МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

*Сборник материалов*
*II Международного научно-образовательного форума*

В двух томах

*Том 1*

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2020

УДК 378.4+001.895``20``(063)
ББК 74.58я43
М65

**Редакционный совет сборника:**

Абакумова И. В.
Алёхина С. В.
Берил С. И.
Бермус А. Г.
Бондарев М. Г.
Борисенков В. П.
Боровская М. А.
Гриншкун В. В.
Гукаленко О. В.
Ермаков П. Н.
Кирик В. А.
Куликовская И. Э.
Левицкий М. Л.
Иванова С. В.
Розов Н. Х
Сериков В. В.
Самохвалова (Спыну) С. Ю.
Чумичева Р. М.
Федотова О. Д.
Шевченко И. К.

М65 **Миссия университетского педагогического образования в XXI веке :** сборник материалов II Международного научно-образовательного форума : в 2 т. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2020.

ISBN 978-5-9275-3534-7
Т. 1., 2020. – 366 с.
ISBN 978-5-9275-3535-4 (Т. 1)

Настоящий сборник посвящен исследованиям, представленным на II Международном научно-образовательном Форуме «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке». В него вошли материалы докладов и сообщений педагогов и научных работников по проблемам организации, современных стратегий, рисков и вызовов педагогического образования. Разделы сборника содержат статьи, раскрывающие методологические регулятивы педагогической науки и инновационной практики образования, современные концепции и модели педагогического образования, психологического обеспечения подготовки педагога.

ISBN 978-5-9275-3535-4 (Т. 1)
ISBN 978-5-9275-3534-7

УДК 378.4+001.895``20``(063)
ББК 74.58я43

© Российская академия образования
© Южный федеральный университет, 2020
© Оформление. Макет. Издательство Южного федерального университета, 2020

# СОДЕРЖАНИЕ

**ПРЕДИСЛОВИЕ**.....9

## Раздел 1. СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Водяникова И.Ф.***

ПЕРСПЕКТИВЫ И СТАТУС ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....12

***Глузман А.В., Горбунова Н.В., Глузман А.А.***

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОТЕЧЕСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....18

***Дышлюк И.С.***

НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....37

***Каменева И.Ю.***

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ.....43

***Кожемякина Е.А.***

ДЕТИ – ПРИОРИТЕТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ .....48

***Рогов Е.И.***

ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ.....61

***Чернякова Н.С.***

О СУЩНОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА.....70

## Раздел 2. СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Беляков В.В.***

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТА (БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ) ПРОЕКТИРОВАНИЮ СВОЕЙ СОБСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА.....77

***Куртева О.В.***

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ЦЕНТРА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОМРАТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ.....84

***Ярков М.В.***

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В КОЛЛЕДЖЕ.....89

***Щемелева Ю.Б.***

ИНТЕГРАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....94

***Шатохина И.В.***

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....103

***Самохвалова (Спыну) С.Ю.***

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....110

***Червонный М.А.***

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ.....116

***Сергеева Т.С.***

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОСТДИПЛОМНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....124

***Седых Е.П., Рыжикова М.П.***

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ.....129

***Савина Н.Н.***

НОВЫЕ ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ИХ РЕШЕНИИ....137

***Валько О.В., Новоклинова А.В.***

ЭЛЕМЕНТЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ ..... 146

***Мазниченко М.А., Михалькова О.А., Садилова О.П., Ховякова А.Л.***

ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОПОРНОГО ВУЗА С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И ПОДДЕРЖКЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ..... 151

***Гутерман Л.А., Гасанова Р.Г., Шарипова В.В.***

ФАКТОРЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ..... 159

## Раздел 3. НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ИНФРАСТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Таранова Т.Н.***

ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ..... 164

***Концевич И.В.***

ВНЕДРЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ..... 170

***Жигалова О.П.***

ВОЗМОЖНОСТИ AR/VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 176

***Максимова Г.П.***

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ АСПЕКТЫ МЕДИАВОСПИТАНИЯ ..... 181

***Анапалян К.Х., Мишукова Т.С., Самохвалова (Спыну) С.Ю.***

ПЕРВИЧНАЯ ДИАГНОСТИКА ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ОНЛАЙН ..... 189

***Мирнова М.Н.***

КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ ..... 193

***Бондин В.И., Лунёв М.В.***

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ..... 202

***Михайлов Н.Г.***

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МИССИИ УНИВЕРСИТЕТА XXI ВЕКА ..... 208

## Раздел 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Харланова Ю.В.***

ИЗУЧЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ КАК СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ..... 217

***Сенченков Н.П., Терещенкова В.В.***

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ ..... 225

***Молчанюк К.Н.***

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ПАРАМЕТРЫ ЖИЗНЕННОГО ВЫБОРА СТАРШЕКЛАССНИКОВ ..... 233

***Ахтырский С.П., Ширшова Л.В.***

СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 237

***Лебеденко О.А., Русанова А.Г.***

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ: ВЫЯВЛЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ..... 244

***Костомарова П.Р., Гераськова А.В.***

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА ..... 253

***Косикова Л.В.***

ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СТУДЕНТОВ С КЛИПОВЫМ МЫШЛЕНИЕМ ..... 260

***Копанев А.Н.***

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОК КОЛЛЕДЖА И ИНСТИТУТА, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ..... 267

***Иванцова И.А.***

ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ..... 275

***Платонова А.Н.***

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ УЧИТЕЛЯ ..... 281

***Юматова И.И.***

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ ..... 285

## Раздел 5. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Шепелев А.И.***

ИНФОГРАФИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 294

***Чуйко А.К.***

СМИ КАК ВНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 303

***Пономарев А.Е., Багян О.Б.***

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА У ПОДРОСТКОВ МЕТОДАМИ И СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ..... 314

***Ахтырский С.П., Михайлова Н.П.***

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ..... 322

***Лаппо Е.Н.***

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 329

***Белякова Е.И.***

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 333

***Москвин К.М.***

ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ КАРАНТИННЫХ МЕР ..... 342

***Напольских Н.Б.***

МЕТОДЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ
ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ..... 347

***Гольдман И.Л.***

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТОРА
КАК СУБЪЕКТА КУЛЬТУРЫ ..... 355

# ПРЕДИСЛОВИЕ

Педагогом может быть тот, кто имеет целостность души; кто не торгуется с самим собой; кто сохраняет в себе вечно не стареющее детство души.

*К. Д. Ушинский*

***Дорогие коллеги!***

Во второй раз мы собираемся вместе с вами в Ростове-на-Дону для того, чтобы осмыслить итоги развития отечественного педагогического образования, задачи и перспективы его развития и, самое главное, наши с вами возможности участия в этих процессах. В первую очередь мы хотим выразить самую искреннюю признательность Российской академии образовании, нашим друзьям, коллегам и партнерам из федеральных и педагогических университетов, ведущим педагогическим журналам России за организационную, информационную и смысловую поддержку нашего форума!

Разумеется, все это возможно в немалой степени потому, что Южный федеральный университет и все подразделения, обеспечивающие подготовку педагогических кадров, с Академией психологии и педагогики во главе, не только являются, но и осознают себя продолжателями образовательной традиции и научно-педагогической школы, формировавшейся в течение всего XX в. на Юге России. Нет в России такого педагога, преподавателя или практика, кому не были бы знакомы дорогие для нас имена Моисея Михайловича Пистрака, Юрия Константиновича Бабанского, Владимира Сергеевича Ильина, Алексея Дмитриевича Алферова, Анатолия Андреевича Грекова, Евгении Васильевны Бондаревской, Елены Николаевны Сорочинской,

Владимира Трофимовича Фоменко и многих других выдающихся педагогов и практиков образования, учившихся и учивших в стенах РГПИ – РГПУ – ЮФУ.

Каждая эпоха обозначает не только новые вызовы, но и новые средства решения извечных педагогических проблем. Сегодня мы вполне осознаем, что следующий шаг в развитии отечественного педагогического образования может быть сделан не только на основе глубокого прогностического видения сложившейся ситуации и перспектив развития педагогического образования или образовательной системы в целом, но и с учетом происходящих огромных сдвигов в гуманитарной сфере, обществе, культуре и мире. Это ставит перед педагогикой и науками об образовании ряд серьезных проблем, требующих готовности к переосмыслению многих устоявшихся представлений, укоренившихся привычек, овладения современными цифровыми и социально-гуманитарными технологиями; перехода на новый уровень коммуникации и кооперации как в отношениях между преподавателями и студентами, так и в межинституциональном, межрегиональном и международном контекстах.

Несомненно, сам факт проведения международного научно-образовательного форума есть свидетельство нашей ответственности и готовности отвечать на эти вызовы, знак того, что широкое образовательное и научно-педагогическое «сообщество перемен» – это возникающая и развивающаяся на наших глазах реальность. Мы уверены, что все приветствия, выступления и дискуссии нашего форума послужат важным фактором и стимулом к продолжению этих процессов.

Материалы сборника отражают лишь часть того, что было представлено на форум, но многообразие тем, серьезность высказанных идей и позиций отражают масштаб происходящего. Разумеется, многое будет переосмыслено уже в ходе самого форума, взгляды будут уточняться и корректироваться, и сборник, который вы держите в своих руках, призван стать инструментом и условием этого. По завершении форума с учетом предложений и мыслей, которые будут на нем высказаны, мы опубликуем второй том сборника.

Мы хотим выразить слова огромной признательности руководству Российской академии образования и Южного федераль-

ного университета, всем авторам, представившим свои тексты, редакционному совету сборника, издательству Южного федерального университета, слаженная и эффективная работа которых сделала возможным выпуск настоящего сборника до начала форума. Мы надеемся, что каждый из нас сможет обратиться к этим текстам и во время форума, и после его окончания, а опубликованные здесь материалы послужат делу объединения и развития всего научно-образовательного сообщества России.

Добра всем нам и творческих успехов!

Директор Академии психологии и педагогики ЮФУ
*Владимир Александрович Кирик*;
заведующий кафедрой образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ЮФУ
*Александр Григорьевич Бермус*

# Раздел 1. СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ПЕРСПЕКТИВЫ И СТАТУС ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

***Водяникова И.Ф.***

кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии и методологии науки Института философии и социально-политических наук Южного федерального университета
*vodjanikova@yandex.ru*

Статья посвящена радикальному развороту от традиционных форм обучения к новым дистанционным онлайн-форматам и проблемам, повлекшим эти изменения. Цель статьи – выделить главную из проблем, которую можно сформулировать следующим образом: учеба в вузе не означает передачу некоторого объема информации, это прежде всего передача опыта и того, что философ и методолог науки Майкл Полани назвал личностным знанием, неформализуемым компонентом, лежащим в основе научной традиции. Миссия университета всегда состояла не просто в передаче знаний, в пределе – это формирование научной элиты. Но дистанционно передать принадлежность к научной школе невозможно, онлайн-образование может быть только дополнением к очному формату. Методы, использованные при написании статьи: исторический, метод анализа, метод опроса. Статья может быть использована для целей укрепления качественного очного, недистанционного образования в высшей школе.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, онлайн-обучение, платформы MOOC – Coursera, EdX, Khan Academy, кампус университета, личностное знание.

## PROSPECTS AND STATUS OF DISTANCE LEARNING

***Vodjanikova I.F.***

Candidate of Philosophical Sciences, senior lecturer of Philosophy and Methodology of Science dpt. of Institute of Philosophy and Socio-Political Sciences of Southern Federal University

The article is devoted to a radical turn from traditional forms of education to new distance online formats and the problems that led to these changes. The purpose of the article is to isolate the main problem, which can be formulated as follows: studying at a university does not mean transferring a certain amount of information. This is, first of all, the transfer of experience and something that the philosopher and methodologist of science Michael Polanyi called personal knowledge, an unformalized component underlying the scientific tradition. The mission of the university has always consisted not only of the transfer of knowledge, to the limit, it is the formation of the scientific elite. But it is impossible to remotely transfer belonging to a scientific school without sharing a part of life with it. "Knowledge how", unlike "knowledge-what", cannot be transmitted remotely "…in the very heart of science there are areas of practical knowledge that cannot be conveyed through formulations". Online education can only be an addition to the full-time format. The methods used in writing the article are historical and analysis method, survey method. The article can be used for the purpose of strengthening high-quality full-time, non-distance education in higher education.

**Keywords:** distance education, online learning, MOOC platforms – Coursera, EdX, Khan Academy, university campus, personal knowledge.

Мы являемся свидетелями цивилизационного разворота от традиционных форм обучения к новым дистанционным форматам. Каждый из нас – преподаватели, студенты – успел высказаться о дистанционном обучении, участвовал в опросах и обсуждениях.

Дистанционное обучение (ДО) – это обучение на расстоянии, с присущими учебному процессу составляющими компонентами: целями, методами, средствами обучения, организационными формами. Онлайн-обучение – это продолжение дистанционного, получение знаний и навыков при помощи гаджетов, подключенных к интернету в режиме «здесь и сейчас». Внезапность перехода к цифровому образованию обнаружила неготовность к использованию цифровых технологий. И преподаватели, и студенты столкнулись с проблемами образовательной инфраструктуры. Понятно, в сколь критичной ситуации оказывается преподаватель в случае невозможности обеспечить занятия дистанционно. Да и сами студенты, как обнаружилось, столкнулись с недостатком цифровых возможностей. Кроме того, дистанционное обучение с точки зрения психологических установок можно оценить как сложное, непривычное для обеих сторон образовательного процесса. Конечно, причина внезапного перехода на ДО глобального масштаба, однако все ли участники (имеются в виду различные страны) находились в одинаковых стартовых условиях? Иными словами, как обстояли дела с дистанционным обучением в других странах?

Дистанционное обучение, если говорить о ступени высшего образования, зародилось в Соединенных Штатах Америки в конце 1980-х гг. в Национальном технологическом университете (National Technological University). В 1987 г. в США появилась Американская ассоциация дистанционного образования (United States Distance Learning Association). Но тогда система больше предназначалась для людей с ограниченными физическими возможностями. В 2008 г. в США появились массовые открытые онлайн-курсы (Massive Open Online Course, MOOC), целью которых было распространение по миру академических курсов, преподаваемых в американских университетах. К 2011 г. были созданы основные платформы MOOC — Coursera, EdX, Khan Academy.

