself, which actualizes the problem of early vocational guidance at the preschool education level. However, the issue of including a preschool-age child in the vocational guidance system is debatable and not only among professionals, but also parents of pupils. Preschool age is the most favorable period for the formation of an interest in the profession among children. Familiarization of preschool children with the work of adults is a fairly open problem, both in theory and in practice. However, at the present stage, new factors are emerging that affect both the process of labor education of preschoolers as a whole and their familiarization with the world of professions as one of the directions of early vocational guidance. Based on the above, the purpose of the study is to analyze the experience of implementing the existing system of early vocational guidance for older preschool children, substantiating the need to introduce a unified approach to vocational guidance in the municipal education system. The article examines the experience of preschool educational organizations of the Surgut municipal district.

Keywords: *early vocational guidance, questionnaires, preschoolers.*

В целях повышения эффективной профориентационной работы в образовательных организациях Сургутского района департаментом образования и молодежной политики администрации Сургутского района был утвержден муниципальный проект «Муниципальная модель непрерывного сопровождения профессионального самоопределения детей и молодежи Сургутского района на 2021–2025 годы». Проектом предусмотрено включение дошкольных образовательных организаций в профориентационные мероприятия, направленные на ознакомление с профессиями и профессиональными компетенциями детей старшего дошкольного возраста с 5 до 7 лет. Основным мероприятием для данной категории обучающихся является участие в муниципальном конкурсе «Мой профессиональный выбор – залог успеха района» в номинации «Профессии нашей семьи».

Также дошкольным образовательным организациям было необходимо внести изменения в календарный план воспитательной работы в части реализации модуля «Мир профессий», в том числе внедрение данного модуля в случае его отсутствия. Модуль «Мир профессий» должен быть размещен на сайте дошкольной образовательной организации в свободном доступе. Программа модуля должна включать в себя календарно-тематическое планирование с указанием мероприятий, направленных на профессиональную ориентацию обучающихся, а также ознакомление с компетенциями 10 профессий из Атласа профессий 3.0, что предусмотрено планом мероприятий муниципального проекта.

В феврале 2022 года нами был проведен мониторинг сайтов дошкольных образовательных организаций на предмет наличия данного модуля и структуры его оформления. В Сургутском районе 27 дошкольных учреждений, включая 5 филиалов. Из них всего 5 учреждений разместили информацию, удовлетворяющую требованиям. Еще пяти учреждениям департаментом образования были вынесены замечания по наполнению и оформлению модуля, а в 17 дошкольных учреждениях модуль «Мир профессий» отсутствовал.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что не все дошкольные образовательные организации оказались готовы к внедрению профориентационной работы, многие учреждения испытывают сложности организационного характера, в связи с чем, было принято решение провести анкетирование среди спе-

специалистов, курирующих вопросы профориентации обучающихся, воспитателей и родителей (законных представителей) по вопросам ранней профориентации. В анкетировании были использованы как общие вопросы, которые касались всех категорий анкетированных, так и специальные вопросы для каждой из категорий. Всего в опросе приняли участие 36 специалистов, курирующих вопросы профориентации обучающихся, 420 воспитателей и 1893 родителя из 13 сельских и городских поселений Сургутского района.

Каждое учреждение самостоятельно назначало ответственных за профориентационную работу в организации, в связи с этим из 27 дошкольных учреждений в анкетировании приняли участие 36 кураторов. Им было необходимо ответить на 14 вопросов, касающихся как организационного обеспечения процесса профориентации, так и касательно общей ситуации в целом.

В анкетировании воспитателей приняло участие 420 педагогов из 27 дошкольных учреждений Сургутского района. Для них было подготовлено 19 вопросов, касающихся как организационно-методического сопровождения, так и непосредственно образовательной деятельности.

75 % опрошенных ответили, что являются участниками муниципального проекта и реализуют его в своих группах, а 25 % воспитателей в проекте не задействованы, однако, проводят мероприятия по трудовому воспитанию в рамках воспитательного плана.

Деятельность по ранней профориентации дошкольников считают важной 93,1 % респондентов, 1,9 % не хотели бы этим заниматься, но это входит в их трудовые обязанности и 5 % отметили, что важности в этой работе не видят.

В качестве осложняющих работу факторов были выбраны: отсутствие необходимой подготовки – 36,19 %, Трудности при реализации мероприятий – 20,24 %, повышенные трудозатраты при подготовке к занятиям – 11,9 %. Также 12,61 % воспитателей отметили, что эта деятельность не дает ощутимых результатов.

Повышения квалификации педагогических работников по ранней профориентации дошкольников является необходимой мерой, ведь полученные знания, навыки, компетенции позволят расширить кругозор педагогических работников о важности, способах реализации ранней профориентации дошкольников в современном мире [3, 4, 5].

Наиболее важной задачей профориентационной работы, по мнению специалистов, курирующих профориентационную работу, является «научить вычленять труд взрослых как особую деятельность, направленную на заботу о людях», данный вариант указали 61,11 % опрошенных. Воспитателей, считающих также, оказалось меньше, всего 45,95 %. Большая часть воспитателей выбрали наиболее важной для себя задачу «формировать представление о видах производственного и обслуживающего труда, о связи результатов деятельности людей различных профессий» – 51,19 % респондентов против 47,22 % выбравших данный вариант среди кураторов. Третьей по количеству выбранных вариантов была выявлена задача «формировать представления о различных сторонах трудовой деятельности детей средствами художественной литературы» – её

отметили 52,78 % кураторов и 41,43 % воспитателей. Наглядно результаты представлены на рис. 1.

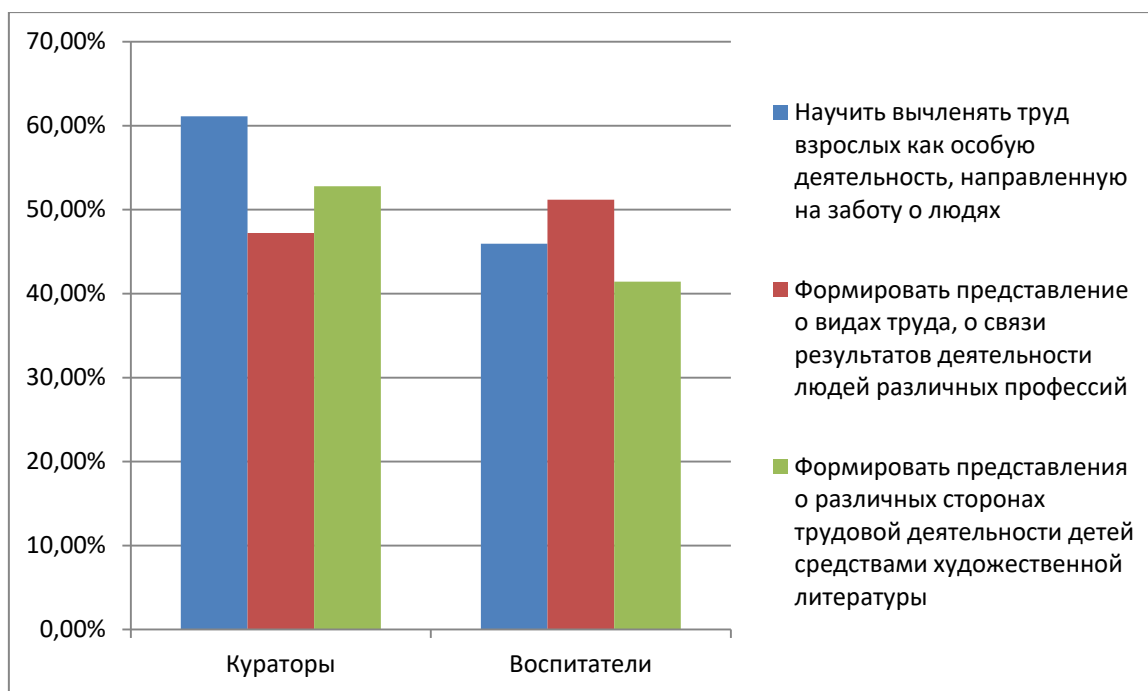


Рисунок 1. Наиболее важные задачи ранней профориентации

Далее разберем вопрос о проблемах по реализации задач ранней профориентации. 61,11 % кураторов и 60,71 % воспитателей считают, что проблем в реализации данных задач не имеют, либо указывают, что проблемы оперативно решаются совместно с администрацией учреждения. Однако, среди тех, кто выбрал другой вариант ответа, на первом месте стоит проблема отсутствия заинтересованности родителей в решении проблем ранней профориентации детей дошкольного возраста – так считают 30,56 % кураторов и 20,48 % воспитателей. Недостаточно владеют знаниями по данной теме 8,33 % кураторов и 9,76 % воспитателей. Недостаточный уровень компетентности педагогов в вопросах ранней профориентации детей дошкольного возраста указали 11,11 % кураторов и всего 8,81 % воспитателей согласны с этим утверждением.

При ответе на вопрос «Чего вам не хватает в оснащении предметно-развивающей среды для достижения целей ранней профориентации?» 19,44 % специалистов, курирующих профориентационную работу, и 19,76 % воспитателей считают, что оснащение предметно-развивающей среды является достаточным и каких-либо трудностей не возникает. Однако, на нехватку готовых материалов для сюжетно-ролевых игр указали 36,11 % кураторов и 30,24 % воспитателей. Также 28,1 % воспитателей хотели бы иметь готовую подборку мультфильмов, видеофильмов, видеороликов, связанных с темой «Профессии» и 26,67 % готовую подборку художественной литературы, энциклопедий, самодельных книжечек-малышек, связанных с темой «Профессии» (25 % и 13,89 % среди кураторов соответственно). К тому же воспитатели отмечают недостаток готовой подборки демонстрационного материала по теме «Профессии» –

24,29 % (кураторы – 13,89 %), и готовой подборки дидактических игр по ознакомлению с профессиями – 20,48 % (кураторы – 8,33 %). По данному вопросу мы видим, что в принципе, администрации дошкольных образовательных организаций знакомы с проблемами, с которыми встречаются воспитатели в своей работе, однако, некоторым вопросам, возможно, стоит уделить больше внимания. Результаты опроса представлены на рис. 2.