Coursera – это проект массового онлайн-образования, основанный в 2008 г. профессорами информатики Стэнфордского университета Эндрю Ыном и Дафной Коллер. Проект сотрудничает с университетами, слушателям которых предоставляются полноценные курсы, включающие видеолекции, домашние задания, тесты, итоговые экзамены. При условии успешной сдачи промежуточных заданий и экзамена слушателю выдается сертификат об окончании. На 2017 г. зарегистрировано 62 млн пользователей, более 4300 курсов и 430 специализаций.

Khan Academy (Академия Хана) – некоммерческая образовательная организация, созданная выпускником Массачусетского технологического института и Гарварда Салманом Ханом. Цель академии – «предоставление высококачественного образования каждому, всюду». Академия предоставляет бесплатный доступ к 4200 лекциям по различным направлениям. Проект существует на пожертвования, большая часть которых приходится на Google и Фонд Билла и Мелинды Гейтс.

Проект EdX, так же как Khan Academy, ориентирован на бесплатное обучение слушателей со всего мира. Основан Гарвардским университетом и Массачусетским технологическим институтом в 2012 г. Все курсы проверяются на тестах и экзаменах.

Как представлена российская аудитория в данных проектах? Несмотря на то, что в Википедии отмечается, что слушатели из России представляют значительную аудиторию наравне с другими странами, российская статистика обучения на американских платформах показывает, что меньше трети слушателей доходит до

получения сертификата. Случаев же, чтобы в России кто-то таким образом получил диплом Гарварда или Массачусетского технологического института, не наблюдалось. Другими словами, практика обучения на онлайн-платформах в России представлена на уровне погрешности и тотальный опыт онлайн-обучения у нас приобретался стремительно в соответствии со складывающейся ситуацией.

По словам Ирины Абанкиной, директора института развития образования НИУ ВШЭ, онлайн-технологии в очном формате применялись очень редко, чаще всего в рамках второго высшего или заочного обучения либо в курсах по выбору, которые студенты могли изучать, например, на платформе Coursera, но это было уже за рамками ФГОС и, естественно, не за госсчет. Другими словами, опыта дистанционного обучения в отечественном образовании не было, это объясняет трудности, с которыми столкнулись участники образовательного процесса. Однако, по мнению министра науки и высшего образования РФ В.Н. Фалькова, в мире нет особо успешных практик адаптации систем высшего образования к условиям коронавируса, на этом фоне Россия смотрится неплохо [4]. Но, как известно, мнение министра не всегда совпадает с мнением многочисленной армии пользователей, которое богаче и актуальнее представлено.

Так, Сергей Рукшин, руководитель знаменитого Матцентра (выпускники этого центра – филдсовские лауреаты Григорий Перельман и Станислав Смирнов), профессор Государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, считает, что ДО проявило себя в лучшем случае как эвакогоспиталь, в котором не лечат, а спасают, чтобы не помер сразу. После чего нужно уже отправлять в специализированные клиники [3].

Тем не менее сначала отметим плюсы ДО, которые очевидны и приводятся различными пользователями:

1. Доступность. Возможность получать знания в любой точке земного шара. Единственное условие – интернет.

2. Экономия денег и времени. Относительно невысокая стоимость, не нужно тратить время на дорогу.

3. Доступность учебных материалов. Доступ к необходимой литературе предоставляется на сайте вуза.

4. Мобильность. Связаться с преподавателем можно различными способами. Например, с помощью электронной почты эффективнее, чем назначить встречу при очном или заочном обучении.

5. Массовость. Система позволяет охватывать многочисленные аудитории.

6. Нет субъективных оценок. На ответы студентов на экзаменах, контрольных и итоговых тестах не влияет их успеваемость по другим предметам.

Даже если перечислены не все позитивные стороны дистанционного обучения, очевидно, что образовательный процесс радикально меняется для его участников, казалось бы, только в лучшую сторону. Однако любое сложное явление, каким, в частности, является ДО, невозможно оценивать однозначно.

Каков статус ДО в системе высшего образования? Строго юридически, подчеркивает И.В. Абанкина, у нас имеются следующие формы обучения: очная, очно-заочная (вечерняя) и заочная. Дистанционная является образовательной *технологией*, *инструментом*, это зафиксировано законом об образовании 2012 г. и не является новой формой обучения. Но никто не ожидал, что очная учеба в университете станет вообще полностью дистанционной, технология станет самостоятельной формой обучения [4].

Каков урок, полученный от стремительного и тотального использования ДО на всех ступенях образования? Каковы перспективы ДО? Безусловно, ситуация с коронавирусовм, через которую прошло образование в глобальном масштабе, дает основание утверждать, что будут серьезные изменения в форме очного образования. В.Н. Фальков отмечает, что очное образование до и после коронавируса – две большие разницы. Появится больше цифровых форматов, образование станет смешанным, в нем будет больше цифровых технологий и онлайн-форматов [там же]. Но все ли так бесспорно и нет ли опасностей для высшего образования (и не только для высшего) в случае грядущего доминирования дистанционного над традиционным очным обучением?

Так, Вадим Волков, ректор Европейского университета в Санкт-Петербурге, полагает, что, если ДО будет превалировать, это губительно скажется на студенческом сообществе. Классический университет, по его мнению, – это прежде всего кампус (campus), университетский городок, включающий учебные помещения, библиотеки, научно-исследовательские институты, жилые помещения для студентов, аудитории, столовые. Совместное пребывание на кампусе – это не только учеба, но и социализация, воспитание,

соревнование, формирование социальных связей на будущее, целостный стиль жизни, меняющий человека [2].

Существует многообразие форм знания, усваиваемых человеком. В гносеологии различают знание-информацию и знание-умение, или практическое знание. Знание-информацию называют «знанием что», оно выражает наличие у предметов определенных свойств, отношений, закономерностей. Когда мы говорим, что знаем, что «сумма углов треугольника равна двум прямым», «прямая линия бесконечна», – мы обладаем некоторой информацией, которая передается точными формулировками и которую можно передать дистанционно. Знание-умение, или «знание как», – нельзя. Учеба не сводится к передаче некоторого объема информации, она предполагает то, что философ и методолог науки Майкл Полани назвал «личностным знанием», неформализуемым, невербальным компонентом, лежащим в основе научной традиции. Личностное знание – молчаливые компоненты неявного знания – это практическое знание, индивидуальные навыки, умения, т.е. знание, не принимающее вербализованные, тем более концептуальные формы. Но в науке это знание-навык, знание-умение, знание-мастерство, знание-искусство, это прежде всего знание как искусство познавать. Такое знание, убежден С.Е. Рукшин, передается только от учителя к ученику. Ученый воспитывается ученым, вроде математика Франсуа Виета, который мог три дня не есть, не в силах оторваться от задачи [3]. Это «знание как» нельзя передать дистанционно, вторит В. Волков, как нельзя передать принадлежность к научной школе, не разделив, не отдав ей часть жизни. М. Полани подчеркивает: то большое количество учебного времени, которое студенты-химики, биологи, медики посвящают практическим занятиям, свидетельствует о важной роли, которую в этих дисциплинах играет передача практических знаний от учителя к ученику. Вывод, который делает М. Полани: «...в самом сердце науки существуют области практического знания, которые через формулировки передать невозможно» [2, с. 89].

Электронная жизнь, несмотря на возможность связать всех со всеми, на самом деле разобщает. Без личного общения не было бы многих социально значимых событий. ДО убивает социализацию. Человечество выжило не только потому, что транслировало

поколениям знания, опыт, навыки, но потому, что передавались эмоции, все то, что в русском языке начинается с приставки «со»: сочувствие, сострадание, сопереживание, соболезнование [3].

Дистанционно можно научить профессиям, в которых основная работа потом проходит дистанционно, онлайн. Но нельзя сформировать уверенность в себе, дружеские связи, готовность к состязательности, все, что определяет жизненный успех [1].

Безусловно, цифровые платформы расширяют возможности в сфере образования и получат импульс для дальнейшего развития. Задача, которая встает перед высшей школой, заключается в том, чтобы интегрировать новые информационные технологии в учебный процесс так, чтобы это было обосновано и привносило образовательный эффект.

***Литература***


1. *Волков В.В.* Возможности Сети: какие перемены ждут университеты после пандемии. URL: https://eusp.org/news/vozmozhnosti-seti-kakie-peremeny-zhdut-universitety-posle-pandemii.
2. *Полани М.* Личностное знание. М.: Прогресс, 1985.
3. *Рукшин С.Е.* Опыт дистанционного образования провалился. URL: https://spbvedomosti.ru/news/adaptation/matematik-sergey-rukshin-opyt-distantsionnogo-obrazovaniya-provalilsya.
4. *Трушин А.* С точностью до наоборот. URL: https://www.kommersant.ru/doc/4336306.


# КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОТЕЧЕСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ


***Глузман А.В.***

доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины,
директор Крымского научного центра Российской академии образования
в Крымском федеральном университете им. В.И. Вернадского
*aleks-gluzman@yandex.ua*

***Горбунова Н.В.***

доктор педагогических наук, профессор, директор
Гуманитарно-педагогической академии (филиала)
Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского в г. Ялте
*natalya-gor2008@yandex.ru*

***Глузман А.А.***

кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра международных связей и работы с иностранными студентами Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского в г. Ялте
*alina-gluzman@mail.ru*

Рассматривается возможность и необходимость обоснования концептуальной модели отечественного университетского педагогического образования. Раскрываются основные структурные компоненты концепции: сущность и цели, основные противоречия и принципы развития, содержание и структура, виды, формы и технологии университетского педагогического образования.

**Ключевые слова:** концепция, модель, университетское педагогическое образование, принципы развития, технологии обучения.

# CONCEPTUAL MODEL OF THE NATIONAL UNIVERSITY TEACHER EDUCATION

***Gluzman A.V.***

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, director of the Crimean Scientific Center of the Russian Academy of Education of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky

***Gorbunova N.V.***

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, director of Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky in Yalta

***Gluzman A.A.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, director of the Center for International Relations and Work with International Students of Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky in Yalta

The possibility and necessity of substantiating the conceptual model of domestic university pedagogical education is considered. The main structural components of the concept are revealed: the essence and goals, the main contradictions and principles of development, the content and structure, types, forms and technologies of university pedagogical education.

**Keywords:** concept, model, university pedagogical education, development principles, teaching technologies.

Анализ накопленного в отечественных и зарубежных университетах опыта предоставляет возможность обоснования концептуальной модели университетского педагогического образования.

Необходимость такой концепции обусловлена социально-экономическими явлениями, происходящими в обществе: усилением демократических тенденций и повышением роли общечеловеческих ценностей, развитием интеграционных процессов в науке, образовании, становлением рыночных отношений, развитием национальной культуры.

Повышение роли университетов в научно-образовательном и социокультурном значении, необходимость преобразования федеральных университетов в региональные научно-учебно-производственные комплексы требуют создания новой, системной концепции университетского педагогического образования. В ее центре должна стоять свободная, социально активная, творческая и духовная личность студента университета, чья подготовка должна быть адекватной содержанию и способам реализации предстоящей профессиональной деятельности, соответствовать психологической природе педагогического труда.

Потребность в новой концепции университетского педагогического образования связана с наличием существенных недостатков в системе высшего и, в частности, университетского образования, которая еще находится под влиянием субъективизма и командно-административного стиля управления. Университетскому образованию по-прежнему присущ консерватизм содержания, форм, методов обучения и воспитания, преимущественно информационный характер обучения в ущерб подготовке к практической деятельности, развитию личности и приобщению к широкой мировой культуре, низкий уровень психолого-педагогической подготовки преподавателей и оторванность от мировых достижений в этой области.

Предлагаемая концепция университетского педагогического образования разрабатывалась с учетом исторических уроков развития отечественной университетской системы и зарубежного опыта профессионально-педагогической подготовки специалистов, на основе результатов творческих поисков педагогических коллективов и отдельных ученых университетов Российской Федерации. При разработке концепции в качестве методологической основы использовался системный подход. Соответственно его системно-структурному, системно-функциональному и системно-генетическому проявлениям университетское педагогическое образование рассматривается в трех взаимосвязанных аспектах: содержания,

функционирования и развития. Согласно этому в концепции университетское педагогическое образование представляет собой не статичную, а развиваемую и саморазвивающуюся систему.

***Сущность и цели университетского педагогического образования.*** Сущность университетского образования состоит во взаимосвязанной совокупности обучения, образования и воспитания, направленной на достижение единой цели по формированию гармонично развитой личности. Все составляющие педагогического процесса находятся в тесной взаимосвязи, не теряя при этом своей автономности, особенностей, присущих только этому внутреннему процессу. Так, доминирующей функцией университетской педагогики является воспитание, функцией образования – образование, а функцией обучения, соответственно, – обучение. Однако невозможно стать образованным человеком, не получив при этом должного воспитания, процесс обучения вообще теснейшим образом связан с воспитанием и образованием, осуществляя развивающую деятельность и познавательную активность человека. Осуществляя педагогический процесс, необходимо четко выделять ту часть педагогического воздействия, которая доминирует на текущий момент.

При обучении, где основной целью является передача учащимся определенных знаний, педагогу нужно четко осознавать, что приобретенное в процессе обучения окажет непосредственное влияние на воспитание, а особенно на самовоспитание человека. Воспитание человека во многом определяет его отношение к образованию, рождает мотивацию до последнего, формирует цели, к которым может относиться и стремление к получению образования.

Целью студентов является обучение. В современном мире все должны понимать, что образование – фундамент для будущей работы и только от тебя самого зависит, насколько грамотным специалистом ты выйдешь. Посещение пар, работа с литературой, поиск вариантов практического применения полученных знаний, участие в научных конференциях – обязательные мероприятия для каждого студента.

Целью университета является организация инновационных образовательно-профессиональных программ, которые помогут получить возможность открыть собственное дело или трудоустроиться; преподавательский состав, представители которого

являются не только монополистами знаний, но и фасилитаторами их получения, образовательными и карьерными коучами, профессионалами в области образования и науки, успешными представителями различных индустрий; разнообразие методов обучения: бизнес-игры, хакатоны, воркшопы, учебные экскурсии и т.п.

Интегративным результатом университетского педагогического образования является социально активная, свободная, творческая и духовная личность с выраженной педагогической и научно-исследовательской направленностью, способная адаптироваться к разнообразным видам педагогической деятельности в изменяющихся социально-экономических условиях.

***Основные противоречия как источники развития университетского педагогического образования.*** Анализ противоречий университетского педагогического образования позволяет раскрыть некоторые источники и тенденции, тем самым облегчая процесс выделения принципов развития педагогического образования как системы.

К числу противоречий социально-экономического характера относятся:

- противоречие между динамичными потребностями общества в подготовке высококвалифицированных специалистов-педагогов и состоянием (возможностями) университетского педагогического образования, медленным ростом материально-технической базы университетов;
- противоречие между существующим авторитарным, административно-командным стилем управления высшим образованием и тенденциями университетского образования к автономии и самоуправлению;
- противоречие между необходимостью и возможностями подготовки педагогических кадров по новым специальностям и специализациям;
- противоречие между требованиями к личности и деятельности педагога и фактическим уровнем готовности выпускников университетов к выполнению социально и профессионально обусловленных функций.

К числу методологических противоречий относятся:

- противоречие между возросшими социально-психологическими, педагогическими и методическими требованиями к соз-

данию целостной системы подготовки педагогических кадров университетского профиля и недостаточной методологической разработанностью этой проблемы;

- противоречие между массово-репродуктивной подготовкой преподавателя в университете и индивидуально-творческим характером его деятельности;
- противоречие между целями и задачами, которые стоят перед университетами в деле подготовки высококвалифицированных специалистов-педагогов, и субъективно определяемым объемом учебного времени на изучение дисциплин общетеоретического, специального и психолого-педагогического циклов.

К содержательно-процессуальным противоречиям относятся:

- противоречие между непрерывно увеличивающимся объемом учебного материала, необходимого для подготовки специалистов-преподавателей, и временем, отведенным на подготовку специалиста, а также различными возможностями студентов;
- противоречие между необходимостью интеграции всех предметов относительно конечных целей вузовского обучения и воспитания и дифференциацией их преподавания;
- противоречие между абстрактностью преподавания отдельных фундаментальных и специальных учебных предметов и конкретностью задач профессионально-педагогической деятельности специалиста, в решении которых ему необходимо учитывать данные разных дисциплин;
- противоречие между теоретическими, знаково-символическими формами изложения учебного материала и предметно-практическим характером деятельности будущего специалиста;
- противоречие между уровнем подготовки преподавателей в университете и реальными требованиями учреждений образования определенного типа, что ведет к невостребованности знаний или к необходимости их пополнения;
- противоречие между сложившейся технологической структурой педагогического процесса в университете, ориентированной на усвоение теоретической информации, и потребностью общества в педагоге, обладающем творческой активностью, самостоятельностью, проблемным стилем мышления;
- противоречие между необходимостью непрерывной подготовки педагога-профессионала и отсутствием взаимосвязей

университетского обучения и послевузовской системы повышения квалификации.

***Принципы развития университетского педагогического образования.*** Указанные противоречия могут быть разрешены при условии реализации следующих принципов развития системы педагогического образования.

Принцип гуманизации – один из новых социально-педагогических принципов, который отражает направленность развития образования на гуманные отношения в обществе как общечеловеческую ценность. Гуманизацию, т.е. «очеловечивание» образования в наиболее общем плане можно охарактеризовать как построение отношений участников образовательного процесса на основе изменения стиля педагогического общения от авторитарного к демократическому, преодоления жесткого манипулирования сознанием воспитанников и навязывания им незыблемых стереотипов мышления, догм, которые не подлежат критике. Гуманизация нацелена на усиление тех положений отечественной и зарубежной педагогики, которые ориентируют на уважение к личности воспитанника, формирование у него самостоятельности, установление гуманных, доверительных отношений между ним и воспитателем. При этом чрезвычайно важно учитывать духовный потенциал студентов. Вопросы гуманизации образования не новы в педагогической науке и практике и требуют существенных изменений характера отношений между студентом и преподавателем, организации учебно-воспитательного процесса. Дефицит гуманности порождает бездуховность образования в частности и всего общества в целом. Под давлением индустриального, технического и рыночного развития общества образование теряет гуманистическое содержание (т.е. ориентацию на развитие личности) и превращается в изучение узкого спектра профессиональных знаний и умений. Но образование в ее гуманистическом понимании – это не просто обучение, а фундамент развития личности.

Принцип фундаментализации определялся традиционно объемом естественнонаучных знаний. Учебно-познавательная деятельность сводилась к познанию законов природы и порядка в ней. Фундаментализацию понимали как ex definicio, т.е. автоматическое соотношение содержания учебных дисциплин с фундаментальной отраслью научного знания. Поэтому классические учеб-

ные дисциплины в высшей школе приобрели статус реликтовых, в связи с чем ощущение целостности, нерушимости, гармоничности фундаментальной подготовки в высших учебных заведениях оказалось иллюзорным. Это привело в итоге к разрыву двух культур – естественнонаучной и гуманитарной, к мозаичности культуры, ее дефициту, догматизму, падению престижа образования.

Принцип интеграции подразумевает способность решать многочисленные проблемы образовательной системы. Конечно, система интегрированного обучения еще недостаточно проработана, а потому неоднозначно воспринимается многими педагогами. Ее полное теоретическое обоснование и введение в практику обучения – дело будущего. Но уже сегодня очевидно, что интегрированное обучение как никакое другое закладывает новые условия деятельности преподавателей и учащихся, является действующей моделью активизации интеллектуальной деятельности и развивающих приемов обучения. Интеграция обязывает к использованию различных форм преподавания, что имеет большое влияние на эффективность восприятия учащимися учебного материала; она становится для всех ее участников – преподавателей, учеников, родителей, администрации – школой сотрудничества и взаимодействия, что помогает вместе продвигаться к общей цели. Современная педагогическая наука считает интеграцию одним из главных дидактических принципов.

Принцип универсализации направлен на объединение общества определенным идеалом или эталоном. Глобализация, которая пропагандирует многообразие взглядов и возможностей, универсализирует общество для развития в одном русле и часто навязывает совсем не тот эталон, к которому стремится общество, реализуя ту или иную политику. Будет ошибочно думать, что универсализация – явление, касающееся лишь крупных транснациональных корпораций или прочных международных структур. Это явление отражается на отдельном индивиде, направляя его к определенным ценностям, потребностям и достижению их путем взаимозависимости и взаимодействия с другими. Очень часто такой процесс стихиен, поэтому получить «блага» глобализации удается не всем.

Принцип педагогизации – это принцип последовательной общей направленности всей учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей на изуче-

ние дисциплин общенаучного, специального и профессионального циклов в педагогическом контексте. Педагогизация предполагает создание положительного отношения к процессу подготовки педагога в университете, а также учет тенденций системы общего среднего, среднего профессионального и высшего образования и опережающий характер развития педагогического образования по отношению к ней.

Принцип непрерывности образования связан с оптимальным удовлетворением реальных потребностей будущих педагогов в специализации, осуществляемой в ходе практической педагогической деятельности, стажировки, повышения квалификации, самообразования. Непрерывное образование – это целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала, результатом которого является всестороннее развитие интеллекта личности и ее духовного мира. Этот процесс состоит из последовательно возвышающихся ступеней, обеспечивающих качественный прирост новых знаний и умений, способов мышления и деятельности. Целью непрерывного образования является не только целостное развитие человека как личности на протяжении всей его жизни, но и повышение возможностей трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире, развитие способностей, стремлений и возможностей.

Принцип индивидуализации и дифференциации обеспечивает индивидуально-творческий подход к обучению студентов, подчеркивает ярко выраженную совокупность признаков, присущих отдельному человеку, которые заложены природой или приобретены им в индивидуальном опыте. Особыми могут быть интеллектуальные, волевые, нравственные, социальные и другие черты личности. К индивидуальным особенностям относится своеобразие восприятия, мышления, памяти, воображения, интересов, наклонностей, способностей и пр. Они в значительной мере обусловливают процесс усвоения знаний, формирования всех качеств личности.

Принципы инновационности учитывают влияние внешней среды, глобализации экономики и научно-технической деятельности, основных достижений научно-технического процесса, национальных и региональных приоритетов, а также, безусловно, основных приоритетов и целей развития предприятия. Основными из этих принципов являются следующие: принцип генерирования иннова-

ционной политики, принцип учета изменений, принцип стратегической направленности, принцип ориентации на потребности рынка, принцип целенаправленности, принцип комплексности, принцип системности, принцип планомерности, принцип информационной обеспеченности. Инновационный характер образования формирует мировоззрение преподавателей, в основе которого лежит способность и возможность творческого преобразования педагогической действительности, проектирования, организации и осуществления педагогической деятельности, предполагающей вариативность решения профессиональных задач, многокритериальность контроля и оценки достигнутых результатов.

Принцип национального и регионального подхода направлен на удовлетворение университетами социального заказа в подготовке преподавателей различных специальностей, необходимых учебным заведениям региона и страны. Этот принцип учитывает социальные, экономические, культурные условия развития университетского педагогического образования и предполагает органическую связь учебно-воспитательного процесса с общечеловеческой и национальной историей, культурой, ментальностью, традициями народов Российской Федерации.

***Виды и формы университетского педагогического образования.*** Система университетского педагогического образования включает классические и специализированные университеты, педагогические институты, факультеты, отделения и специализации, исторически сложившиеся в вузах Российской Федерации, а также подсистему подготовки специалистов с учеными степенями в области профессионального образования, формы повышения педагогической квалификации в послевузовский период. В систему педагогического образования также входят педагогические колледжи, функционирующие при университетах и взаимодействующие с ними. Формы педагогического образования могут развиваться на государственной, муниципальной, коммерческой основе, подразделяясь на очные, заочные и вечерние.

Система университетского педагогического образования ориентируется на индивидуально-творческую подготовку преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей. Это проявляется прежде всего в преодолении узковедомственного дисциплинарного подхода к построению номенклатуры специальностей, вве-

дении дифференцированной подготовки педагогов применительно к основным видам их будущей профессиональной деятельности, усилении функциональной специализации. Сравнение отечественного и зарубежного университетского педагогического образования предоставляет возможность определить специфику подготовки выпускников по специальности, специализации и профилю.

Формирование педагога по специальности осуществляется на основе принципа уникальности фундаментальной подготовки. Это означает, что конкретная педагогическая специальность (математик, преподаватель математики; физик, преподаватель физики) должна иметь существенные признаки в части объектов деятельности, содержании и глубине фундаментальных знаний в сравнении со всеми остальными специальностями. Изучение фундаментальных дисциплин позволяет студентам освоить существующую в науке и практике систему общенаучных и педагогических законов, закономерностей, принципов, методов, овладеть основными эталонами и нормами профессионально-педагогической деятельности. Вместе с тем в условиях синтеза и дифференциации наук специалисту – выпускнику университета необходимо овладеть знаниями в сопредельных с его специальностью областях.

Часть студентов после завершения бакалаврского уровня образования стремится приобрести то, что созвучно направленности их личности, способностям и возможностям. Другими словами, они стремятся к расширению своего профессионального поля деятельности, к овладению специализацией. Развитие специализаций является характерной чертой университетской системы образования, поскольку учебные планы педагогического образования начиная с III курса отводят значительное число часов на дисциплины специализации. Специализация не повторяет названия специальности, она соответствует реальному уровню овладения практической педагогической деятельностью (например, «исследователь», «менеджер образования»).

Университетская подготовка педагога по специализации осуществляется в процессе выполнения типовых профессионально-педагогических задач и видов квалификационной деятельности в соответствии со специализацией труда и типом образовательного учреждения, в котором предстоит трудиться молодому специалисту. Учебный план специализации должен содержать нор-

мируемую составляющую фундаментальной подготовки и широкий спектр дисциплин специализации по выбору. Содержание подготовки выпускника университета по специализации должно обеспечивать быструю адаптацию к профессиональным задачам любого типа. Анализ потребностей различных типов учебных заведений регионов России, мнение экспертов позволяют говорить о возможности и необходимости подготовки в университетах преподавателей по следующим специализациям:

- преподаватель-предметник в общеобразовательном учреждении;
- преподаватель-предметник в средних общеобразовательных заведениях альтернативного типа (гимназия, лицей, авторская школа);
- преподаватель-предметник в национальной школе;
- преподаватель-предметник, школьный психолог;
- преподаватель-предметник, социальный педагог;
- преподаватель-предметник, организатор методической работы в учебном заведении;
- преподаватель-предметник, дефектолог;
- преподаватель-предметник, исследователь-эксперт, организатор экспериментальной работы в учебном заведении;
- преподаватель-предметник, воспитатель, организатор внеклассной и внешкольной работы;
- преподаватель-предметник, менеджер образования;
- преподаватель-предметник, воспитатель учреждения образования интернатского типа;
- преподаватель-предметник в средних профессиональных образовательных учреждениях;
- преподаватель-предметник высших учебных заведений (колледж, институт, университет).

Интенсивное развитие современной образовательной сферы вызывает изменения в требованиях к специалистам-педагогам по видам квалификационной деятельности. Одним студентам свойственно тяготение к определенному виду деятельности. Другие в ходе учебной педагогической практики и особенно в процессе своей деятельности после окончания университета стремятся к преодолению жесткого разделения педагогического труда на виды, делают их все более взаимодополняющими; для них характерно

сочетание обучающей, воспитывающей, организаторской, научно-исследовательской, просветительской деятельности и объединение всех видов в органично-целостную систему.

Таким образом, еще одним структурным компонентом системы педагогического университетского образования является определение профиля специалиста, его индивидуальной концепции профессионального развития. Профиль специалиста определяется непосредственным контактом студентов IV–VI курсов с образовательным процессом и его структурой в том учебном заведении, где они проходят педагогическую практику и в будущем собираются работать. Профиль зависит от профессиональных функций, выполняемых будущим педагогом, и интенсивности воспроизведения объема знаний, необходимых специалисту.

Специалист узкого профиля (преподаватель-предметник) – педагог, владеющий системой фундаментальных специальных, психолого-педагогических и методических знаний, умений, способов действий, необходимых для выполнения функций преподавателя определенной учебной дисциплины. Личная концепция профессионализма студента – будущего педагога направлена на развитие педагогических способностей и готовности к творческому решению профессиональных задач, связанных с проведением учебных занятий по предмету.

Специалист комплексного профиля (преподаватель-предметник, практический психолог; преподаватель-предметник, исследователь) – педагог с системными знаниями и полифункциональной деятельностью. Выпускник университета, выполнивший индивидуальный план с рядом дополнительных спецкурсов и спецсеминаров, получает профессионально-педагогическую подготовку, необходимую ему для выполнения комплекса задач по обучению, воспитанию и развитию учащихся.