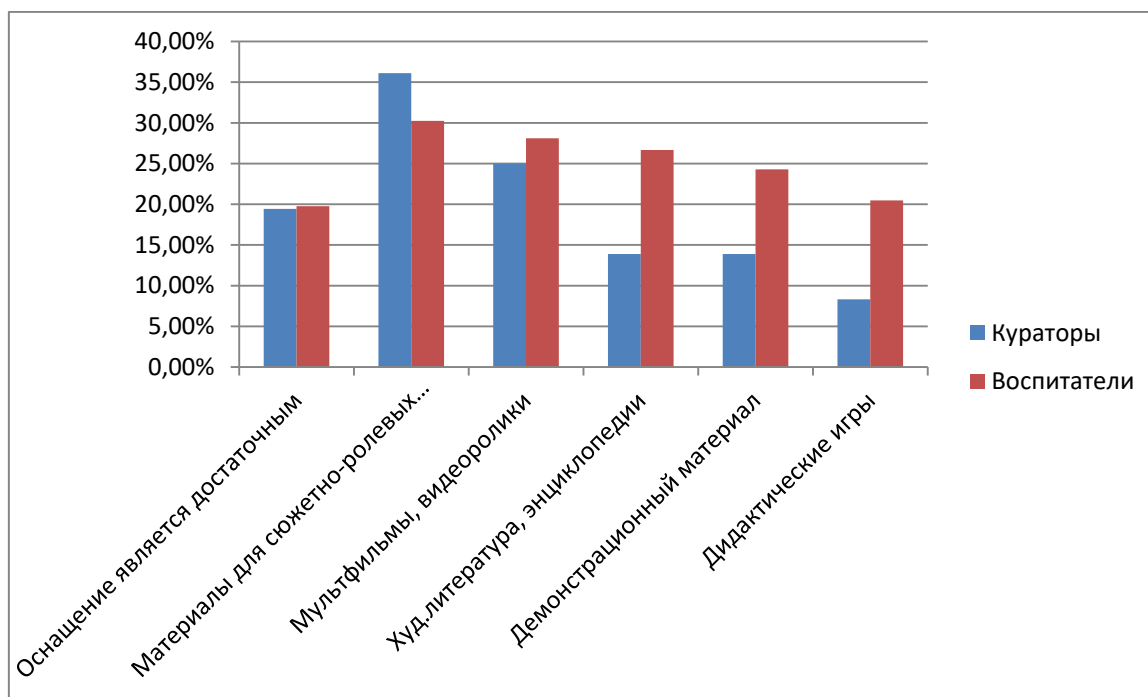


Рисунок 2. Необходимые материалы для организации профориентационной работы в дошкольных учреждениях Сургутского района

В анкетировании родителей (законных представителей) приняло участие 1893 человека из 13 городских и сельских поселений Сургутского района.

По результатам анкетирования было выявлено, что 74,38 % родителей знают, что в детском саду проводят с детьми занятия и мероприятия по профориентации, не знает об этом 16,43 % респондентов, 9,19 % затрудняются ответить на данный вопрос.

Чаще всего родители получали данную информацию от воспитателя (62,49 %), видели материал на сайте детского сада (29,21 %) или в группе «Образование Сургутского района» (9,19 %). Таким образом, организация взаимодействия воспитателя и родителя является неотъемлемой частью воспитательной работы в дошкольном учреждении, размещение информации на сайте или в социальных сетях не считается первичным источником получения информации для родителей [1, 2].

На вопрос о необходимости знакомства детей с разными профессиями в детском саду ответили «Да» 97,41 % родителей и 95,40 % хотели бы, чтобы воспитатели в детском саду расширяли представление ребенка о разных профессиях, что свидетельствует об их заинтересованности в разностороннем развитии

детей. 93,56 % анкетированных самостоятельно беседуют со своим ребенком о разных профессиях, о своей профессии рассказывают 88,33 % респондентов.

Далее хотелось бы вернуться к проблемам, с которыми сталкиваются кураторы и воспитатели. Напомним, что на первое место педагоги ставят проблему отсутствия заинтересованности родителей в решении проблем ранней профориентации детей дошкольного возраста – так считают 30,56 % кураторов и 20,48 % воспитателей. Однако, данные мониторинга показали, что 85,74 % родителей хотели бы больше узнать о вопросе ранней профориентации дошкольников и 79,03 % готовы принять активное участие в профориентации ребенка. Данные результаты могут свидетельствовать об отсутствии системной работы педагогов с родителями, незнании ими реальных потребностей семей воспитанников. Следовательно, необходимо вести речь об изменении форм и методов взаимодействия с родителями воспитанников в вопросах организации профориентационной работы, расширять их представления о будущем рынке труда и профессиях будущего, а для этого апробировать новые формы взаимодействия, в том числе в дистанционном формате [6].

Выводы и рекомендации. Анализ ситуации по реализации профориентационной работы за последние 5 лет в дошкольных образовательных организациях Сургутского района показал, что с детьми старшего дошкольного возраста комплексная работа по профессиональной ориентации не проводилась. В 2021–2022 учебном году для детей старшего дошкольного возраста был проведен муниципальный конкурс профориентационной направленности. Учреждениями были внесены изменения в планы воспитательной работы, были добавлены мероприятия по профориентации, например, тематические занятия, экскурсии, викторины. Однако единая система профориентационных занятий с дошкольниками отсутствует. В данной статье проведен анализ существующей системы работы по самоопределению и профессиональной ориентации обучающихся в Сургутском районе. Анализ опыта дошкольных образовательных организаций и результатов анкетирования свидетельствует, что при планировании мероприятий профориентационной направленности с детьми старшего дошкольного возраста необходима четкая последовательность шагов в процессе ознакомления воспитанников с профессиями, инструментарий для диагностики полученных результатов, организация курсовой подготовки воспитателей и специалистов, курирующих профориентационную работу в учреждении, пополнение предметно-развивающей среды. При комплексной работе по этим четырем направлениям можно будет говорить об эффективности профориентационных мероприятий в дошкольной образовательной организации.

По своей инновационной сущности, настоящее исследование имеет практико-ориентированный характер, из чего следует, что результаты исследования могут быть использованы при разработке программы воспитания, рабочих программ, создании комплексного плана работы по профессиональной ориентации дошкольников, и быть реализованы в рамках дошкольного образования в любом муниципальном образовании.

Литература

1. Аносова Е.П. Ранняя профориентация дошкольников // Технологии образования. – 2019. – № 1. – С. 82–84.
2. Антонова М.В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей дошкольного возраста [Текст] / М.В. Антонова / Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 2. – С. 93–96.
3. Иванова Н.В., Виноградова М.А. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3. – С. 38–46.
4. Кубайчук Н.П. Вопросы ранней профориентации детей дошкольного возраста // Проблемы и перспективы развития образования. Материалы VI Международной научной конференции. – 2015. – С. 97–101.
5. Сказкина А.М. Ранняя профориентация в условиях современного дошкольного учреждения // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки. Материалы Международной научно-практической конференции. – 2014. – С. 132–134.
6. Dybina O.V. Implementation of the Information and Communication Technologies into Activities of a Pedagogue // Advances in Intelligent Systems and Computing. – 2018. – Vol. 622. – P. 107–113.

УДК 378

Т.Н. Шестакова, к.п.н., доцент
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия
А.Г. Шестакова, аспирант
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия
Д.В. Пимченко, аспирант
Южный федеральный университет
г. Ростов-на-Дону, Россия

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ЛИДЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Согласно программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) разработка научно-методологических основ национальной системы профессионального роста педагогических работников, а также разработка эффективных практик управления образовательными системами, отвечающих на вызовы цифровой экономики, являются приоритетными задачами современной педагогической науки. В современном образовании всё чаще говорят не только о руководителях, но о лидерах образовательных организаций, которые смогут обеспечивать не только управление учебным заведением, но и выстраивать политику развития школы. Эффективность подготовки лидеров образования была неоднократно доказана. Влияние на образование таких факторов, как пандемия COVID-19, мировая социальная и экономическая нестабильность, только подчеркнуло необходимость подготовки лидеров образования. Соответственно, профессиональная подготовка руководящих кадров в сфере образования является одной из приоритетных задач в политике и развитии страны. Исходя из вышеуказанного, цель исследования: осуществить анализ опыта реализации систем магистерской подготовки лидеров образования в глобальном научно-образовательном пространстве. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости разработки систем практико-ориентированных систем магистерской подготовки лидеров образования. Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ, реализуемых в рамках высшего образования, при разработке программ дополнитель-

ного профессионального образования педагогов, лидеров образования, работников администраций школ и образовательных учреждений.

Ключевые слова: образовательное лидерство, высшее образование, магистратура.