Специалист интегративного профиля (преподаватель-предметник, исследователь, менеджер образования) – педагог с универсально-функциональной деятельностью и универсально-синтетическими знаниями. Главным свойством профессиональной деятельности педагога интегративного профиля является владение несколькими видами деятельности, характерными для взаимодействия педагога с целостной педагогической системой. За период обучения в университете студент реализует свои инди-

видуальные возможности и способности в воссоединении предметных, исследовательских, организационных видов деятельности в единую, ориентированную на конечный результат. Будущий специалист интегративного профиля должен быть готов к выполнению своих функциональных обязанностей на всех стадиях педагогического процесса – диагностической, проектировочной, организационной, формирующей, контрольно-проверочной, интерпретационной.

Два типа специалистов – комплексного и интегративного профиля – представляют собой подтипы специалиста широкого профиля, наиболее характерного для педагогического образования.

Такая гибкая система позволяет формировать у студентов комплекс эталонов и норм профессионально-педагогической деятельности. Вместе с тем будущий специалист овладевает тем опытом, который созвучен его личностным целям, задачам и является основой строительства профессиональной перспективы [3].

Реализация предлагаемой системы университетского педагогического образования позволит присваивать выпускнику квалификацию, соответствующую уровню освоения им профессиональной деятельности. В дипломе студентов, освоивших основы педагогической деятельности, позволяющие им качественно проводить учебные занятия, квалификация «преподаватель-предметник» будет отражать специальность, специализацию и профиль. Другим выпускникам, овладевшим несколькими видами педагогической деятельности, помимо специальности, в диплом записывается специализация («преподаватель-предметник, практический психолог»), подчеркивающая уровень образования (его принципиальную готовность к выполнению всех видов педагогической деятельности) и вид деятельности, который выпускник освоил в большей степени, чем все остальные, в результате специально организованной практики.

Специализация, отражая вид деятельности, к которой выпускник действительно подготовлен, определяет и меру качества подготовки специалиста. В дипломе выпускника университета, выполнившего квалификационную работу на основе исследовательской, педагогической и организаторской деятельности в одном из учреждений образования и сдавшего квалификационные экзамены, делается запись и об интегративном профиле специалиста («преподаватель, исследователь, менеджер образования»). Часть

таких выпускников университета готова к быстрой адаптации к системе конкретных образовательных, исследовательских и организаторских задач на всех этапах взаимодействия специалиста с педагогической системой [1; 2].

***Содержание и структура университетского педагогического образования.*** Образование как уровень знаний, полученных в процессе обучения, – один из основных факторов социализации личности, ее способности к философскому осмыслению целостности человеческого бытия и культуры. Особое влияние на социализацию личности имеет образование, которое сегодня реформируется в России. Этот процесс происходит в условиях острого экономического кризиса, быстрого изменения мировоззрения, возрождения национальной культуры. Следовательно, высшее образование должно отражать духовное лицо человека, которое складывается под влиянием нравственных и духовных ценностей. Содержание высшего образования состоит в том, чтобы посредством специально выбранной и признанной обществом системы элементов объективного опыта человечества дать такой уровень профессиональной социализации, который необходим для успешной деятельности в определенной сфере.

Подготовка специалистов в системе университетского педагогического образования осуществляется в соответствии с реальными потребностями в деятельности преподавателя конкретной специальности и в зависимости от направленности личности студентов, их профессиональных интересов, способностей и возможностей. Содержание такой целевой подготовки должно быть практически обосновано, что достигается путем разработки профиля специалиста, которому подчинено все содержание обучения – от начала (общетеоретических дисциплин) до завершения (педагогической подготовки).

Фундаментальная подготовка специалистов направлена на повышение уровня подготовки студентов, формирование компетентного квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного работать по специальности на уровне мировых стандартов. Актуальным является вопрос разработки педагогических условий и подходов к организации процесса фундаментальной подготовки, которые будут способствовать форми-

рованию профессиональной базовой компетентности студентов в высшем учебном заведении.

В основе вариативной, т.е. переменной части профессиональной подготовки лежит специальная подготовка, реализуемая с учетом особенностей научного профиля, в нашем случае – педагогического. Наиболее эффективно специальная подготовка реализуется в комплексе с базовой и специализированной предметной подготовкой, в ходе которой происходит овладение теоретическими и практическими знаниями, присущими каждой узкой профессии, формирование системы умений и навыков, развитие способностей и накопление профессионального опыта.

Культурологическая подготовка предполагает формирование мировоззренческих основ молодого специалиста, развитие творческого потенциала и повышение уровня общей культуры будущих педагогов через ознакомление с художественно-культурными памятниками, музеями, театрами и деятельностью выдающихся фигур в российской культуре, что будет способствовать формированию единства культуры и образования, воспитанию патриотизма и национального достоинства, наполнению профессиональной деятельности учителей знаниями национальной и мировой культуры.

Научно-исследовательская подготовка студентов направлена на внедрение элементов творчества в практические занятия. Перед студентами на таких занятиях ставятся проблемы, которые требуют поиска оптимального решения. Студенты самостоятельно разрабатывают варианты таких решений и обосновывают выбор лучшего из них. Формированию навыков научно-исследовательской деятельности будут способствовать: диалоговая форма занятий (формирование навыков коллективного творчества), проблемные лекции, «круглые столы», деловые игры, форумы, научно-практические конференции, индивидуальные домашние задания с элементами научного поиска.

Привлечение студентов к научно-исследовательской работе происходит поэтапно. Первый этап – побудительно-подготовительный – направлен на поощрение студентов к научно-исследовательской деятельности, актуализацию мотивов исследовательской деятельности, создание ситуаций, способствующих развитию у них познавательного, научно-исследовательского интереса, формированию потребности в исследовательской деятельности. Следующий этап – содержательно-процессуальный – предполагает ознаком-

ление студентов с основами научно-исследовательской деятельности путем проведения индивидуальных консультаций, лекций, подготовку рефератов, научных сообщений, проведение диспутов, диалогов, собеседований, включение студентов в познавательную исследовательскую деятельность на семинарских и практических занятиях, участие в работе научных кружков, проблемных групп, в других формах научно-исследовательской работы. Аналитико-результативный (заключительный) этап заключается в побуждении студентов к анализу и оценке результатов собственной научно-исследовательской деятельности, ее презентации и апробации.

Практическая педагогическая подготовка заключается в прохождении всех видов педпрактики: ознакомительной и учебно-педагогической (носит пассивный характер, студенты являются наблюдателями учебно-воспитательного процесса); педагогическо-производственной (происходит в активной форме, практиканты имеют возможность проводить собственные уроки, воспитательные часы и посещать уроки студентов-коллег с детальным анализом).

***Технология университетского педагогического образования.*** Содержание технологии университетского педагогического образования представляет собой научно обоснованную и рационально отобранную научную информацию и организационные формы, которые создают условия для мотивации, стимулирования и активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Технология педагогического образования включает систему педагогических и учебных методов, приемов и способов целеполагания, планирования, организации, осуществления, контроля, коррекции и оценки учебно-познавательной деятельности, которая позволяет формировать у студентов культуру учебно-познавательного труда. Функция технологии педагогического образования состоит в ее направленности на получение интегративного результата обучения студентов, который характеризуется высоким качеством и максимальным количеством усвоенной учебной информации, динамикой, напряженностью, вариативностью обучения, а также универсализацией знаний, умений и способов деятельности.

Технология педагогического образования предусматривает:

– широкое применение форм и методов активного обучения, способствующих интенсификации учебно-познавательной и профессионально-педагогической деятельности;

– моделирование профессионально-педагогической деятельности в учебном процессе при подготовке специалистов путем проектирования, моделирования и решения педагогических ситуаций, а также трансформирования приемов учебной работы студентов в «образовательно-педагогические умения» (В.В. Краевский);
– включение студентов в профессионально направленную творческую деятельность, предполагающую перенос усвоенных профессионально-педагогических знаний, умений, способов деятельности на широкую область педагогической действительности;
– индивидуализацию обучения студентов, предусматривающую диагностику и учет их интересов, склонностей, способностей и возможностей;
– преобладание различных форм самообразования, предполагающих широкое внедрение элементов новых систем информационно-коммуникационных технологий.

Технология университетского педагогического образования должна соответствовать современному уровню развития профессионально-педагогических отношений, требованиям гуманистической педагогики сотрудничества.

***Преподаватель и студент в системе университетского педагогического образования.*** Сегодня в связи с развитием рыночных отношений университеты постепенно отказываются от государственного планирования и распределения специалистов и переходят к договорным отношениям с будущими потребителями – органами и учреждениями образования, научно-педагогическими комплексами. В этой ситуации необходимо рассматривать педагогическое образование как отрасль государственного хозяйства, продукция которой – специалист высокой квалификации.

Профессионально-педагогическая подготовка студента в университете должна основываться на следующих закономерностях:
– на идеологии маркетинга: необходимо готовить студента по такой специальности (специализации, профилю), которая является необходимой в настоящее время и будет перспективной в будущем. Это становится возможным на основе изучения рынка образовательных ресурсов, потребности различных учебных заведений республики (региона, области)

в педагогических кадрах, упорядочения объема заказов при возрастающем уровне требований к качеству подготовки специалистов, скорости их профессиональной адаптации;

– на основном законе рентабельности: подготовленный специалист должен приступить к выполнению своих функциональных обязанностей на требуемом профессиональном уровне сразу после завершения учебы в университете. У выпускника университета должен быть сформирован достаточный уровень профессиональной компетентности, педагогической культуры, позволяющий ему качественно выполнять основные виды педагогической деятельности.

Необходимость коренного изменения концепции университетского педагогического образования предполагает переориентацию преподавателя от преимущественно информационного подхода в обучении к роли организатора и руководителя учебно-познавательной, научно-исследовательской и практической педагогической деятельности. Преподаватель должен стать значимым лицом не только по его месту в учебном процессе, но и по роли, которую он призван играть в формировании личности студента и его продуктивном стиле всей жизнедеятельности.

В университете должны быть созданы все условия для совершенствования учебно-методической, научно-исследовательской, профессионально-педагогической деятельности студента и преподавателя как равноправных субъектов учебно-воспитательного процесса.

В подготовке специалиста-педагога должны принимать участие органы и учреждения образования, которые заинтересованы в уровне его квалификации и непосредственно влияют на педагогический процесс в университете. Именно организации-заказчики определяют весь комплекс задач, к решению которых должен быть подготовлен педагог определенного профиля. В этом случае уровень качества специалиста будет служить основой рентабельности университетского педагогического образования.

Таким образом, университеты с их исторически сложившимися особенностями, содержанием, структурой и функциями образования, фундаментальностью подготовки, гуманитарной и научно-исследовательской направленностью представляют собой тип высшего учебно-научно-образовательного учреждения, где одновременно имеется возможность для подготовки специали-

стов узкого, комплексного и интегративного профилей. Создание системной концепции университетского педагогического образования предоставляет возможность для разработки и реализации технологий профессионально-педагогической подготовки специалистов в университете. Новое качество подготовки педагогических кадров в тесной связи с коренным улучшением их использования является одной из главных проблем университетского педагогического образования.

***Литература***


1. *Глузман А.В.* Личностно ориентированная подготовка студентов университета к профессионально-педагогической деятельности: теория и практика. Киев: НАПН Украины, 2012.
2. *Глузман А.В.* Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования. Киев: Поисково-издательское агентство, 1989.
3. *Яковлев И.П.* Интегративные процессы в высшей школе. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.


# НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ


***Дышлюк И.С.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*isdyshlyuk@sfedu.ru*



Кардинальные перемены, касающиеся всех сфер общества, требуют от педагогического образования гибкого реагирования на происходящие изменения. В реальности педагогическое образование во многом остается инертным, хотя предпосылки для его фундаментальной трансформации назрели давно. В условиях перехода к цифровому обществу для него характерно развитие противоречивых тенденций: стремление к технологизации, с одной стороны, и необходимость гуманизации – с другой. Целью данной статьи является обоснование необходимости построения педагогического образования с учетом ряда актуальных стратегических линий: развитие способности у будущего педагога самостоятельно выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию, самому являться субъектом системы психолого-педагогического сопровождения на этапе вузовского

обучения, чтобы в будущей профессиональной деятельности успешно реализовывать данные компетенции. В систему педагогической подготовки, помимо обязательных фундаментальных, профессиональных дисциплин, должны входить такие, которые бы развивали у будущих педагогов способности к адаптации в различных жизненных, профессиональных условиях, к эффективному межличностному взаимодействию. Анализ ряда учебных планов бакалавриата и специалитета Южного федерального университета по направлению подготовки «Педагогическое образование» позволяет говорить о том, что такие дисциплины присутствуют, но они не носят обязательного характера для студента, хотя, по мнению автора, должны. В систему подготовки будущего педагога на этапе вузовского образования сегодня также должны входить такие учебные дисциплины, которые помогают формировать у него ориентировочную основу действий как в будущей профессии, так и в стремительно меняющейся жизни общества.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, развитие, индивидуальная образовательная траектория, психолого-педагогическое сопровождение.

# SOME STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF INDIGENOUS PEDAGOGICAL EDUCATION IN CONTEMPORARY SOCIAL CONDITIONS

***Dyshlyuk I.S.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor
of General and Educational Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy
of Southern Federal University

Fundamental changes in all spheres of society require pedagogical education to respond flexibly to changes. Teaching remains largely inert, although the prerequisites for its fundamental transformation are long overdue. In the context of the transition to a digital society, it is characterized by the development of contradictory trends: the pursuit of technology on the one hand, and the need for humanization on the other. The purpose of this article is to justify the need to build a pedagogical education in the light of a number of relevant strategic lines: to develop the ability of the future teacher to organize his or her individual educational trajectory independently, to be a subject of a system of psychological and pedagogical support at the stage of higher education in order to successfully implement these competences in future professional activities. In addition to the fundamental and vocational training that is required, the system of teacher training must include those that will enable future teachers to adapt to different living and working conditions and to effective interpersonal interaction. An analysis of some of the Baccalaureate and Specialization curricula of the Southern Federal University in the teacher training area reveals that such courses are available, but they are not compulsory for the student, although in our view they should be. The training of a future teacher in higher education should now include sub-

jects that help to provide him with an indicative basis for action, both in the future profession and in the rapidly changing life of society.

**Keywords: teacher** training, development, learning pathways, psychological and pedagogical support.

Современная эпоха – это эпоха глобальных перемен во многих сферах жизни общества. Педагогическое образование в этих условиях зачастую довольно инертно, хотя быстро меняющаяся реальность требует гибкого реагирования на происходящие изменения, когда нужно не догонять их, а опережать. Сегодня меняются традиционные способы общения, передачи информации. В условиях цифровизации неизбежен переход в образовании от идеала обучающегося как информированной личности к образу пользователя, владеющего навыками поиска информации как локального, так и глобального масштаба, способного получать ответы на свои запросы здесь и сейчас. Причем важным в этой ситуации становится не то, что личность знает и умеет, а способна ли она найти необходимую информацию.

Нужно учитывать меняющийся характер взаимоотношений «учитель – ученик», когда учитель перестает быть носителем истины. Легкий доступ к информации всех категорий общества может привести к тому, что ученик подготовится к тому или иному учебному занятию не хуже учителя, который продолжает пользоваться традиционными источниками информации.

Сегодня по-иному понимается познавательная деятельность учащихся: отвергается задача формирования умений и навыков в обучении, теряется навык письма рукой, происходит переход к набору текста на компьютере. Современные технические возможности позволяют, по сути, отказываться от библиотек, музеев, архивов как специальных мест для хранения информации и хранить информацию в виртуально едином пространстве.

Все эти обстоятельства порождают риски и вызовы для подготовки будущих специалистов в области образования и ведут к фундаментальной трансформации педагогического образования. Подготовка педагога теперь в большей степени должна ориентироваться не на разностороннее знание, а на способы деятельности (технологии) по получению информации. В этих условиях будущим педагогам необходимо научиться учить своих учеников самим находить знания, а не только получать их в готовом виде.

Как бы ни были сильны технологические тенденции в образовании, главным в педагогической деятельности должен оставаться ее гуманистический характер.

Если главной идеей школьных федеральных государственных образовательных стандартов является идея развития учащихся, то и главные качества, которые сегодня хотелось бы видеть у современного педагога, – способность самостоятельно проектировать свое развитие, уметь выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию. Только такой педагог способен, на наш взгляд, воплотить эту идею в жизнь. Для выстраивания собственной образовательной траектории в вузах существует трехступенчатая система непрерывного педагогического образования, которая позволяет развивать и совершенствовать профессиональные и личностные качества у будущего педагога на всех ступенях обучения. Однако перманентная модернизация образования предъявляет все новые и новые требования к педагогу.

На наш взгляд, в педагогическом образовании нужно развивать индивидуальные образовательные траектории в большей мере, чем в любом другом, учитывать потенциальные возможности, особенности, склонности и способности студентов, тем самым делая образование индивидуализированным и приближенным к личностным потребностям будущего педагога, чтобы он мог в своей будущей педагогической деятельности реализовать эти умения, проектируя образовательные траектории своих учеников.

Введение инклюзивного образования также требует от педагога динамичного развития, гибкости мышления, специализированных знаний. Согласно профстандарту, педагог, работая с детьми с ОВЗ, должен уметь:

1. Разработать адаптированную общеобразовательную программу (совместно с педагогом-психологом).

2. Разработать рабочую программу по предмету с учетом индивидуальных особенностей учеников с ОВЗ.

3. Адаптировать учебные занятия и внеурочную деятельность под нужды конкретного ребенка.

4. Подобрать специальные адаптированные учебные пособия для занятий.

5. При необходимости использовать специальные технические средства (при наличии их в образовательном учреждении).

Это означает, что будущий педагог должен не только знать и понимать суть учебного процесса, но и иметь представления о специальной психологии, дефектологии, чтобы уметь профессионально работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Сюда же следует отнести и умение педагога работать с детьми из различных категорий риска, т.е. осуществлять психолого-педагогическое сопровождение таких детей. Данное обстоятельство нацеливает на то, что уже в процессе профессиональной педагогической подготовки сопровождение должно выступать основной стратегией подготовки студентов, вкупе с обучением их моделям и технологиям подобного сопровождения. Эффективность овладения будущей профессией будет выше, если сами студенты на этапе обучения станут субъектами системы психолого-педагогического сопровождения, особенно на первом курсе, в процессе адаптации к новой системе обучения.

В Южном федеральном университете психолого-педагогическое сопровождение студентов осуществляется с помощью психологической службы Академии психологии и педагогики с целью обеспечения психологической защищенности обучающихся, поддержки и укрепления их физического здоровья, создания благоприятных социально-психологических условий в их учебной деятельности и социализации.

Мы подвергли анализу ряд учебных планов бакалавриата и специалитета

Южного федерального университета по направлению подготовки «Педагогическое образование» на предмет наличия в них учебных дисциплин, позволяющих будущему педагогу овладеть актуальными компетенциями в процессе профессиональной подготовки.

Во всех учебных планах присутствуют педагогика, психология, технологии обучения, информационные технологии, ИКТ и медиаинформационная грамотность, инклюзивное образование как обязательные дисциплины. А вот дисциплины, направленные на саморазвитие, адаптацию к различным жизненным ситуациям, есть только в некоторых и имеют факультативный характер. Например, адаптационная дисциплина «Социальная адаптация и коммуникации в учебной и профессиональной деятельности», направленная, согласно аннотации, на формирование у обучающихся способности адаптироваться к различным жизненным, профес-

сиональным условиям и способности выстраивать эффективное межличностное взаимодействие в учебной и профессиональной деятельности.

Такая же ситуация наблюдается с учебными курсами, посвященными психолого-педагогическому сопровождению обучающихся. Только в отдельных учебных планах отражены посвященные ему факультативные дисциплины. К примеру, дисциплина «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса».

Следует отметить, что такие учебные курсы, как «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», «Управление личной эффективностью», «Современные технологии практической психологии личности», в ряде учебных планов вынесены в модули университетской академической мобильности, т.е. вообще являются выборными для студентов и не носят обязательного характера.

На наш взгляд, это те дисциплины, которые сегодня должны быть обязательными, ведь именно они помогают формировать у студента ориентировочную основу действий в будущей профессии, профессиональные компетенции, отвечающие запросам сегодняшнего времени.

Проведенное исследование позволило констатировать, что важными стратегиями подготовки будущих педагогов на этапе вузовского обучения должны стать следующие: формирование способности самостоятельно проектировать свое собственное развитие, выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию, способности осуществлять психолого-педагогическое сопровождение различных категорий учащихся, способности гибко реагировать на меняющиеся условия профессиональной деятельности и др.

Реализация названных стратегий будет способствовать, на наш взгляд, эффективности отечественного педагогического образования.

***Литература***

1. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf.

2. *Дзиов А.Р., Соколова Е.А.* Возможности педагогического образования в условиях вызовов и угроз современной цивилизации // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 3. С. 12–17.
3. *Куликов С.Б.* Новые вызовы современности и педагогическое образование // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 3. С. 7–9.

# ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПАРАДИГМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

***Каменева И.Ю.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*iykameneva@sfedu.ru*

В статье обоснована важность сохранения личностно ориентированной парадигмы образования в современных условиях распространения дистанционного обучения и тенденции к цифровизации образования в целом. В качестве ведущего фактора, обеспечивающего сохранность и дальнейшее развитие личностно ориентированного образования, рассматривается личностно ориентированный подход к образованию педагогов. Диалоговый характер деятельности, в которую должен быть погружен будущий педагог в процессе своего обучения, определяет его уникальный профессионально-личностный профиль. Отмечается, что работа педагога в рамках личностно ориентированной парадигмы осуществляется в двух ипостасях: собственно профессиональной и личностной; большое значение имеет сформированность личностной системы ценностей педагога на основе вечных общечеловеческих ценностей. Автором выделены особенности подготовки педагогов для работы в личностно ориентированной парадигме. Рассмотрены преимущества личностно ориентированной парадигмы педагогического образования по сравнению со ориентированной на знания.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное образование, образовательная парадигма, педагогическое образование, диалог в обучении, профессионально-личностный профиль.

# PERSONALITY-ORIENTED PARADIGM OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE XXI CENTURY

***Kameneva I.Yu.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of General and Educational Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

In the article the importance of preserving the personality-oriented paradigm of education in modern conditions of distance learning and the trend towards digitalization of education in general is justified. As a leading factor that ensures the safety and further development of personal-oriented education, the author considers a personal-oriented approach to the education of teachers. The dialogic nature of the activity in which the future teacher should be "immersed" in the course of their learning determines their unique professional and personal profile. It is noted that the work of a teacher within the framework of a personality-oriented paradigm is carried out in two guises: professional and personal; the formation of a personal value system of a teacher based on eternal universal human values is of great importance. The author highlights the features of teacher training to work in a personality-oriented paradigm.

**Keywords:** personality-oriented education, educational paradigm, pedagogical education, dialogue in learning, professional and personal profile.

Новые вызовы современности образованию затрагивают фундаментальные основы построения образовательного процесса; подвергаются пересмотру ценности, цели, содержание и технологии образовательного процесса, способы диагностики и взаимодействия между его участниками. Возникает вопрос об актуальности образовательных парадигм.

Особое значение, на наш взгляд, в условиях распространения дистанционного обучения и тенденции к цифровизации образования в целом приобретают идеи личностно ориентированного образования. Взаимодействие между субъектами образовательного процесса, осуществляемое через электронного посредника, ослабляется в своем личностном аспекте, появляются риски отката к ориентированному на знания подходу, репродуктивности, технократизации педагогических действий. Е.В. Бондаревская еще в 2009 г. отмечала «тенденции, обусловленные повсеместной абсолютизацией результатов ЕГЭ как показателей качества образования, усилением в учебном процессе методов внешнего контроля, тренинга, натаскивания в ущерб развитию внутренней мотивации, понимания, рефлексии, подменой научно-методического обеспечения обучения различными диагностико-квалиметрическими процедурами… Гуманистические идеалы и ценности, под знаком утверждения которых происходила инновационная деятельность в образовании на рубеже XX–XXI вв., неизбежно отодвигаются на периферию педагогического сознания и вновь становятся невостребованными» [2].

В связи с этим возрастает важность личностно ориентированного педагогического образования. Готовность к профессиональной педагогической деятельности должна определяться в контексте субъектности личности, где интегрируются все свойства и состояния человека [4].

Причем важна не только направленность личности будущего педагога, развитие профессионально значимых личностных качеств, стремление следовать гуманистическим идеалам, но и деятельностный характер обучения педагогов (как известно, личность формируется в деятельности) и, в свою очередь, характер этой деятельности, которая при личностном подходе всегда осуществляется как диалоговая.

Диалог является концептуальной идеей для личностно ориентированной образовательной парадигмы. Личностно ориентированное учебное содержание несет в себе потенцию диалога, сопрягая раз-личные точки зрения, теории, культурные каноны и т.п. друг с другом и личностным опытом участников образовательного процесса, фактически подключая их (участников) к полемике в «большом времени» (М.М. Бахтин) культуры. Осмысление объективных компонентов учебного содержания (их диалога) сквозь призму субъективного личностного опыта позволяет говорить о том, что любая личностно ориентированная образовательная технология по сути диалогична, независимо от того, какой конкретно инструментарий она использует. Участники образовательного процесса взаимодействуют здесь как равные в личностном отношении партнеры [3]. Диалог – это механизм личностного развития. Личность есть там, где есть диалог.

Таким образом, невозможно подготовить специалистов для работы в личностно ориентированной парадигме, не погружая их самих в диалоговую деятельность. Нельзя просто «познакомить» или «рассказать», нельзя «объяснить» личностно ориентированную педагогику, т.е. обучить, используя методы ориентированной на знания педагогики. Будущих педагогов необходимо обучать по принципам личностно ориентированного подхода: через ситуации, в которых у них появляется шанс не просто познавать, но и действовать и переживать. Достаточно вспомнить сформулированный А.В. Хуторским закон обусловленности результатов обучения характером образовательной деятельности.

Результат обучения выражается образовательными продуктами. В данном случае к такому продукту в известном смысле можно отнести профессионально-личностный профиль будущего педагога. Он складывается в том числе из личностных функций, реализующих социальный заказ быть личностью. Один из создателей концепции личностно ориентированного образования В.В. Сериков выделяет функции мотивации, рефлексии, смыслотворчества, самореализации, обеспечения уровня духовности жизнедеятельности и др., представленность которых в деятельности субъектов образовательного процесса свидетельствует о том, достигнут ли личностный уровень обучения [5]. Педагога как субъекта образовательного процесса это касается в той же мере, что и ученика.

Участие педагога в личностно ориентированном образовательном процессе осуществляется в двух ипостасях: в профессиональной (в качестве конструктора учебных ситуаций и т.д.) и собственно личностной (в качестве участника диалога со своим личностным опытом, системой ценностей, с правом на свои уникальные смыслы, которые приобретает для него учебное содержание). В субъект-субъектном взаимодействии педагог перестает быть одиноким, отчужденным, помещенным на позицию объекта, ретранслятора знаний, как в парадигме, ориентированной на знания. Его профессиональные качества живут в контексте его личности, что позволяет ему устанавливать такой же живой, реальный контакт со своими учениками. И этот контакт становится первым звеном педагогического взаимодействия.

Заметим, что ранее в ходе экспериментального исследования нами были выявлены показатели перехода образовательного процесса на личностно-смысловой уровень. И в качестве особого показателя выделялись вопросы учащихся, обращенные к учителю (преподавателю) с целью выяснить его личностную позицию по обсуждаемым в учебном диалоге проблемам. Учащиеся, попадая в поле межличностного взаимодействия, не изолируются от педагога, их личностная инициатива направлена на сближение, и позиция педагога как более знающего, опытного, более взрослого, как правило, партнера вызывает подлинный интерес.

Это снова возвращает нас к вопросу о специфике подготовки кадров для осуществления личностно ориентированного образования. В перечень обязательных требований к профессионально-

личностным характеристикам должны входить открытость педагога, идущая рука об руку с терпимостью, мотивация построения не формальных, но близких в личностном плане отношений с учениками (студентами) при сохранении дистанции, подразумеваемой в деловом общении, способность оказывать педагогическую поддержку и др.