*T.N. Shestakova, PhD Associate professor,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*

*A.G. Shestakova, graduate student,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*

*D.V. Pimchenko, graduate student,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*

PROBLEM OF TRAINING EDUCATIONAL LEADERS IN THE GLOBAL SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPACE

Abstract. *In the program of fundamental scientific research in the Russian Federation for the long term (2021–2030), development of scientific and methodological foundations of the national system of professional development of teachers, and development of effective practices for managing educational systems that respond to the challenges of the digital economy, are priority tasks of modern pedagogical science. In modern education, they are increasingly talking not only about leaders, but about leaders of educational organizations that will be able to provide not only educational institution`s management, but also build a school development policy. The effectiveness of training leaders in education has been repeatedly proven. The impact on education of factors such as the COVID-19 pandemic, global social and economic instability has only highlighted the need to train educational leaders. Accordingly, the professional training of leading personnel in the field of education is one of the priority tasks in the policy of Russia. Based on the above, the purpose of the study is to analyze the experience of implementing systems of master's training of educational leaders in the global scientific and educational space. According to the conducted research we can conclude that it is necessary to develop systems of practice-oriented systems for master's training of educational leaders. The results of the study can be used for the development of educational programs implemented within the framework of higher education, the implementation of comparative studies for the development of a methodology for the practical training of teachers, educational leaders, employees of school administrations and educational institutions.*

Keywords: *educational leadership, higher education, master's degree.*

В современных экономических и политических реалиях, в условиях ограниченных временных и финансовых ресурсов существует необходимость разработки технологий стратегического прорыва системы образования к приоритетам инновационного развития. В данном контексте особое значение приобретает феномен лидерства в образовании. Идея администрирования и управления образованием начала систематически развиваться в 20-х – 30-х годах 20-го века и была обусловлена социально-политическим контекстом того времени. Именно этот период можно считать началом развития системы подготовки лидеров образования. Объединённая схема эволюции подходов к школьному управлению и администрированию представлена на рисунке (рис. 1).



Рисунок 1. Эволюция подходов к школьному управлению и администрированию

Однако лидерство 21 века представляет собой многогранное понятие, включающее в себя множество компетенций и задач. Так лидер образования должен реагировать на внешние и внутренние риски, предлагать новые, нестандартные решения развития образовательной организации, генерировать оригинальные идеи и предложения по разработке стратегий.

В России, исходя из положений Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) одной из приоритетных задач является разработка научно-методологических основ национальной системы профессионального роста педагогических работников. Таким образом, подготовка управленческих кадров в сфере образования представляется важной задачей в политике и развитии страны. Так же, согласно данному документу одной из важнейших научных задач будет разработка эффективных практик управления образовательными системами, отвечающих на вызовы цифровой экономики. Магистерская программа подготовки лидеров образования отвечает на данный запрос. Нами было проанализировано более 30 отечественных и зарубежных магистерских программ. Отметим, что согласно данным онлайн реестра магистерских программ *Keystone master studies* существует более 200 программ магистерской подготовки, по профилю «образовательное лидерство», из которых 116 расположены в Соединенных Штатах Америки, что, в свою очередь, объясняется историческими факторами развития, разработки и научного обоснования системы менеджмента и управления. Несмотря на лидерство США в количестве магистерских программ подготовки лидеров образования, другие страны, такие как Англия, Австралия, ОАЭ, Испания и др. реализуют магистерскую подготовку лидеров образования по собственным траекториям, с учётом этнических, экономических и социальных потребностей внутри собственных стран. Данные магистерские программы могут относиться как к педагогике, так и к менеджменту. Общими модулями в проанализированных программах являются: стратегическое лидерство, менторство, лидерство в образовании и конфликтология [1, 2].

Основываясь на существующем профессиональном стандарте «руководитель профессиональной образовательной организации», было выявлено, что выпускник, получивший степень магистра педагогических наук, обладает рядом профессиональных компетенций (ПК), которые будут соответствовать видам

профессиональной деятельности. Комплекс компетенций управленческой и образовательной деятельности:

- готовность изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-9);

- способность исследовать, организовывать и оценивать управленческий процесс с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-10);

- способность организовывать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы (ПК-11);

- способность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность (ПК-12) и т. д.

Эти управленческие компетенции формируются в процессе изучения дисциплин: государственно-общественное управление развитием образования; менеджмент качества образования; цифровые технологии управления образовательной организацией; руководитель и педагогический коллектив: профессиональное развитие персонала; управление воспитательными системами; управление проектами и ресурсами образовательной организации; основы практики управления образовательными организациями среднего общего и профессионального образования; управление в сфере высшего и дополнительного профессионального образования; менеджмент качества в образовательной организации; и др. [3, 4].

В проектировании образовательных программ для магистерской подготовки и повышения квалификации лидеров и руководителей образовательных организаций использованы результаты научных исследований в области концепции деятельностного подхода к образованию, а также были изучены принципы проблемно-проектного подхода в образовании. Именно проблемно-проектный подход должен являться основным в подготовке руководителей образовательных организаций, поскольку специфика управленческих специальностей не предполагает обучения и ошибок в реальных условиях, а скорее получение опыта из ошибок опытных управленцев, а также практика в смоделированных условиях.

В основе проектирования магистерской программы «Подготовка лидеров образования» может находиться системно-модульный подход, как основной при построении образовательных программ. Именно особенности системно-модульного подхода позволяют интегрировать два взаимосвязанных процесса: учебный и производственный. Системно-модульный подход также позволяет выстроить магистрантам индивидуальную образовательную траекторию, которая позволит каждому выбрать модули, отвечающие на вызовы конкретных условий практической деятельности. В свою очередь производственный процесс предполагает работу над индивидуальными проектами, участие в бизнес-

интенсивах, защита выпускных квалификационных работ в новом формате – «стартап как диплом».

Современная профессиональная управленческая деятельность меняет свою суть, форму и содержание, и должна отвечать на запрос общества, науки и новых технологий. Всё это требует другого подхода к организации подготовки управленческих кадров в системе образования, основы которой закладываются на уровне магистерской подготовки. Магистерская программа подготовки лидеров образования, направленная на подготовку дипломированных работников, владеющих основными навыками и компетенциями, необходимых в своей профессии, способных к эффективной работе по своей специальности, готовых постоянно к профессиональному росту в течение профессиональной управленческой деятельности, сможет ответить на существующий запрос.

Литература

1. Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.12.2020 № 3684-р.

2. *Keystone master studies* URL: <https://www.masterstudies.com/Masters-Degree/Educational-Leadership/> [Электронный ресурс].

3. Lacerenza, C. & Reyes, D. & M. (2017). *Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis*. *Journal of Applied Psychology*, 102(12). DOI:10.1037/apl0000241 (дата обращения: 13.03.22).

4. McLeod, S. & Dulsky, S. (2021). *Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic*. *Frontiers in Education*, 6. DOI=10.3389/educ.2021.637075

УДК 37.01.

*И.Ю. Шустова, д.п.н.,
«Институт стратегии развития образования РАО»
г. Москва Россия*

РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕГАТИВНОГО СТАТУСА ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье описывается исследование трудностей учащихся, обусловленных их негативным статусом в учебном коллективе. Важно понимание что лежит в основе формирования негативного статуса школьника, каковы условия формирования благоприятных отношений между школьниками, из чего складывается нормальное самочувствие школьника в школьном классе, что может послужить причиной отторжения ребенка в школьном коллективе, что может помочь ему преодолеть данную ситуацию, педагогические действия необходимые для поддержки ребенка с негативным статусом. **Цель статьи** показать направления и средства решения проблемы негативного статуса школьника. **Методы исследования.** Данные представлены на основании опроса для учащихся и учителей основной школы. В опросе участвовало 314 педагогов. На основании анализа сделан ряд выводов: основной причиной негативного статуса ребенка в коллективе рассматриваются прежде всего его личностные особенности и характер его взаимодействия с одноклассниками; негативный статус влияет на успешность в обучении; для поддержки ребенка с низким статусом необходимо создавать условия для совместной деятельности детей, их общения; школьники считают, что однокласснику, наладить отношения в классе могут помочь общие интересные дела и проявление дружеских чувств; самое ценное для современных подростков это доброжелательное общение с одноклассниками; педагоги отмечают что

отношения между одноклассниками зависят, прежде всего от учителя; педагоги отмечают следующие трудности современных подростков в общении: неумение справляться с конфликтной ситуацией, уступать, неумение взаимодействовать с другими. **В заключении** статьи даются методические рекомендации по формированию детско-взрослой общности во взаимодействии со школьниками, которая предотвращает появление детей с негативным статусом.

Ключевые слова: негативный статус, дружеское общение, взаимодействие, совместная деятельность, детско-взрослая общность, школьник, трудности школьника, учебный коллектив.

*I.Yu. Shustova, pedagogical science Ph.D,
"Education development strategy Institute, Russian Academy of Sciences"
Moscow, Russia*

SOLVING THE PROBLEM OF A STUDENT'S NEGATIVE STATUS

Abstract. *The article describes the study of students' difficulties caused by their negative status in the educational team. It is important to understand what underlies the formation of the negative status of a student, what are the conditions for the formation of favorable relations between schoolchildren, what makes up the normal well-being of a student in a school classroom, what can cause rejection of a child in a school team, what can help him overcome this situation, pedagogical actions necessary to support a child with a negative status. **The purpose of the article** is to show the directions and means of solving the problem of the negative status of a student. **Research methods.** The data are presented based on a survey for students and teachers of the primary school. 314 teachers participated in the survey. Based on the analysis, a number of conclusions are made: the main reason for the negative status of a child in a team is primarily his personal characteristics and the nature of his interaction with classmates; negative status affects success in learning; to support a child with a low status, it is necessary to create conditions for joint activities of children, their communication; schoolchildren believe that a classmate, to establish relationships in the classroom, common interesting things and the manifestation of friendly feelings can help; the most valuable thing for modern teenagers is friendly communication with classmates; teachers note that the relationship between classmates depends primarily on the teacher; teachers note the following difficulties of modern teenagers in communication: inability to cope with a conflict situation, to yield, inability to interact with others. **In conclusion,** the article provides methodological recommendations for the formation of a child-adult community in interaction with schoolchildren, which prevents the appearance of children with a negative status.*

Keywords: *negative status, friendly communication, interaction, joint activity, child-adult community, student, student difficulties, educational team.*

Введение. Негативный статус – большая проблема для школьника. Школьник переживает трудности в общении со сверстниками, не может выйти на самореализацию в совместной деятельности, проявить себя в коллективе класса, находится в подавленном состоянии. У такого школьника как правило нет друзей, не редко он испытывает насмешки или даже гонение от одноклассников. Ему нужна особая поддержка и помощь со стороны классного руководителя.