Интересно, что практикующие педагоги, понимающие преимущества личностного подхода, но обучавшиеся и работающие в рамках ориентированной на знания парадигмы, зачастую не готовы отказаться от непосредственного управления образовательным процессом в пользу опосредованного (через создание ситуаций), передать ведущую активность ученикам (погрузить их в деятельность), а значит, и перестать заниматься бесконечным установлением дисциплины (ведь дисциплина при правильно организованном личностно ориентированном образовательном процессе становится побочным эффектом, не требующим приложения дополнительных усилий). То есть, даже являясь «фактом сознания», данная профессиональная информация не становится «фактом жизни» (А.Н. Леонтьев), не влияет на сформированный в процессе их собственного педагогического образования профессионально-личностный профиль. Описанный парадокс подчеркивает исключительное значение личностного подхода к обучению педагогов для реализации личностно ориентированной образовательной парадигмы в практике массовой школы.

Контакт педагога и ученика в диалоговом пространстве личностно ориентированного образовательного процесса – это, говоря словами М.М. Бахтина, контакт-приобщение, в нем раскрывается эмоционально-ценностный контекст понимания. В конечном счете речь идет о приобщении к высшей ценности [1]. Достоинство личности в том, что для нее существуют ценности, и это сохраняет человеческое в человеке.

Ядро содержания личностно ориентированного образовательного процесса составляют вечные общечеловеческие ценности. Это устойчивые доминанты человеческой культуры, служащие камертоном при настраивании личностных систем ценностей участников образовательного процесса, с той лишь разницей, что их место в личностной системе ценностей педагога к моменту педагогического дебюта должно быть уже зафиксировано как место

системообразующего элемента, а ученик, напротив, находится в процессе формирования своей системы ценностей.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать следующий вывод: обеспечение сохранности так называемой человекообразующей функции обучения – это обеспечение дальнейшего развития личностно ориентированного образования в практике массовой школы и, следовательно, дальнейшей теоретической разработки и практического внедрения личностно ориентированной парадигмы педагогического образования.

***Литература***


1. *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986.
2. *Бондаревская Е.В.* Воспитательный потенциал базового учебного курса «Духовно-нравственная культура» // Развитие личности в образовательных системах Юга России, Центральной Азии и Казахстана. Ростов н/Д, 2009. С. 17–18.
3. *Каменева И.Ю.* Концептуальная модель диалогового образовательного процесса // Педагогический журнал. 2017. Т. 7, № 5А. С. 12–19.
4. *Миронова Л.И., Игошев Б.М., Шамало Т.Н.* Готовность будущего учителя к профессиональной деятельности и способ ее оценки // Педагогическое образование в России. 2019. № 9. С. 142–149.
5. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–21.


# ДЕТИ – ПРИОРИТЕТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ


***Кожемякина Е.А.***

кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии
Смоленского государственного университета
*kozhemjak@autorambler.ru*



Проблема исследования обусловлена недостаточным количеством историко-педагогической литературы, позволяющей выделить основные идеи советских педагогов, которые могут быть актуальными в работе современных интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Цель исследования – представить особенности учебно-воспитательной работы интернатных учреждений на Смоленщине во второй половине XX в. и в наше

время. Важнейшими методами исследования выступили: общетеоретические (анализ, синтез, актуализация, систематизация) и историко-педагогический (выявление основных условий формирования личности ребенка-сироты в интернатных учреждениях XXI в. и второй половины XX в. в контексте идей А.Е. Кондратенкова). Представлены особенности учебно-воспитательной работы современных интернатных учреждений: детского дома семейного типа «Гнездышко» г. Смоленска и Починковской школы-интерната Смоленской области. Доказано, что педагогические коллективы данных интернатных учреждений при формировании личности воспитанников и подготовке их к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе следуют идеям одного из основоположников интернатной педагогики – А.Е. Кондратенкова, директора Сафоновской школы-интерната Смоленской области в 1960-х гг. При этом основной акцент делается на развитии индивидуальности каждого ребенка – члена детско-взрослого сообщества. Представленные в статье материалы могут быть использованы при организации учебно-воспитательной работы в интернатных учреждениях для детей-сирот, чтении лекционных курсов по педагогике, истории педагогики в педагогических вузах.

**Ключевые слова:** личность воспитанника, труд, коллектив, индивидуум, коммуникация, детско-взрослая общность, интернатное учреждение.

# CHILDREN ARE THE PRIORITY OF RUSSIAN STATE POLICY: PAST, PRESENT AND FUTURE

***Kozhemyakina E.A.***

Candidate of Pedagogical Sciences, Pedagogy and Psychology dpt.
of Smolensk State University

The problem of research is due to the insufficient amount of historical and pedagogical literature that allows us to highlight the main ideas of Soviet teachers, which may be relevant in the work of modern residential institutions for orphans and children left without parental care. to present the features of the educational work of- The purpose of the study residential institutions in the Smolensk region in the second half of the 20th century and in modern times. The most important methods of research were: general theoretical (analysis, synthesis, actualization, systematization) and historical and pedagogical (identification of the main conditions for the formation of the personality of orphans in residential institutions of the 21st century and the second half of the 20th century in the context of the ideas of A.E. Kondratenkov). The article presents the peculiarities of educational work of modern residential institutions: an orphanage of the family type “Gnezdyshko” in Smolensk and the Pochinkovskaya boarding school in the Smolensk region. It has been proved that the pedagogical teams of these residential institutions in forming the personality of pupils and preparing them for further independent life in society follow the ideas of one of the founders of residential pedagogy A.E. Kondratenkov, director of the Safonov boarding school of the Smo-

lensk region of the 1960s. At the same time, the main emphasis is placed on the development of the individuality of each child – a member of the children's and adult community. The materials presented in the article can be used in organizing educational work in residential institutions for orphans, reading lecture courses in pedagogy, and the history of pedagogy in pedagogical universities.

**Keywords:** pupil's personality, work, collective, individual, communication, child-adult community, residential institution.

Актуальность поднятой в статье проблемы обусловлена тем, что в настоящее время социальная поддержка детей-сирот является одной из ключевых задач государства. Не случайно 10 марта 2020 г. Госдума поддержала включение в законопроект о поправке к Конституции положения, предложенного рабочей группой по подготовке предложений о внесении поправок в Конституцию Российской Федерации, о том, что «дети - это приоритет государственной политики РФ». Слово «приоритет» используется для обозначения важности, преобладания. Оно характеризует события, которые должны произойти первыми по времени, стать наиболее значимыми. Также это слово обозначает и преимущественное право, которым наделены граждане или компании в силу законов или обычаев. Изначально в документе говорилось о детях как о достоянии Российской Федерации. В итоге в текст вошла формулировка, согласно которой «дети являются важнейшим приоритетом государственной политики России», а «государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию всех детей, воспитанию в них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим». Государство «обеспечивая приоритет семейного воспитания, берет на себя обязанности родителей в отношении детей, оставшихся без попечения» [9].

В нынешнем веке в специальных интернатных учреждениях в ходе педагогического процесса осуществляется развитие личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ведется их подготовка к дальнейшей самостоятельной жизни. При осуществлении данной подготовки, наряду с новыми методами, формами и средствами формирования личности воспитанников, педагогические коллективы активно возвращаются к наследию выдающихся педагогов прошлого, в частности к принципу воспитания личности в коллективе и через коллектив А.С. Макаренко, но

с упором на развитие индивидуальности каждого ребенка – члена детского сообщества. Исходя из этого, важное значение приобретает востребованность творческого, содержательного и методического потенциала советского воспитания, анализ теоретических разработок и прикладных методов процесса социализации ребенка. Не случайно М.В. Богуславский замечает: «...происходит актуализация потенциала историко-педагогического знания, усиление его востребованности современным российским образованием и повышение действенности влияния на образовательную политику... происходит закономерная актуализация всей ретроспективной национально-патриотической проблематики, идейно-теоретического и научного потенциала советской педагогики» [1, с. 8].

В исследовании ставится цель - представить основные особенности учебно-воспитательной работы интернатных учреждений для детей-сирот на Смоленщине во второй половине XX в. и в наше время.

Задача исследования заключается в выявлении и анализе методов, форм и средств трудового, физического, нравственного, эстетического воспитания, направленных на формирование личности ребенка-сироты в условиях интернатных учреждений на Смоленщине во второй половине XX в. и в наше время.

Важнейшими методами исследования выступили: общетеоретические (анализ, синтез, актуализация, систематизация) и историко-педагогический (выявление основных условий формирования личности ребенка-сироты в интернатных учреждениях второй половины XX в. в контексте идей А.Е. Кондратенкова).

В 1960-х гг. в России открываются школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Данные учебно-воспитательные заведения играли главную роль в системе интернатных учреждений.

Одним из крупнейших интернатов в стране являлась Сафоновская школа-интернат Смоленской области. Данное учебно-воспитательное учреждение было открыто в марте 1960 г. В структуру интерната входили ясли, детский сад и школа. Педагогический коллектив Сафоновской школы-интерната первым в СССР приступил к осуществлению на практике задачи воспитания детей от раннего, преддошкольного возраста до получения ими среднего образования.

Руководил школой-интернатом А.Е. Кондратенков (1921–1992), впоследствии член-корреспондент АПН СССР, заслуженный учитель школы РСФСР. Много лет он сам учительствовал в сельской школе, кропотливо и вдумчиво занимался воспитанием детей и молодежи. С 1951 по 1956 г. Кондратенков работал директором Кобылкинской средней школы Хиславичского района Смоленской области, затем был назначен директором Сафоновской школы-интерната.

Необходимо отметить, что в организации учебно-воспитательной работы с воспитанниками Сафоновской школы-интерната находит свое отражение идея всестороннего развития личности. Для реализации данной идеи разрабатывалось перспективное планирование расстановки педагогических кадров в школе-интернате, дающее возможность учителю начальных классов заранее знать, какая конкретно группа дошкольников будет передана в его первый класс. Все это позволяло каждому учителю всесторонне изучить каждого ребенка, представить себе содержание, формы и методы всей образовательно-воспитательной работы с детьми, предшествующей школьному этапу обучения и воспитания [5].

Педагогический коллектив Сафоновской школы-интерната развивал также идею природосообразности. Учителя и воспитатели осуществляли анализ складывающейся системы учебных и внеклассных занятий, пытались выяснить, насколько она отвечает возрастным и индивидуальным особенностям детей, стремились к тому, чтобы и урок, и внеучебное мероприятие были насыщены интересной работой. Такая организация была рассчитана не только на весь класс, но учитывала и индивидуальные особенности каждого ребенка. Таким образом, активно был задействован метод дифференцирования заданий для самостоятельной работы воспитанников на уроках и вне их [6].

Необходимо подчеркнуть, что одной из самых важных и трудных проблем организации процесса воспитания детей-сирот в школе-интернате была организация дружного, целеустремленного детского коллектива, его укрепление и развитие. На огромном количестве примеров А.Е. Кондратенков показал, что «сила и действенность детского коллектива, превращение коллектива в важнейший фактор воспитания активности и самостоятельности учащихся зависят от того, какую позицию занимает педагогический коллектив по отношению к органам детского самоуправле-

ния» [3]. Так, органы детского самоуправления были поставлены педагогическим коллективом в положение организаторов и руководителей жизни воспитанников [4, с. 18].

Развитие личности ребенка-сироты осуществлялась также и в различных видах трудовой деятельности. Подчеркнем, что школа-интернат располагала большими возможностями для организации трудового воспитания. Эти возможности заключались в необходимости ежедневного самообслуживания, участия детей в хозяйственно-бытовом труде как для себя, так и для других.

В начале учебного года детский коллектив с помощью педагогов и шефов-производственников определял задачи участия воспитанников в общественно полезном труде, планировал объекты труда и расстановку сил коллектива. С целью воспитания самостоятельности и ответственности в труде педагогический коллектив стремился, чтобы задания общешкольного детского коллектива носили характер постоянных трудовых поручений. Постоянные поручения охватывали различные стороны трудовой деятельности учащихся. К подобного рода поручениям относились: уборка определенных помещений, поддержание в течение года необходимого санитарного порядка на том или ином участке школьного двора; работа в определенном секторе фруктового сада, парка; конкретный объем работ по благоустройству территории детского городка; задание для работы в учебно-производственном хозяйстве; закрепление за коллективом обязанности проводить культурно-массовую работу в бригаде, деревне, звене; шефство над группой воспитанников и др.

Также, кроме выполнения постоянных поручений, воспитанники участвовали в периодических дежурствах по школе-интернату; детским самоуправлением привлекались к работам временного, сезонного характера, таким как ликвидация снежных заносов, оборудование зимних спортивных площадок, летом – пляжа, осенние и весенние посадки деревьев, кустарников, выходы на общие воскресники и т.д.

А.Е. Кондратенков и коллеги постоянно осуществляли руководство трудом учащихся, направляли и развивали инициативу детей и подростков. Педагогический коллектив стремился, чтобы ребята начиная с младшего возраста учились работать так, чтобы любая трудовая деятельность толкала их к творчеству. С этой целью через органы самоуправления проводились различные

конкурсы – на лучший проект по благоустройству, на лучшее рационализаторское предложение по усовершенствованию приемов хозяйственно-бытового труда и др.

Необходимо отметить также и то, что педагогический коллектив специально работал над вопросами организации детского труда, соревнования, поощрения за труд, борьбы за его высокое качество. Учителя и воспитатели прослушали не только семинар по вопросам гигиены и организации труда, педагогического руководства трудовой деятельностью воспитанников, они внимательно следили за литературой по данным вопросам. Итоги работы в данном направлении, наиболее острые проблемы трудового обучения и воспитания обсуждались на педагогических советах и производственных совещаниях.