Обозначим проблемы, характеризующие негативный статус школьника: сложности в общении (ребёнок замкнут, хочет быть незаметным, избегает общения с одноклассниками и пр.); сложности с самоорганизацией и дисциплиной (часто опаздывает на уроки и прогуливает, может хамить учителю, быть достаточно агрессивным со сверстниками); повышенная тревожность (сомнева-

ется в себе постоянно, страх отвечать на уроках, особенно публично, паникует, присутствуют навязчивые движения и пр.).

Теоретический анализ литературы. Понятие негативный статус ввел Я. Морено [5], как «социометрический статус» рассматривая позицию человека в социальной группе. Статус школьника в классе – это социо-психологическая его характеристика, отражающая его место в системе внутригрупповых отношений.

Межличностные отношения и статус школьника в социальных группах, условиях их определяющие, исследовались отечественными и зарубежными психологами: Уолкер (поведение дошкольников от локализации их социометрического статуса); Браз (два показателя во взаимоотношениях детей: лидерство и готовность быть ведомым); Крантц (социометрический статус ребенка коррелирует со степенью его участия в просоциальной деятельности). В отечественной педагогике и психологии много исследований посвящены вопросам общения в школьной среде, социальным взаимоотношениям и социальному статусу, это работы Б.Г. Ананьева, Л.В. Байбородовой, А.А. Бодалева, Я.Л. Коломенского, Б.Ф. Ломова и др. Характер взаимодействия школьников, педагогические условия позволяющие вывести школьников в доброжелательный и открытый характер общения: Алиева Л.В., Караковский В.А., Новикова Л.И., Поляков С.Д., Селиванова Н.Л., Степанов П.В. [2, 3, 5, 6, 7].

Цель. Данная статья нацелена на анализ трудностей учащихся, обусловленных их негативным статусом в учебном коллективе.

База исследования. 203 школьника, ученики 6 и 8 классов из 10 регионов страны, 314 педагогов (со стажем выше 5 лет) из 18 регионов страны.

Методы исследования. Анкетирование педагогов и школьников. Чтобы выборка была репрезентативной, постарались охватить респондентов из различных регионов страны, включить в опрос педагогов и школьников разных классов (шестой, восьмой классы) школы.

Результаты исследования. В начале необходимо было прояснить само понятие негативный статус. Педагогам необходимо было закончить предложение «Негативный статус школьника – это ...». Были получены следующие варианты ответов: «это статус хулигана и двоечника», «различные трудности, влияющие на обучение ребёнка», «низкая самооценка, низкий социальный уровень семьи», «отрицательное отношение к школе, учёбе, низкая школьная мотивация, школьная дезадаптация», «положение ребёнка в школьном коллективе, характеризующееся отрицательными проявлениями его личных образовательных результатов, а также явным или скрытым неприятием данного ребёнка членами школьного коллектива», «в силу разных причин другие – одноклассники и их родители думают о ребёнке плохо (он двоечник или его родители алкоголики)», «своими суждениями часто сами взрослые вешают на детей негативные ярлыки», «отрицательное восприятие поступков ребёнка не зависимо от реальной ценности его действий», «совокупность сложных жизненных обстоятельств с определенными физическими и психологическими особенностями самого ребёнка, трудностями во взаимоотношениях как в коллективе, так и в личных, в семье», «отрицание всего, что связано со школой, нежелание хо-

дить в школу под разными предлогами, нежелание выполнять домашнее задание» и пр. В ответах прослеживается два аспекта характеризующих негативный статус школьника. Первый. Отношение к школьнику других, одноклассников и учителей (185 ответов). Здесь, негативный статус школьника понимается как отрицательное (негативное, непринимаящее, холодное, дистантное а иногда и угрожающее) отношение к нему одноклассников и часто самих педагогов.

Второй, это характеристики самого школьника с негативным статусом (129 ответов). Хотя по сути – это скорее следствие того что он в этом статусе по тем или иным причинам оказался. Здесь отражается его отрицательное отношение к себе и к другим, ко всему, что его окружает, к учебе.

Делаем вывод, что негативный статус школьника отражает социально-психологический процесс отклонений в развитии школьника, вызывает для него трудность в обучении (овладении знаниями и умениями, эффективными способами учебной деятельности), в общении и взаимодействии со сверстниками. Часто негативный статус вызывает агрессивное и деструктивное поведение школьника, формирует заниженную самооценку и неуверенность в себе. Это ярлык, который может оставить глубокую рану в душе ребенка оставив на долгие годы неуверенность в себе и заниженную самооценку.

Вторым вопросом педагогам предлагалось закончить предложение «В моем опыте с таким явлением я ...». Сталкиваюсь, сталкиваюсь достаточно часто, все чаще и чаще сталкиваюсь – 250 человек, из них 45 человек описывают что они делают в этой ситуации, 5 человек описывает конкретные ситуации.

Чаще всего негативный статус возникает в учебном коллективе где между детьми нет дружеских связей, отсутствует общая интересная деятельность, существует неблагоприятный психологический климат. Поэтому очень важно формировать доверительные доброжелательные отношения между детьми. Следовательно, вопросы общения, взаимодействия школьников имеют первостепенное значение при работе с негативным статусом школьника, с поиском способов включить учеников с негативным статусом в совместную деятельность.

Третий вопрос к педагогам касался именно данного вопроса. Им предлагалось закончить предложение «Доброжелательные отношения между одноклассниками завяжут, прежде всего от ...». Педагоги могли отметить несколько позиций.

Ответы распределились следующим образом: что зависит от педагога, от деятельности классного руководителя, который работает с классом, которые создают благоприятный психологический климат, спокойную и дружелюбную атмосферу в учебном коллективе; от семьи и родителей, воспитания в семье; от самого ученика, школьников, их психологических особенностей, способностей; от отношений внутри классного коллектива.

Далее был свободный вопрос в формате неоконченного предложения «В нарушении взаимоотношений между одноклассниками виноваты ...». Большинство ответов – виноваты все субъекты образовательного процесса: педагоги, школьники, родители; все стороны, участники конфликта и сложившейся ситуации; ошибки в работе классного руководителя. Есть ответ – все и никто, так как каждая ситуация индивидуальна. Много ответов, что виноваты родите-

ли, которые не смогли научить детей позитивному общению, умению слушать и слышать других, не зацикливаться на себе.

Следующий вопрос: «С чем связан негативный статус школьника в коллективе?». Ответы распределились следующим образом: агрессивность по отношению к другим, драчливость... – 244 ответа, 78 %; низкая самооценка школьника, его неуверенность в себе – 228 ответов, 72,8 %; обидчивость, неумение идти на компромисс – 196 ответов, 62,6 %; неумение сдерживать эмоции – 186 ответов, 59,4 %; низкий социальный и финансово-экономический статус семьи – 122 ответа, 39 %.

Обобщая все ответы можно сделать вывод, что все респонденты основной причиной негативного статуса ребенка в коллективе рассматривают прежде всего его личностные особенности и характер его взаимодействия с одноклассниками: агрессивность по отношению к другим, драчливость, вспыльчивость, обидчивость, неумение идти на компромисс, неумение сдерживать эмоции. Особого внимания заслуживают ответы, что негативный статус подростка в учебном коллективе зависит от его низкой самооценки, неуверенность в себе. Педагог должен особое внимание уделять поддержке таких детей, помогая им обрести уверенность в себе, научиться проявлять себя и быть успешным.

Следующий вопрос был «Какие трудности испытывают современные подростки в общении?». Ответы распределились следующим образом: неумение справляться с конфликтной ситуацией, уступать – 235 ответов, 75,1 %; неумение взаимодействовать с другими, игнорирование правил общения – 234 ответа, 74,8 %; неумение контролировать свои эмоции, излишняя эмоциональность – 200 ответов, 63,9 %; проблемы, связанные с отношениями в семье – 175 ответов, 55,9 %; отсутствие интересов, малый уровень общей эрудиции – 169 ответов, 54 %.

Обобщая ответы следует отметить вариант ответа, который получил максимальный процент – неумение справляться с конфликтной ситуацией, уступать. Это действительно серьезная проблема современной школы, которая не учит детей справляться с трудными, конфликтными ситуациями, находить способы конструктивного сотрудничества и взаимодействия с другими детьми. Этому следует учить не только во внеурочной деятельности, но и на уроке. Важно чтобы учителя создавали условия для конструктивного взаимодействия подростков, создавали ситуации где они получают опыт сотрудничества с другими, опыт позиционного взаимодействия, умения слушать и слышать других, понимать другую точку зрения и уже потом уметь отстаивать свою.

И следующий вопрос *Какие педагогические действия необходимы для поддержки ребенка с низким статусом?* Варианты ответа: создавать условия для совместной деятельности детей – 283 ответа, 90,4 %; создать ситуацию успеха – 252 ответа, 80,5 %; нужно работать с семьей, научить общению – функция семьи – 199 ответов, 63,6 %; помочь обрести друга – 147 ответов, 47 %; развивать лидерские качества – 77 ответов, 24,6 %.

Полученные результаты показывают необходимость создавать условия для совместной деятельности школьников. При этом важно чтобы в основе этой деятельности появилась общая объединяющая детей и взрослых цель, которая

не навязывается и не диктуется взрослым и проявляется через коллективное целеполагание. Важно чтобы каждый чувствовал свою причастность к общему делу, свой вклад, реализовывал в совместной деятельности свой личный интерес. Иногда совместная деятельность организуется для помощи конкретному Пети Иванову и это значимо для всех, сближает и сплачивает коллектив, создает условия для появления общей дружеской атмосферы.

Заключение. Сделаем выводы на основе полученных данных.

Первый. Негативный статус школьника показывает процесс отклонений в развитии школьника, создающий трудность в обучении, во взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

Основной причиной негативного статуса ребенка в коллективе рассматриваются прежде всего его личностные особенности и характер его взаимодействия с одноклассниками: агрессивность по отношению к другим, драчливость, вспыльчивость, обидчивость, неумение идти на компромисс, неумение сдерживать эмоции. Особого внимания заслуживают ответы, что негативный статус подростка в учебном коллективе зависит от его низкой самооценки, неуверенность в себе.

Как отмечают педагоги, для поддержки ребенка с низким статусом необходимо создавать условия для совместной деятельности детей, их общения, открытого взаимодействия и сотрудничества, формировать доброжелательные отношения между детьми класса. Важно чтобы в основе этой деятельности появилась общая объединяющая детей и взрослых цель, которая не навязывается и не диктуется взрослым и проявляется через коллективное целеполагание и планирование. Важно чтобы каждый чувствовал свою причастность к общему делу, свой вклад, реализовывал в совместной деятельности свой личный интерес.

Второй. Самое ценное для современных подростков это доброжелательное общение с одноклассниками, дружба. Педагогам важно создавать условия для дружеского общения школьников в классной жизни в урочной и внеурочной деятельности, в общешкольных делах, в совместной деятельности.

Педагоги отмечают что доброжелательные отношения между одноклассниками зависят, прежде всего от учителя, от деятельности классного руководителя, который работает с классом, которые создают благоприятный психологический климат, спокойную и дружелюбную атмосферу в учебном коллективе. Большое значение имеет наличие в учебном коллективе общих интересных дел, совместных целей, общих интересов, именно это позволяет из разобщенной и разноликой массы детей сделать общность людей, которые учатся взаимодействовать друг с другом на основе уважительного отношения и сотрудничества.

Отмечая трудности, которые испытывают современные подростки в общении, педагоги отмечают: неумение справляться с конфликтной ситуацией, уступать; неумение взаимодействовать с другими, игнорирование правил общения; неумение контролировать свои эмоции, излишняя эмоциональность.

Следовательно, вопросам открытого взаимодействия школьников друг с другом и с педагогом, который становится значимым взрослым, созданию педагогом условий для дружеского общения школьников, их общей интересной

деятельности где такое общение будет происходить необходимо уделять особое внимание.

Рассматривая методические рекомендации по работе педагога с детьми, которые имеют негативный статус и часто являются трудными детьми можно выделить несколько позиций.

В работе с трудными самое главное найти к ним подход. Создать такие условия где они будут уже не трудные, а чувствовать себя одним из учеников класса. А главное где они смогут проявить себя с лучшей стороны, стать причастными к общему делу или общему разговору, почувствовать свою общность с другими.

В работе с современными школьниками (особенно с детьми имеющими негативный статус) большое значение имеет такой феномен как детско-взрослая общность. Важно чтобы эта общность стала для трудного школьника референтной, значимой группой, он ощущал свою причастность к ней. Такая референтная группа окажет большое влияние на жизненное самоопределение школьника и самовыражение в мире людей. Главное поможет ему почувствовать себя полноценным человеком, который интересен и значим для других людей, который может проявить себя в добрых делах и поступках.

Можно выделить задачи педагога по формированию и удержанию детско-взрослой общности в работе со школьниками [8].

Проявить потребности и интересы детей, почувствовать их настроение, постараться войти в сферу их жизненных интересов чтобы смоочь организовать общение и взаимодействие привлекательное и значимое для детей.

Стимулировать и удерживать во взаимодействие с детьми проявление гуманистических ценностей, стремится чтобы взаимодействие вышло в ценностно-смысловую плоскость, когда отдельные позиции участников пересекались и взаимодополняли друг друга, формировалось общее ценностно-смысловое пространство, а проявляемые ценности и смыслы непроизвольно переходили в индивидуальные смыслы участников взаимодействия.

Создавать условия для совместной деятельности, привлекательной для всех (хорошо если она организуется через этап коллективного целеполагания), где школьник осознает свой интерес и свой вклад в общую деятельность.

Ориентироваться во взаимодействии со школьниками на ситуацию «здесь и сейчас». Одновременно педагогу необходимо выводить взаимодействие в рефлексивную плоскость, помогать осознавать школьникам свои результаты (общие и индивидуальные), свои проблемы и свои успехи, те ценности и смыслы которые стали основой совместной деятельности и общения.

Статья подготовлена в рамках работы ВНИК ИСРО РАО по теме «Апробация методик работы с детьми, испытывающими трудности в обучении».

Литература

1. Александрова Е.А., Кузнецова К.С. Как формировать эмоциональный интеллект школьника – Москва, 2018. Сер. № 4 Библиотека журнала «Директор школы».
2. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012.
3. Караковский В.А. Воспитание для всех. – М.: НИИ школьных технологий, 2008.

4. Морено Я.М. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Академический проект, 2001.
5. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. (Вопросы теории) – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
6. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике – М.: УРАО ИТИП, 2010. – 168 с.
7. Поляков С.Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. – М.: Федеральный институт развития образования, 2016.
8. Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. Монография. – М. Педагогическое общество России, 2018.

УДК.378.147

*М.С. Шустова, к.полит.н., декан факультета бизнеса «Капитаны»
Т.А. Зотова, к.э.н., доцент факультета бизнеса «Капитаны»
Е.С. Ерашова, специалист Проектного офиса программы развития
Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В работе обобщены результаты исследований компетентностных моделей современного предпринимателя, которые легли в основу проектирования и создания образовательного онлайн-курса «Предпринимательские компетенции для успешной карьеры выпускника вуза с инвалидностью», разработанного факультетом бизнеса «Капитаны» Южного федерального университета совместно с ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ). Проведенное исследование позволяет сформулировать элементы целевой модели компетенций современного предпринимателя, включающей такие компетенции и навыки, как поиск и генерация идей, создание эффективной команды, решение проблем, критическое мышление, управление конфликтами, преодоление эмоционального выгорания, самопрезентация, тайм-менеджмент, продвижение в социальных сетях (SMM), управление проектами, эмоциональный интеллект. **Целью исследования** является анализ предпринимательских навыков, на основе которого спроектирован образовательный курс «Предпринимательские компетенции для успешной карьеры выпускника вуза с инвалидностью», а также формирование представлений о результатах обучения для последующего создания актуального контента и совершенствования технологий обучения предпринимательству. **Методы исследования:** рефлексивно-системный анализ практического опыта реализации образовательной программы направления «Менеджмент в инновационном предпринимательстве» и программ дополнительного профессионального образования (ДПО) факультета бизнеса «Капитаны» Южного федерального университета, количественный опрос, интервьюирование. **Выводы и рекомендации.** В работе делается вывод о том, как компетентностный подход может помочь в разработке учебных программ и курсов по развитию предпринимательских навыков. Представленные нами предпринимательские компетенции выступают элементами моделей, выделяемых во многих исследованиях и публикациях, что свидетельствует о наличии достаточно устойчивого и сформированного перечня, который может использоваться при осуществлении образовательной деятельности для подготовки предпринимателей нового поколения.

Ключевые слова: предпринимательское образование, компетентностный подход, компетенция, проектирование образовательной программы, образовательный курс, обучение.

*M.S. Shustova, Candidate of Political Sciences
T.A. Zotova, Candidate of Economic Sciences, Associate professor
E.S. Erashova, specialist of the Project Office
Southern Federal University
Rostov-on-Don, Russia*

DESIGNING DIGITAL EDUCATIONAL COURSE FOR THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES

Abstract. *The paper summarizes results of modern entrepreneur competence models research, which formed the basis of the educational course “Entrepreneurial competencies for a successful career of a university graduate with a disability”, developed jointly with the resource educational and methodological center for the training of disabled people and persons with disabilities (REMC). The conducted research allows us to formulate the elements of the target model of a modern entrepreneur competencies; the course module “Building a business and creating a team”, including skills such as finding and generating ideas for your own business, creating an effective team, problem solving, critical thinking, conflict management, overcoming emotional burnout and the course module “Personal effectiveness of an entrepreneur”, including skills such as self-presentation, time management, entrepreneur promotion in social networks (SMM), project management, emotional intelligence. Based on the above, **the purpose of the study** is to analyze approaches to the design of the educational course “Entrepreneurial competencies for a successful career of a university graduate with a disability”, as well as the formation of ideas about the learning outcomes for the subsequent creation of relevant content and technologies for teaching entrepreneurship. **Research methods:** general scientific theoretical methods, including structural-functional, systemic and logical. As empirical methods, a reflexive and systematic analysis of the practical experience of the implementation of the educational direction “Management in innovative entrepreneurship” of the Faculty of Business “Captains” of the Southern Federal University was carried out. **Discussion and Conclusions.** The paper concludes how an education system based on a competency-based approach can help in the development of curricula and courses for the development of entrepreneurial skills. The conducted research allows us to conclude that it is necessary to improve the technologies and methods of the entrepreneurial education system. The entrepreneurial competencies presented by us are a confirmation of the models identified in many studies and publications, which indicates the existence of a fairly stable and well-formed list that can be used in the implementation of educational activities and training of entrepreneurs of a new generation.*

Keywords: *entrepreneurial education, competence approach, competence, educational program design, educational course, training.*