Возьмем, например, такой будничный труд, как самообслуживание. По данному вопросу А.Е. Кондратенков в своей статье «Важнейшая составная часть педагогического процесса» отмечает следующее: «Если в самообслуживании ограничиться только учетом, пусть самым тщательным и строгим, работа по уборке помещений надоест ребятам, они будут выполнять ее не более как “по обязанности”. Совсем другое дело, когда они сами организуют смотры, конкурсы, соревнования за лучшее санитарное состояние школы-интерната, класса, спальни, зоны обслуживания. Педагоги скажут нам – это подходит для младших и средних возрастов, а что делать со старшими? Отметкой за порядок в спальне их не взволнуешь и не вдохновишь. Это верно. Нельзя механически переносить в старшие классы методы работы с малышами. Мы нашли другие формы. На самообслуживание ребята затрачивают слишком много времени. А происходит это оттого, что работаем плохо, “по-дедовски”. И вот комитет комсомола объявил о сборе предложений по рационализации труда, связанного с самообслуживанием. Предложения посыпались как из рога изобилия, их рассматривали, оценивали, авторов поощряли. Ребята увлеклись. На линейках стали теперь говорить не только о том, как в той или иной группе поставлено самообслуживание, но и как ребята усовершенствовали свой труд. В активе нашем уже немало “изобретений”. Саша М. придумал и сам сделал приспособление к пылесосу, при помощи которого пыль с люстр можно снять, не пользуясь лестницей. Витя М. изобрел очень своеобразный полотер, а Тамара М. – прибор для чистки оконных стекол» [2, с. 14].

Что касается работы по механизации бытового труда, то была создана постоянная выставка «изобретений».

Подчеркнем, что любой труд воспитанников не только прививал ребятам полезные навыки и умения, но и развивал личность ребенка, выявлял его способности, готовил к жизни, к выбору профессии.

Чтобы дети заранее готовились к выбору профессии, педагогический коллектив вовлекал их в самые разнообразные виды труда: шефство старших ребят над младшими, работа в мастерских и на учебно-опытном участке, в теплицах, на фермах, в саду, помощь колхозам и совхозам в уборке и охране урожая, благоустройство территории школы и поселка Сафоново, культурно-массовая работа в селах и на предприятиях.

Всю внеклассную работу педагогический коллектив стремился использовать в целях трудового воспитания и профессиональной ориентации воспитанников. Так, например, библиотека и читальный зал школы-интерната обслуживались самими учащимися. И среди них были особые любители этого дела. Они учились работать «профессионально», изучать порядок и технику обработки книг, их выдачу, учет читательских интересов и т.д.

Также отметим и то, что основным профилем производственной подготовки воспитанников являлось сельское хозяйство. Для этого школа-интернат имела хорошую базу: производственную практику учащиеся проходили в соседнем совхозе. Недалеко от школы-интерната был создан комплекс животноводческих ферм, оборудованных по последнему слову техники. Он был передан в распоряжение школы-интерната для производственного обучения и производительного труда воспитанников. Девятые классы в школе-интернате комплектовались исходя из принципа добровольности в выборе профессии. В них поступали юноши и девушки из многих школ-интернатов и массовых школ области.

Постоянно воспитывая у ребят интерес к сельскохозяйственному производству, педагогический коллектив внимательно изучал индивидуальные склонности и интересы каждого, помогал найти дело по душе. В этих целях широко использовалась обширная сеть предметных и других кружков. По сельскохозяйственному профилю школа-интернат готовила слесарей-трактористов, электромонтеров сельской электрификации, полеводов, огородников. В то же время не отказывались и от подготовки токарей

для промышленных предприятий района и воспитателей дошкольных детских учреждений.

Кроме избранной специальности, каждый воспитанник старался приобрести прочные навыки в том или ином заинтересовавшем его деле. Девочки учились хорошо шить и готовить. Мальчики увлекались автоделом и фотографией, овладели основами радио- и электротехники.

Что касается доверия в труде, то, по мнению А.Е. Кондратенкова, «ребят нужно учить труду серьезно, но также серьезно им нужно доверять – не оглядываясь. Иначе нельзя воспитать настоящего трудолюбия» [3, с. 16]. Вот почему принцип полного доверия к воспитанникам в труде все глубже проникает в практику педагогического коллектива Сафоновской школы-интерната.

Рассмотрим пример реализации принципа доверия к воспитанникам в труде в Сафоновской школе-интернате. Так, с первого дня существования школы-интерната в старших классах начала выявляться группа девочек, обнаруживших определенные способности к работе с малышами. Организуя производственное обучение, педагогический коллектив включил этих воспитанниц в группу по подготовке воспитателей детского сада. Опыт показал, что данный выбор оказался правильным: юные воспитательницы оказались на редкость прилежными, горячо полюбили свое дело. Во время весенне-летней производственной практики воспитанников старших классов десятиклассницы из группы воспитателей работали в детском саду вполне самостоятельно. Все, кроме заведующего и врача, были в отпуске. Рабочий день учениц был несколько короче: в каждой группе в течение дня работали не два, а три воспитателя, однако ответственность за положение дел в детском саду была полностью возложена на старшеклассниц. Да и дети как-то сразу привыкли к новым воспитательницам.

Все шло хорошо. И вдруг в последний день самостоятельной работы у одной из десятиклассниц, Иры А., отличавшейся исключительной заботой о детях, исчез пятилетний Саша. Ира растерялась, не сразу сообразив, что делать. Мальчишка и раньше, при опытных воспитателях, несколько раз уходил из группы. И на этот раз, отлучившись, он заигрался в кустарнике. Его скоро нашли.

Случилось так, что на совещание, посвященное окончанию производственной практики, пришел один из ответственных ра-

ботников отдела народного образования. Случай с Сашей его не мог, конечно, оставить равнодушным. Выступая, он резко осудил «эксперимент с самостоятельностью». А оставшись наедине с А.Е. Кондратенковым, заметил: «Случись что с ребенком, пришлось бы вам отвечать за него головой». «Конечно, пришлось бы, – ответил А.Е. Кондратенков. – И все же доверять воспитанникам в труде нужно и должно, пусть даже это связано с риском. В педагогическим деле без риска нельзя» [2, с. 15].

Таким образом, исходя из всего вышеизложенного, можно заключить, что именно трудовое воспитание помогло А.Е. Кондратенкову и его коллегам создать дружную семью воспитанников, наполнив их жизнь глубоким содержанием, радостью творчества. За годы работы школы-интерната воспитанники сделали много: «...гектары благоустроенной территории городка с тысячами корней фруктовых деревьев и кустарников, тонны овощей, выращенных на своем учебно-опытном хозяйстве, десятки воскресников в колхозах, множество так называемых культурно-трудовых походов по районам области и т.д.» [3, с. 12].

Необходимо отметить также, что большое внимание А.Е. Кондратенков уделял идее создания семейной обстановки в процессе формирования личности ребенка-сироты. Директор был поотечески строг и справедлив. За это его и уважали воспитанники и коллеги. Он нацеливал педагогический коллектив на то, что необходимо знать детей, их проблемы, радости и горести, любить такими, какие они есть, окружать их вниманием и заботой. В архиве Сафоновской школы-интерната мы обнаружили документы, содержащие записи-воспоминания учителей интерната времен директорствования А.Е. Кондратенкова: «Мы никогда не позволяли себе опоздать на урок, так как за час нам нужно было зайти в общежитие, чтобы поговорить с ребенком глаза в глаза» [8, с. 3].

Таким образом, исходя из анализа воспитательной системы Сафоновской школы-интерната Смоленской области второй половины XX в., можно сделать вывод о том, что в качестве ключевых концептов воспитания личности ребенка-сироты выступали: личность, деятельность (труд), коллектив.

Нами также подробнейшим образом изучен современный опыт работы детского дома семейного типа «Гнездышко» в г. Смоленске и Починковской государственной (коррекционной) обще-

образовательной школы-интерната Смоленской области. В качестве основных концептов работы данных интернатных учреждений выступают: индивидуум, коммуникация, детско-взрослая общность. Рассмотрим более подробно особенности учебно-воспитательной работы данных интернатных учреждений.

В Смоленске в 1996 г. открылся детский дом семейного типа «Гнездышко», где дети живут в «квартирах» одной разновозрастной семьей. Если ребята находятся в кровном родстве, то их не разделяют по разным детским домам. Кроме того, к каждому ребенку прикреплен воспитатель в качестве наставника [10]. В данном учреждении делается акцент на развитии индивидуальности ребенка. Речь идет не о коллективе, а о детско-взрослом сообществе. В детском доме преобладает семейная обстановка. В качестве форм воспитания здесь практикуются семейные обеды, забота друг о друге и т.д. Все дети учатся в обычной общеобразовательной школе, там и осуществляется учебно-воспитательная работа. Вечером у детей свое воспитательное пространство, в котором осуществляется деятельность на основе коммуникации: интернет, социальные сети и т.д. [7].

В Починковской специальной (коррекционной) школе-интернате Смоленской области, возглавляемой кандидатом педагогических наук, заслуженным учителем России И.П. Чепурышкиным, педагогический коллектив работает над проблемой создания основ развивающего и коррегирующего взаимодействия «взрослый – ребенок». Педагогические советы проводятся в формах деловой игры «Новые технологии в воспитательной работе», продуктивной игры «Конфликтно-стрессовые ситуации в отношении “ребенок – взрослый”» с самооценкой коммуникативных качеств, открытого микрофона «Психолого-педагогическая культура – основной фактор мастерства учителя», «мозгового штурма» «Разработка модели развивающей и развивающейся школы» [11].

В процессе обучения в школе-интернате, кроме основных предметов, проводятся специальные занятия, такие как «Коррекция в игре», «Выбор профессии», «Этика и психология семейной жизни», «Химия в быту», «Физика в быту». Кроме того, учителями 3–8-х классов проводятся внеклассные занятия по основным понятиям экономики. Данные занятия проводятся посредством игр, с помощью выполнения практических заданий, решения проблемных ситуаций. Наиболее успешно проводятся традиционные внеклассные

занятия по риторике. Целью данных занятий является овладение коммуникативными навыками, развитие общей культуры речи воспитанников. Также в школе-интернате предоставляются варианты получения профессиональных умений и навыков в специально оборудованных мастерских по профессиям столяра, слесаря, швеи.

Практическая подготовка детей к самостоятельной жизни и труду, формирование умений, способствующих социально-бытовой адаптации, интеграции в общество, развитие личностных качеств осуществляются в кабинете социально-бытовой ориентации. Занятия проводятся с использованием новейшей бытовой техники, которую воспитанники учатся применять в домашнем хозяйстве. Изучение таких тем, как личная гигиена, питание, обслуживающий труд, семья, жилище, обеспечивает возможность формирования и совершенствования у воспитанников необходимых навыков ведения домашнего хозяйства, самообслуживания.

Педагогическим коллективом создаются все необходимые условия для нормальной жизнедеятельности детей, признается право каждого ребенка на уровень жизни, необходимый для его адекватного физического и социального развития. В школе-интернате регулярно проводятся курсы повышения квалификации педагогов по теме «Психолого-педагогическая реабилитация аномального ребенка в коррекционной школе-интернате». По окончании данных курсов проводится научно-практическая конференция «Социальная адаптация и психолого-медико-педагогическая реабилитация детей в условиях специальной коррекционной школы-интерната».

Необходимо также отметить, что в школе-интернате активно внедрялись новые формы работы с воспитанниками. К таким формам относились литературно-ознакомительные программы «Государственные символы», «Звездный час», «Мои права и обязанности», «Вежливость». Данные формы работы способствуют воспитанию у детей коммуникативных качеств, приобщению к реальным нормам жизни, выработке умения строить взаимоотношения, воспитанию чувства ответственности, инициативы и самостоятельности.

Таким образом, в данных интернатных учреждениях при постановке учебно-воспитательной работы огромное внимание уделяется индивидуальному развитию личности ребенка-сироты, воспитывающая роль коллектива отходит на второй план.

Подводя итог всему вышеизложенному, подчеркнем, что основной особенностью работы современных учреждений интернатного типа является развитие индивидуальности воспитанников. Если в 60-х гг. XX в. мы видим развитие личности ребенка-сироты в коллективе, то в современных интернатных учреждениях этого не наблюдается.

В качестве ключевых концептов воспитания личности ребенка-сироты в условиях интернатных учреждений второй половины XX в. выступали личность, деятельность (труд), коллектив. Что касается современных интернатных учреждений, то основными концептами их работы выступают индивидуум, коммуникация, детская общность.

***Литература***


1. *Богуславский М.В.* Все начинается с учителя // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры: сб. науч. трудов Международной науч.-практ. конф. Волгоград: Отрок, 2016.
2. *Кондратенков А.Е.* Важнейшая составная часть педагогического процесса // Школа-интернат. 1962. № 6. С. 12–18.
3. *Кондратенков А.Е.* Коллектив отвечает за каждого. М.: Просвещение, 1967.
4. *Кондратенков А.Е.* Педагогические проблемы организации воспитательной работы в комплексной школе-интернате: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1965.
5. *Кондратенков А.Е.* Труд и талант учителя. Встречи. Факты. Мысли. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1985.
6. *Кондратенков А.Е.* Чтобы были самостоятельными // Народное образование. 1966. № 3. с. 67.
7. *Никитина Л.Н.* Уютное «Гнездышко» (семейный детский дом «Гнездышко») // Рабочий путь. 2007. 6 марта. С. 3.
8. Отчет о состоянии учебно-воспитательной работы в школе-интернате за 1962-63 уч. год [из фондов музея Сафоновской школы-интерната].
9. Поправки в Конституцию об отношении государства к детству. URL: https://rvs.su/novosti/2020/v-konstituciyu-predlozhili-vnesti-popravki-ob-otnoshenii-gosudarstva-k-detstvu.
10. *Ступак О.* «Гнездышко» уже приютило 40 детей (семейный детский дом «Гнездышко») // Рабочий путь. 1997. 28 янв.
11. *Чепурышкин, И.П.* Прудковское одноклассное сельское Министерства народного просвещения училище Смоленского уезда: этапы пути. Починок: Принт-Экспресс, 2004.

# ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

***Рогов Е.И.***

доктор педагогических наук, профессор кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*profrogov@yandex.ru*

Статья посвящена проблемам изменения педагогического образования в современной России. Среди первоочередных трудностей, с которыми должно справиться отечественное образование, – потеря самого смысла образования, все больше отодвигаемого с первых мест иерархии мотивов субъекта. В результате наблюдается апатичность к получению образования, формирование пассивной потребительской позиции, пренебрежение к самообразованию и отбору содержания образования. Среди основных причин кризиса отдельно стоит неспособность университетов справляться с функцией передачи знаний, нуждающихся в постоянном обновлении. Вузы должны найти свое место и адаптироваться к новым социально-экономическим условиям, гарантируя свою «конвертируемость», стремясь сохранить при этом преданность университетской традиции. Устройство современного вуза, структура и содержание его образовательного процесса должны соответствовать требованиям научности, мобильности, инновационности, гибкости, готовности к адекватному реагированию на трансформации социальной среды. В случае отсутствия указанных компонентов современная молодежь начинает проявлять интерес к необязательным, эмоциональным связям, не предполагающим ответственности, чаще отдавая предпочтение высокооплачиваемой работе по контракту, чем стабильности и социальным гарантиям.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, профессиональная компетентность, поколение XXI в., социальная миссия, социальные компетенции, надпрофессиональные компетенции, предпринимательский университет.