Введение. Современные вызовы ставят новые и разнообразные задачи для преподавателей, исследователей, разработчиков образовательных программ в сфере предпринимательства. В условиях формирующейся экономики XXI в., «экономики знаний», существует объективная потребность в инициативной, целеустремленной молодежи, которая способна активно заниматься предпринимательской деятельностью, создавать и внедрять инновации в бизнесе. На преодоление проблем, связанных с данными вызовами, направлена деятельность по разработке компетентностных моделей, в том числе моделей предпринимательских компетенций, лежащих в основе образовательных программ и курсов по предпринимательству. Так, образовательная парадигма обуславливает актуальность концепции «Глобальное будущее образования» (Global Education Futures, 2008), основанной на создании новых концепций, форматов и подходов в области образования, отвечающих на новые вызовы [8, 5]. Сего-

дня происходит усиление и актуализация компетенций, переход от конкретных компетенций к метакомпетенциям (сотрудничество, адаптивность), а мягкие навыки (soft skills) приобретают все большее значение как для построения успешной карьеры в найме, так и для ведения предпринимательской деятельности. При этом далеко не все образовательные программы учитывают предпринимательские компетенции и развитие предпринимательских навыков, что компенсируется в иных прикладных образовательных и профильных программах. Помимо этого, мировой опыт в данной области остается несистематизированным – как в части содержания обучения, так и его результатов. Не случайно с 2003 г. запущено исследование GUESSS (Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey), которое за 17 лет охватило более 50 стран, привлекая более 100 тыс. респондентов каждые два года. По данным GUESSS, в глобальной выборке почти половина опрошенных (47 %) посещали во время обучения в вузе хотя бы один курс, связанный с предпринимательством [5]. Именно поэтому с позиции системы высшего образования наиболее эффективным инструментом обучения предпринимательским компетенциям являются профильные образовательные программы, курсы или модули [7].

Теоретический анализ литературы. Компетентностный подход берет свое начало во второй половине XX в, пришедший в Россию из англосаксонской модели образования. Под компетенцией в общем смысле понимается базовое качество индивида, определяющее эффективное или наилучшее исполнение работы или же варианты поведения или мышления, длящиеся длительный период и распространяемые на различные ситуации [1]. Многие научные работы в сфере бизнеса рассматривают компетенции в качестве интегральной характеристики, которая является отражением мотивов, психофизиологических свойств, установок и ценностей, знаний и навыков (Я-концепция) и находит свое отражение в модели Айсберга (Спернсер; 1993). Компетенция является устойчивой, но не фиксированной частью личности и может быть развита и усвоена с помощью опыта и обучения (Ман, 2002; Малдер, 2007; Вагенер, 2010). Данный подход предполагает ориентацию на результаты посредством формирования необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, развитие индивидуальности и самоактуализацию. Очевидно, что на современном этапе объективным явлением выступает компетентностно-ориентированное профессиональное образование [6]. Согласно теории человеческого капитала Т. Шульца (1960), навыки разделяются на общие и специфические, так, для предпринимателей характерны, прежде всего, навыки специфические, связанные с конкретной предметной областью, например, для управленческой или экспертной деятельности – критическое мышление, презентация, принятие решений и др. Наше исследование основывается на сложившихся базовых подходах и эмпирических исследованиях, среди которых центральное место занимают концепции Макклелланда (1973), Бояциса (1982) и Спенсера (1993).

Поскольку компетенции измеримы на основе критериев, данный факт породил серьезную проблему как для исследователей, так и для сферы образования в целом – определение содержания и оснований разграничения тех или

иных компетенций. В научной литературе можно встретить различные подходы к классификации компетенций, например, коммуникативная, информационная, социально-психологическая, профессиональная, общекультурная и многие другие. Так, первая попытка составления набора компетенций высокоуспешных предпринимателей была предпринята в ходе широкомасштабного исследования Агентством международного развития США (USAID, 1987), в который вошли семь групп компетенций: достижение, мышление и решения проблем, личная зрелость, влияние, директивность и контроль, ориентация на других и дополнительные компетенции [1]. Дж. Равен (2002) выделил 37 компетенций, среди которых способность принимать решения, ответственность, оригинальность и др. Трусовой Л.А. (2012) была разработана модель компетенций молодых предпринимателей, которую составили такие группы компетенций, как успехи и достижения, лидерство, предпринимательское мышление, взаимодействие и отношения, образование, личностные возможности. А. Walia (2017) выделяет следующие группы предпринимательских компетенций: концептуальные, установочные, функциональные. Одним из последних актуальных обзоров предпринимательских компетенций является работа А. Tittel и О. Terzidis (2020), среди которых такие компетенции как увлеченность, принятие рисков, уверенность, решимость, дисциплинированность, дальновидность, принятие решений и лидерство. Более того, одной из наиболее известных и реализованных моделей является трехкластерная модель персональных предпринимательских компетенций (Европейская комиссия, 2016), состоящая из кластеров достижений, планирования и сил, а также рамка предпринимательской компетенции EntreComp для содействия общему пониманию предпринимательской компетенции путем определения трех сфер компетентности: трансформация в действии, ресурсы, идеи и возможности, каждая из сфер включает по 5 ключевых компетенций. Как можно заметить, большинство исследователей выделяют предпринимательские компетенции по ключевым уровням, количество которых обычно варьируется от 3 до 9 категорий. На сегодняшний день в мире активно развиваются исследования в области методики обучения предпринимательству в вузах (Ланс, 2008; Таатила, 2010; Санчес, 2011; Сандстрем, 2016; Наби, 2017), в которых анализируется содержание учебных программ, однако, консенсус относительно перечня компетенций, подлежащих включению в стандарты образовательных программ и курсов по предпринимательству не достигнут. Центральным элементом во всех названных концепциях остается вопрос, насколько важно для будущих бизнес-практиков приобретать те или иные предпринимательские компетенции. В дополнение к выявлению этих компетенций принципиально важна и педагогика, применяемая для их развития. Как отмечает Куни (2008), любая программа по обучению предпринимательству должна осуществляться в партнерстве между людьми с различными областями знаний и опыта [3].

Цель исследования. Исходя из вышеуказанного, целью исследования является анализ предпринимательских навыков, на основе которого спроектирован образовательный курс «Предпринимательские компетенции для успешной карьеры выпускника вуза с инвалидностью», а также формирование представ-

лений о результатах обучения для последующего создания актуального контента и совершенствования технологий обучения предпринимательству.

Методы и методики исследования. Рефлексивно-системный анализ практического опыта реализации образовательной программы направления «Менеджмент в инновационном предпринимательстве» и программ дополнительного профессионального образования (ДПО) факультета бизнеса «Капитаны» Южного федерального университета, количественный опрос, интервьюирование.

База исследования. Эмпирической основой исследования являются агрегированные данные опроса работодателей, принявших на работу выпускников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в форме электронной анкеты. В 2021–2022 годах было опрошено более 100 представителей бизнеса, некоммерческих организаций, государственных и бюджетных учреждений из 6 регионов Российской Федерации (Ростовская область, Краснодарский край, Республика Адыгея, Республика Калмыкия, Астраханская область, Республика Удмуртия). В рамках исследования в 2020 г. ФБ «Капитаны» ЮФУ была проведена серия глубинных интервью с 48 предпринимателями, в том числе в рамках которого им было предложено ответить на вопросы о том, какие качества, знания и навыки необходимы успешному предпринимателю. В 2021 г. ФБ «Капитаны» ЮФУ совместно с Аналитическим центром «Эксперт Юг» завершилось исследование, посвящённое изучению условий для ведения бизнеса глазами молодых предпринимателей в возрасте от 18 до 35 лет, в рамках которого было опрошено 95 предпринимателей, ведущих бизнес в ЮФО, в том числе были проанализированы ответы респондентов на вопрос о том, какие компетенции наиболее важны для успешного предпринимателя.

Результаты исследования. Карьера выпускника вуза зависит от его личных качеств, мотивации, жестких и мягких навыков и понимания реального мира. Университеты могут помочь выпускникам в их карьерной адаптации и в освоении набора профессиональных компетенций. Однако необходима не только подготовка молодых специалистов в соответствии с потребностями современного общества, но и согласование с интересами личности и ее потенциалом. Именно поэтому многие представители молодого поколения стремятся реализовать полученные компетенции в сфере предпринимательства. Так, применение компетентностного подхода может помочь в разработке и проектировании учебных программ и курсов по освоению предпринимательских навыков, закладывая в дисциплины и модули актуальные предпринимательские компетенции, в том числе под конкретный запрос рынка и работодателей.

В 2020 г. ФБ «Капитаны» ЮФУ, по результатам серии глубинных интервью с 48 предпринимателями, были выявлены качества, знания и навыки, необходимые успешному руководителю/предпринимателю. Результаты ответов обобщены в табл. 1. Среди всех ответов, чаще всего предприниматели выделяли лидерство и командообразование, желание (стремление), решительность, упорство, способность идти на риск, коммуникация и взаимодействие. Также важность наличия именно предпринимательского образования и навыков подчеркнули несколько респондентов.

Обобщенные группы предпринимательских компетенций,
качеств и навыков по результатам исследования

Межличностные навыки	Организованность	Саморазвитие
<ul style="list-style-type: none"> • Коммуникативные навыки • Умение налаживать деловые связи • Лидерство и командообразование 	<ul style="list-style-type: none"> • Системность • Планирование • Самоконтроль • Дисциплинированность 	<ul style="list-style-type: none"> • Саморазвитие и самообучение • Разносторонние интересы
Достижение результатов	Управление навыками	Личная эффективность
<ul style="list-style-type: none"> • Наличие и достижение цели • Инициативность • Упорство и настойчивость • Ответственность • Способность идти на риск • Решительность и смелость • Трудолюбие • Честность • Дальновидность 	<ul style="list-style-type: none"> • Делегирование • Практическое применение полученных знаний • Навыки hr и подбора кадров 	<ul style="list-style-type: none"> • Аналитическое мышление • Креативность • Гибкость • Способность работать в стрессовых ситуациях • Оптимизм

По результатам анкетирования 2021 г., посвященного изучению условий для ведения бизнеса глазами молодых предпринимателей в возрасте от 18 до 35 лет, аналитическим центром «Эксперт Юг» и ФБ «Капитаны» ЮФУ было опрошено 95 предпринимателей, ведущих бизнес в ЮФО. По мнению 59 % предпринимателей Юга России, предпринимательскому мышлению и навыкам возможно обучиться через практический опыт, по мнению 16 % – через прикладные образовательные программы бизнес-образования. При ответе на вопрос «Какие компетенции наиболее важны для успешного предпринимателя?», большинство респондентов отметило важность всех предложенных вариантов (рис. 1), при этом достижение результатов (69 %) и способность к саморазвитию (67 %) стали главными предпринимательскими компетенциями. Высокую оценку получили компетенции адаптивность (62 %), организованность (61 %), управление навыками (50 %) и креативное и критическое мышление (48 %). При этом для предпринимателей в возрастной группе до 25 лет, способность к саморазвитию стала наиболее важным навыком, это отметили 80 % респондентов [2].



Рисунок 1. Компетенции успешного предпринимателя

По результатам опроса более 100 работодателей, принявших на работу выпускников с инвалидностью и ОВЗ в 2021–2022 гг. ФБ «Капитаны» ЮФУ и РУМЦ, наибольшую степень важности получили следующие навыки и качества, необходимые для эффективного выполнения работы в организации: практические профессиональные навыки (61 %), мотивация к саморазвитию и самообучению (60 %) и коммуникативные навыки (57 %). Важными были названы навыки работы в команде (48 %), навыки работы с информационными технологиями (47 %), инициативность (42 %), принятие решений в нестандартных ситуациях (28 %), системное и критическое мышление (26 %) (рис. 2).



Рисунок 2. Распределение по степени важности навыков выпускников с инвалидностью и ОВЗ, необходимых для эффективной работы в организации

Проведенные нами исследования позволили сформулировать элементы целевой модели компетенций современного предпринимателя, включающей такие компетенции и навыки как поиск и генерация идей для собственного бизнеса, создание эффективной команды, решение проблем, критическое мышление,

управления конфликтами, преодоление эмоционального выгорания, самопрезентация, тайм-менеджмент, продвижение предпринимателя в социальных сетях (SMM), управление проектами, эмоциональный интеллект.

Одним из направлений Южного федерального университета (ЮФУ) выступает решение вопросов инклюзивного обучения и трудоустройства. Между тем формами трудоустройства выпускников с инвалидностью, альтернативными традиционной, является предпринимательство и самозанятость. Помимо этого, ключевым направлением совершенствования инклюзивного образования в ходе исследования работодателями было названо создание адаптированных курсов на образовательных платформах. Данная компетентностная модель легла в основу проектирования и создания образовательного онлайн-курса «Предпринимательские компетенции для успешной карьеры выпускника вуза с инвалидностью» (16 часов), разработанного по государственному заданию факультетом бизнеса «Капитаны» ЮФУ совместно с ресурсным учебно-методическим центром по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ), размещенного на цифровой образовательной платформе <https://stepik.org>. Цифровая среда позволяет масштабировать курс для студентов ЮФУ, вузов-партнеров и всех желающих, а также реализовать обучение в асинхронном формате для просмотра записи занятий в любое удобное время для слушателя. Помимо этого, вместе с лекциями на платформе размещены небольшие задания, полезные справочные материалы и итоговое тестирование для проверки освоенного материала.

Как отмечалось ранее – одну из проблем при проектировании программ по предпринимательству выступает отсутствие единого профессионального стандарта предпринимателя, ввиду чего, возникает необходимость в содержательном анализе существующих профстандартов, близких по наполнению, например, таких как специалист по интернет-маркетингу, специалист по процессному управлению, специалист по управлению рисками, специалист по управлению персоналом, специалист по финансовому консультированию, бизнес-аналитик, специалист по работе с инвестиционными проектами и др. Так курс был составлен с учетом требований профессионального стандарта 08.037 «Бизнес-аналитик» и направлен на формирование компетенций у слушателей, позволяющих выполнять новые задачи и более эффективно применять в работе современные методы и технологии. Целью реализации программы является формирование предпринимательских компетенций у студента и выпускника вуза с ОВЗ и инвалидностью, а также на повышение уровня самоорганизации. Структура курса включает в себя 11 тем, объединенных в ключевые блоки: «Построение бизнеса и создание команды» и «Личная эффективность предпринимателя» (табл. 2).

Структура образовательного онлайн-курса «Предпринимательские компетенции для успешной карьеры выпускника вуза с инвалидностью» [4]

№	Название модулей и дисциплин
1.	Модуль 1. Построение бизнеса и создание команды для лица с ОВЗ
1.1	Тема 1.1. Поиск и генерация идей для собственного бизнеса
1.2	Тема 1.2. Создание эффективной команды
1.3	Тема 1.3. Решение проблем как бизнес-навык
1.4	Тема 1.4. Критическое мышление
1.5	Тема 1.5. Основы управления конфликтами
1.6	Тема 1.6. Эмоциональное выгорание и способы его преодоления
2.	Модуль 2. Личная эффективность предпринимателя с ОВЗ
2.1	Тема 2.1. Навыки самопрезентации
2.2	Тема 2.2. Тайм-менеджмент
2.3	Тема 2.3. Продвижение предпринимателя в социальных сетях (SMM)
2.4	Тема 2.4. Управление проектами
2.5	Тема 2.5. Эмоциональный интеллект

Настоящее исследование было призвано структурировать понятие и систему предпринимательских компетенций, с выявлением ключевых компетенций молодых предпринимателей. Но не стоит забывать о том, что предпринимательство – это сложное явление, требующее дальнейшего внимания со стороны исследователей и практиков. Необходимы дальнейшие исследования для изучения роли данных компетенций во взаимодействии с различными рыночными условиями, системой высшего образования, большего понимания процессов и методик обучения предпринимателей. Таким образом, развитие компетенций молодых предпринимателей требует реализации многосторонних мер на различных уровнях, включая, прежде всего, сферу образования.

Заключение. Представленные нами предпринимательские компетенции выступают подтверждением моделей, выделяемых во многих исследованиях и публикациях, что свидетельствует о наличии достаточно устойчивого и сформированного перечня, который может использоваться при осуществлении образовательной деятельности и подготовки предпринимателей нового поколения. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего совершенствования технологий и методов системы предпринимательского образования, а также сформулировать элементы целевой модели компетенций современного предпринимателя. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ предпринимательских курсов и дисциплин, для совершенствования образовательных программ и подходов, студенческих практик, проектной деятельности, реализуемой в рамках высшего образования. Необходимы дальнейшие исследования для изучения роли данных компетенций, большего понимания процессов и методик обучения предпринимателей. Следующим шагом в нашем исследовании будет

являться разработкой предпринимательских курсов для других категорий слушателей.

Литература

1. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М.: НИРРО, 2005. – 384 с.
2. Образ молодого предпринимателя: новое поколение. – URL: <https://expertsouth.ru/magazine/62021/>
3. Образование для сложного общества. Доклад *Global Education Futures*. Moscow, 2018. – 212 с.
4. Программа курса «Предпринимательские компетенции для выпускника с ОВЗ». – URL: <https://stepik.org/course/107242/syllabus>
5. Сорокин П.С., Повалко А.Б., Черненко С.Е. Обучение предпринимательству в вузах России и мира: зачем, как и с какими результатами? / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 48 с.
6. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
7. Шустова М.С., Зотова Т.А., Ерашова Е.С. Поколение молодых предпринимателей: ценности, компетенции, мотивация к ведению бизнеса // Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании-2021: материалы Шестой международной научной конференции: в 2 ч. / Южный федеральный университет, 2021. – Ч. 2. – С. 400–409.
8. *Global Education Futures*, URL: <https://globaledufutures.org/ru>

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Д.В. Авдеева</i> РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ С ПОМОЩЬЮ КИБЕРСПОРТИВНЫХ ИГР.....	3
<i>З.Э. Азимова</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ (на примере высших образовательных учреждений).....	8
<i>Т.И. Анисимова, А.Р. Ганеева, Т.В. Сайфуллина</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОД РУКОВОДСТВОМ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛ.....	18
<i>А.Т. Асланова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	22
<i>Н.Н. Асхадуллина, Л.Р. Халиуллина</i> (РЕ)ГУМАНИЗАЦИЯ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭКОСИСТЕМ В XXI ВЕКЕ.....	27
<i>Д.З. Ахметова, А.В. Тимирязова, И.Г. Морозова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО РАЗНООБРАЗНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА.....	32
<i>Е.Н. Бажукова</i> ЦИФРОВОЙ КЛАВИШНЫЙ ИНСТРУМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО ПОЛУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИКИ.....	38
<i>Г.Б. Бейсембаев, Г.Ж. Фахрутдинова, А.К. Мухамедханова, Ж.Г. Жакиянова</i> ПОВЫШЕНИЕ УСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ.....	42
<i>Н.В. Белинова, Т.Г. Ханова</i> АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	47
<i>А.Ш. Бикташева, А.А. Сафин</i> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	53
<i>С.У. Бичурина, Р.М. Кадырова</i> ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	61

<i>Н.А. Бобкина</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВОСОЗНАНИЯ И ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ СТАБИЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА.....	71
<i>М.А. Бодоньи</i>	
АУТЕНТИЧНАЯ ОЦЕНКА В СИСТЕМЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	76
<i>Е.В. Бондарева</i>	
АНАЛИЗИРУЯ ИСТОРИИ ЖИЗНИ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ СТУДЕНТОВ.....	80
<i>Ю.Ю. Бочарова</i>	
ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ.....	84
<i>И.С. Бубнова, Д.В. Бабкин</i>	
ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ И УВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТОЙ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ.....	90
<i>К.Н. Булатбаева, З.Е. Жумабаева, Ж.А. Раймбекова, С.Ш.-А. Смайлов</i>	
ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	96
<i>А.М. Варламова</i>	
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ».....	106
<i>А.Н. Васина, К.Э. Шамансурова</i>	
ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ И ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ УСПЕШНОМУ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ.....	115
<i>К В. Вдовина</i>	
АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	125
<i>Р.Р. Гарифуллин</i>	
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНИЗМА ИЛИ ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ПЕДАГОГИКА.....	130
<i>И.В. Гордеева</i>	
ОБЗОР ТЕХНОЛОГИЙ ARTIFICIAL INTELLIGENCE В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛАХ В РАЗНЫХ СТРАНАХ МИРА.....	138
<i>О.М. Горнаева</i>	
ГОТОВНОСТЬ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ КАК ВЫЗОВ К СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА.....	145
<i>М.А. Двинских, Г.Ф. Биктагирова</i>	
ЭМПАТИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	

СТУДЕНТОВ, ЯВЛЯЮЩИХСЯ ЧЛЕНАМИ СТУДЕНЧЕСКОГО ОТРЯДА «МИРАС» КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	154
<i>П.А. Домбровский</i>	
ВОПРОС СОПОСТАВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ С ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫМ ОПЫТОМ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИГРЫ КАК МЕТОДА РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	159
<i>Е.В. Дутова, А.Д. Дутова</i>	
AGILE-ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА.....	167
<i>С.П. Евсеев, О.Э. Евсеева, Е.Б. Ладыгина, А.А. Грачиков</i>	
ЭТИКА ОБЩЕНИЯ С ЛИЦАМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	172
<i>А.И. Жирнова, В.Г. Рындак</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ ОТ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	176
<i>И.М. Закиров, З.Р. Крылова, Е.В. Тулкубаева, Л.Ю. Исаева</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ: ОПЫТ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ.....	182
<i>А.В. Затонская</i>	
СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ.....	187
<i>Г.Р. Змановский, Т.И. Казанова, О.В. Мясоутов, И.Н. Приходько</i>	
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА КАК СМЫСЛОВАЯ ОСНОВА СИСТЕМЫ СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОЙ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ ВОПРОСА.....	193
<i>А.А. Ибрагимов</i>	
«АД-ДУРУС АШ-ШИФАХИЯ» АХМАД ХАДИ МАКСУДИ НА ФОНЕ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ.....	200
<i>Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова</i>	
РАЗВИТИЕ У АСПИРАНТОВ СПОСОБНОСТИ К КРИТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ.....	205
<i>Э.Ф. Исмаилова, О.М. Молостова</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ БЛАГОПРИЯТНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ РАС.....	213
<i>Е.А. Кожемякина, Н.П. Сенченков</i>	
ВКЛАД А.Е. КОНДРАТЕНКОВА В РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ (1970–1980-Е ГОДЫ).....	219

<i>Комарова С.Н., Юдина А.О., ОЮрикова Е.Д., Нигматуллина И.А.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	225
<i>Е.А. Коньгина, Т.И. Ретинская</i> СПЕЦИФИКА РАЗРАБОТКИ СПЕЦКУРСА «СИНОНИМИКА ФРАНЦУЗСКИХ АРГО».....	231
<i>Т.А. Корнеева</i> ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАПРАВЛЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В СФЕРЕ ИМЁН НУЛЕВОЙ СУФФИКСАЦИИ.....	236
<i>Е.Э. Кригер, Е.В. Бахадова</i> ИНИЦИИРОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОВОДНИКОВЫХ ПРАКТИК.....	239
<i>Н.А. Кудрявцева, К.А. Фанарюк</i> ЛЕТНЯЯ ШКОЛА «АЛГОРИТМ ДЕКОДИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ТЕКСТАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ФРАНЦУЗСКИХ РЭП-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ».....	247
<i>Р.М. Кумышева</i> ПРОЦЕССНЫЙ И КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОДЫ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ УНИВЕРСИТЕТА.....	250
<i>Е.В. Лёвкина, И.В. Кузина, В.Ф. Миронычева, Н.В. Федосеева</i> ЦИФРОВЫЕ СЕРВИСЫ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОСНОВЫ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ.....	259
<i>Н.Г. Липкина</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.	264
<i>О.А. Любченко, Ю.А. Серебренникова, А.П. Каитов</i> МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА 2+2.....	268
<i>Н.Ю. Майданкина, Л.Р. Махмутова</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	274
<i>М.П. Манаенкова, С.В. Попова, Е.В. Корепанова</i> ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	280
<i>Н.Г. Милованова, Ю.А. Бояркина</i> ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	288
<i>М.П. Михеева, Е.Г. Соколикова, Е.Я. Евстифеева, А.Р. Мухаммадиева</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ ДОУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	297

<i>Ю.А. Муравьев</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	301
<i>А.Ю. Мухаметзянова, Н.В. Телегина</i> РОЛЬ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	308
<i>А.Д. Набиуллин, З.Ш. Ахмадиева, Л.У. Мавлюдова, М.В. Асмоловская</i> ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CLIL НА РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ И УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ГАОУ «ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС “АДЫМНАР – ПУТЬ К ЗНАНИЯМ И СОГЛАСИЮ”».....	317
<i>Г.М. Нуруллина</i> ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ.....	324
<i>А.Ж. Овчинникова, М.В. Лазарева, В.В. Абрамова, И.В. Тигрова</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	331
<i>Э.В. Онищенко</i> ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: TERRA INCOGNITA.....	340
<i>Т.А. Петрушкина</i> ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОФИЛЯ «ФИЗИКА И ИНФОРМАТИКА» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	350
<i>А.А. Плехова</i> ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПУТЕМ ИНТЕГРЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ НАГЛЯДНОСТИ.....	356
<i>Е.А. Позднякова, К.А. Бабиянц</i> ЗНАЧЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ, ПРОЖИВАЮЩИХ КРИЗИС ВЗРОСЛОСТИ, В ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ	365
<i>И.А. Пупырёв</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ СПО СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ.....	372
<i>О.С. Рыжова, В.С. Рыжова</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	377
<i>Е.Н. Ряполова</i> ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ЕЕ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	389

<i>А.И. Савенков, Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, Ю.А. Серебренникова</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РУКОВОДСТВУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	394
<i>Н.Н. Савина</i> ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	404
<i>А.Ю. Сазонова, Э.А. Садретдинова, И.В. Диярова</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧИ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРИНЦИПОВ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ НА БАЗЕ КОРРЕКЦИОННОГО ДЕТСКОГО САДА.....	412
<i>М.С. Сатиева, М.А. Галимжанова, З.Д. Джумакулов</i> НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	421
<i>В.В. Сдобняков</i> АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА ФОРМИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ЛИДЕРА ИЗМЕНЕНИЙ В УНИВЕРСИТЕТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	430
<i>И.В. Сидорова, С.В. Попова, Н.В. Черникова</i> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	437
<i>О.Г. Смолянинова, Н.А. Иванов</i> МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСКУРСАХ МЕДИАЦИИ И ГУМАНИТАРИСТИКИ.....	442
<i>В.Д. Соковикова, Э.И. Низамова</i> РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ С ЗАНИМАТЕЛЬНЫМИ ЗАДАЧАМИ ПО ФИЗИКЕ ДЛЯ СЕДЬМОГО КЛАССА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕНИКОВ.....	450
<i>А.М. Султанова, М.М. Солобутина</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ КАК ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	455
<i>Г.Г. Тенюкова, Е.Г. Хрисанова</i> ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГОТОВНОСТИ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	460
<i>М.П. Тырина, Е.В. Романова, И.А. Ральникова, О.А. Лопатина</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ И ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-ТРЕНЕРА.....	465
<i>А.С. Тюлина</i> НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ.....	471

<i>Д.Г. Умнов</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОТРЕБИТЕЛЬСКИ-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ...	476
<i>Г.Ж. Фахрутдинова, К.Н. Булатбаева, Г.Д. Баубекова, А.С. Орынбекова</i>	
МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....	482
<i>Г.Ж. Фахрутдинова, И.В. Кожанов, О.М. Лукичева</i>	
ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	493
<i>Р.А. Фахрутдинова, Ф.Ш. Алимов</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА.....	503
<i>М.В. Фоминых, Н.К. Чапаев</i>	
ПРОБЛЕМНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ: КОНВЕРГЕНТНЫЙ ПОДХОД.....	508
<i>Т.Р. Хабиев</i>	
НАПРАВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА.....	513
<i>Л.Р. Халиуллина</i>	
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (БАКАЛАВРОВ) КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	522
<i>Е.О. Черкашин, Е.В. Титов, В.А. Щерба</i>	
СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ГОРОДСКОЙ МОЛОДЁЖИ В СФЕРЕ ЭКОЛОГИИ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ.....	527
<i>Е.Н. Швейд, Н.Л. Михайлова, В.Д. Повзун</i>	
РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	534
<i>Т.Н. Шестакова, А.Г. Шестакова, Д.В. Пимченко</i>	
ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ЛИДЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ...	540
<i>И.Ю. Шустова</i>	
РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕГАТИВНОГО СТАТУСА ШКОЛЬНИКА....	544
<i>М.С. Шустова, Т.А. Зотова, Е.С. Ерашова</i>	
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	551

*Электронное научное издание
сетевого распространения*

**ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
И СОХРАНЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧИТЕЛЯ В XXI ВЕКЕ**

**Сборник научных трудов
VIII Международного форума по педагогическому образованию**

Часть I

Подписано к использованию 20.09.2022.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 32,6. Заказ 11/9

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1705), 206-52-14 (1704)