# PROBLEMS OF TRANSFORMATION OF MODERN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE XXI CENTURY

***Rogov E.I.***

Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Organizational and Applied Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of South Federal University

The article is devoted to the problems of changes in pedagogical education in modern Russia. Among the primary difficulties that domestic

education must cope with is the loss of the meaning of education, which is increasingly being pushed away from the top of the hierarchy of the subject's motives. As a result, there is apathy towards education, the formation of a passive consumer position, disregard for self-education and the choice of educational content. Among the main causes of the crisis is the inability of universities to cope with the function of transferring knowledge that needs constant updating. High educational establishments must find their place and adapt to new socio-economic conditions, guaranteeing their "convertibility", striving to maintain their loyalty to the university tradition. The structure of a modern university, the structure and content of its educational process must meet the requirements of science, mobility, innovation, flexibility, and be ready to respond adequately to the transformation of the social environment. In case of the absence of these components, modern youth begin to show interest in non-binding, emotional relationships that do not involve responsibility, often preferring high-paying contract work rather than stability and social guarantees.

**Keywords:** professional education, professional competence, generation of the 21st century, the third mission, social mission, social competencies, superprofessional competences, entrepreneurial university.

Трансформация российской системы педагогического образования не находит соответствующей поддержки у ее субъектов, что отражается в перманентном снижении ее оценок с выраженной тенденцией: более высокий образовательный уровень образования респондентов определяет их более низкие оценки и более пессимистические реакции на происходящие в системе отечественного образования модификации [10]. В то же время интересно, что выступления и протесты общественности раздаются все реже, что не означает признания большинством субъектов правильности реформ, а скорее отражает понимание бесполезности негативных выступлений, ненужности проводящему реформу государству реакции непосредственных участников образовательного процесса.

К сожалению, к сегодняшнему дню феноменология высшего образования, его смысл оказались просто забытыми, поэтому в него каждый раз вкладываются разные значения. Так, если для местного истеблишмента университеты играют роль показателя достигнутого властью авторитета и значимой организации публичной жизни сообщества региона, то крупный бизнес видит в них один из инструментов управления кадровыми и информационными потоками. В результате университет теряет свою благородную репутацию в сфере высшего образования, а под вывеской «университет» можно обнаружить всевозможные институциональные и субстанциональные формы. Миссия университета не обозначена даже в

программе модернизации, что свидетельствует о государственной политике, направленной в большей степени на поддержку образования, обеспечивающего промышленные отрасли. Серьезные испытания и трансформации педагогического образования в структуре университета свели его к узко понятой проблеме: решению вопросов подготовки кадров для рыночной экономики [9].

Члены педагогического сообщества как единственные представители профессионалов в стране, по сути, самоустранились от проявления инициатив, не предложив ни одной существенной организационной или содержательной конструктивной модели развития российского образования, лишь критикуя выдвинутые и реализуемые министерством реформы. Но и в данном случае подобные подходы совершенно не интегрированы в обществе, выражаясь отдельными субъектами, преимущественно в межличностных коммуникациях.

Это привело отечественные вузы к отставанию от иностранных по многим показателям, отражая образовательные стандарты и уровень активности обучающихся. Современные российские студенты, перенося свои школьные представления об образовании в вуз, демонстрируют неосознанный выбор сферы обучения, что впоследствии ведет к проявлению апатичности к процессу образования, формированию пассивной потребительской позиции, пренебрежение к самообразованию и отбору содержания образования, и подобные установки практически не меняются за время обучения на деятельную, предприимчивую, исследовательскую, продуктивную, т.е. инициативно-самостоятельную жизненную позицию [11]. Гарантом длительной устойчивости данного взгляда остается утверждение, что ведущей целью образования выступает овладение знаниями, но не формирование деятельно-активных инновационных созидателей-профессионалов; при этом содержание образования сводится к усвоению учебных программ, и ничего не говорится об уровне развития личности как обобщенном результате познания студентом содержания обучения [9].

Подобное положение свидетельствует, что образование прекращает играть роль главного критерия стратификации общества, члены которого ориентируются в большей степени на «владение деньгами, материальными или другими ценностями» (69,2%); «обладание властью или доступ к ней» (58,2%); «связи с нужными людьми»

(54,6%) [2]. Имеющиеся исследования указывают на отсутствие прямых взаимосвязей высшего образования с самооценкой личности своего социального статуса, объясняя превалирование в общественном представлении диспозиции о значимости для будущего умения человека пристроиться к «теплому месту» в жизни, обеспечив себя универсальными ресурсами, тогда как удостоверение о высшем образовании в реальности ничем не помогает при решении первоочередных проблем, не гарантируя субъекту ни удачного устройства на работу, ни уверенности в грядущем будущем.

Как правило, это способствует развитию кризиса профессиональной идентичности, когда образ объекта, процесса и представления рассогласовываются, что воспроизводится всеми аспектами жизнедеятельности специалиста в обществе и даже может спустить его на более низкие ступени социальной жизни. Причин данного кризиса достаточно, но среди основных можно отметить неспособность многих вузов справиться с функцией передачи знаний, нуждающихся в постоянном обновлении. Трансформации общества, культуры требуют определенных изменений и от педагогического образования, которое должно найти свое место и адаптироваться к новым социально-экономическим условиям, гарантируя свою «конвертируемость», стремясь сохранить при этом преданность университетской традиции. Многие отечественные педагогические вузы уже ощутили сложные финансовые и социальные условия, предъявляемые им социумом, но лишь некоторые смогли удержаться на должном уровне, доказав потребность в себе региону, стране и даже мировому сообществу. Целостное единство педагогического вуза с населением региона ускоряет осознание представителями высшего образования реальности существования, обеспечивает качество обучения, углубляет его практическую составляющую, приводя к тому, что вузы начинают осуществлять функцию инновационного развития региона и страны в целом.

Глобальная конкуренция предполагает прежде всего проявление вузом гибкости, чтобы, формируя свой образ, научиться видеть и миновать все то, что реально устарело и выступает тормозом движения вперед, по возможности отказываясь от своих старых ценностей. Устройство педагогического университета, структура и содержание его образовательного процесса должны соответствовать требованиям научности, мобильности, инновационности, гибкости,

готовности к адекватному реагированию на трансформации социальной среды. Но пока, к сожалению, педагогические университеты все дальше отходят от норм и стандартов классической образовательной организации и все больше коммерциализируются, становясь университетами предпринимательского типа.

К падению престижа профессионализма ведет также повсеместное появление интернета и становление нового класса – «нетократии» [6]. Предоставляя широкие возможности обсудить некий интересующий человека вопрос с сообществом разного уровня или даже самому выступить экспертом по какой-либо проблеме, сеть практически удовлетворяет потребности большинства людей в профессиональной консультации. Даже однажды случайно выполнив какое-то действие, человек начинает чувствовать себя опытным профессионалом-экспертом, способным подсказать правильное решение. Это дает возможность дискутировать, доказывая свою точку зрения широкому кругу лиц, в действительности не имеющих отношения к обсуждаемой проблеме, что, иногда существенно, подрывает доверие к профессионалам, трансформируя ведущие принципы их деятельности с клиентами, среди которых: длительность общения, абсолютное взаимодоверие, автономия, принятие клиентом вмешательства профессионала в свою жизнь, изменяющего манеры, установки, трансформирующего мировоззрение, типичные привычки, поведенческие реакции. Интересно, что никого не заботит, что подобные эксперты ни за что не отвечают, не подвержены наказанию за свои иногда даже вредные советы и рекомендации. Более того, получая возможность без посредников, лично взаимодействовать с виртуальным знанием, потенциальный клиент начинает проявлять интенсивную враждебность к действенным профессиональным группам.

Вполне очевидно, что как государство, так и население, не обладая ясными и предопределенными сценариями будущего, продолжает жить настоящим, в лучшем случае реализуя планы ближайшего будущего. Сложившаяся ситуация интерпретируется З. Бауманом как трансформация сложных обществ в направлении «текучести», т.е. мобильности, краткосрочности, маневренности всех социальных отношений. В результате современная молодежь стремится к необязательным, эмоциональным связям, не предполагающим ответственности, чаще отдавая предпочтение высоко-

оплачиваемой работе по контракту, чем стабильности и социальным гарантиям [1].

Изменяемые обстоятельства выдвигают новые запросы к профессиональному сообществу, для которого характерна определенная константность совершенствования и достаточно сложно предсказуемый уровень знаний, необходимый работнику для успешной деятельности. Современный профессионализм гораздо шире любого, пусть даже гибкого, трансформирующегося специального знания, соблюдающего траекторию изменений социума.

Опережающие знания – не единственный признак профессионала, от которого требуется также обладание профессионально важными личностными качествами. Составляющие подобного набора качеств определяются современными динамичными требованиями, предъявляемыми изменяющимся состоянием окружающей среды и жизненными условиями, общественными и профессиональными обстоятельствами. Инновационная среда требует от субъекта изменений, ведущих к улучшению общества. Адаптивные возможности личности призваны обеспечить демонстрацию нескольких освоенных социальных ролей, на реализацию которых позволительно рассчитывать только субъектам, владеющим требуемыми свойствами [3].

Очевидно, что формальное образование в силу своей инерционности не позволяет достичь в полной мере социально-экономических требований, которые предъявляются к высшему профессиональному образованию. Менее исследованное информальное образование отличается спонтанностью, возможностью для субъекта максимально проявить свою мотивированность, индивидуальность, креативность и действенность в насыщенной культурно-образовательной среде, в качестве которой обычно выступает референтная группа. Будучи заключенным в обыденные, привычные формы поведения, такие как общение (в том числе в интернете), чтение, посещение учреждений культуры, участие в работе общественных организаций, хобби и пр., на первый взгляд информальное образование выступает как нечто неожиданное, случайное, вытекающее из жизненного опыта субъекта или значимого для него человека, приобрести который можно в любой ситуации или деятельности [4]. В то же время благодаря своей высокой внутренней мотивированности, спонтанности, автономности, уверенности в себе, настой-

чивости, индивидуальности, склонности к поиску, креативности и другим свойствам, обычно отличающим талантливых ученых, информальное образование превращается в образовательный потенциал общества и нуждается в специальном изучении, классификации, структурировании и осознанном использовании.

Кроме того, помимо формальных, научных знаний, легко поддающихся цифровизации, выделяют неявные, или «живые» знания, которые нередко отождествляют с отдельными конфигурациями мыслительных практик или действий. Неявные знания эксклюзивны и неравномерно рассеяны среди людей, выступая существенным элементом конкурентного преимущества компаний. Ю.М. Львин с коллегами дает феномену неявного знания следующее общее определение: «стратегический интеллектуальный капитал, который не формализован в документах, не описан вербально или визуально» [8, с. 105]. Подобное определение позволяет понять ценность ведущих работников, располагающих не только информацией о реальной структуре организации или каналах взаимодействия, но и в силу выкристаллизованного опыта, накопленного в процессе долгой работы, – неявным знанием о бизнесе организации, а то и отрасли в целом.

Общество испытывает потребность в развитии качественно эрудированных, инициативных, элитарных образовательных структур, которые изначально направлены на приобщение населения к культуре и научной деятельности, предопределяя варианты развития будущего того или иного общества, определяя лояльных лидеров для отдельных этапов и впоследствии укомплектовывая ими элиты во всех сферах [5]. Основным отличием, специфичностью образовательной элиты как феномена социальный жизни выступает ее универсальность, что в последнее время выразилось в появлении и росте острой потребности в людях с высокой когнитивной универсальностью [7].

Эффективная организация деятельности в высшем педагогическом образовании требует специальных усилий по поиску, выявлению и формализации неявного знания. Здесь следует отметить еще одну проблему, связанную с определенным темпом, ритмичностью, скоростью обучения, свидетельствующую, что в случае неявного знания временные параметры значимо отличны от аналогичных при постижении формальных знаний, доступ к ко-

торым в условиях информационной среды практически мгновенный. Трансляция непроизвольно образующихся у разных людей неформальных знаний во всем их многообразии, с последующим воспроизведением способа мышления и действия, формируя на этих представлениях основу понимания происходящих процессов, осуществляется в фиксированном, несжимаемом времени. Однако в этом случае персональный опыт, а не знания выступают той основой, на которой базируется личностно-профессиональный рост, самосовершенствование и самореализация.

Выход видится в переходе на новый, более высокий уровень – в создании территориально замкнутого пространства, новой инновационной среды, зачатки которой проявились в условиях пандемии: интеллектуальной цивилизации, призванной обеспечить условия симбиоза населения, научных знаний и производства. Современное высшее образование немыслимо без научно-исследовательской базы, и, соответственно, дальнейшее развитие педагогического знания в обществе высоких технологий невозможно без интеграции с наукой. Рост научной составляющей, активное внедрение научных методик формируют умения предвидеть и прогнозировать будущее, тем самым превращая педагогические университеты в инновационную информационно-образовательную среду. В качестве прототипов можно рассматривать наукограды, технополисы, технопарки, инкубаторы бизнеса и пр., образовательные структуры ведущих мировых университетов и глобальных промышленных холдингов, способные осуществить точечное, личностно ориентированное воздействие, определяющее дальнейшее освоение специалистами профессиональных компетенций, определяемых и согласованных с работодателями и необходимых для инновационно-культурной деятельности организаций-заказчика. Данная интеллектуальная цивилизация является наиболее продвинутой, так как определяется творчеством и основывается на интеллектуальном программном обеспечении.

Интеллектуальная среда позволит, решая основную задачу университетского сообщества и обеспечивая опережающее освоение профессиональных компетенций, сформировать ведущий фундаментальный знаниевый костяк. Однако когнитивная цель не может быть единственной в гуманитарной образовательной организации, что требует решения задач, направленных на развитие всех сторон

личности: от физической активности до целенаправленного самообразования. В результате может возникнуть некое противоречие между когнитивными и личностными целями профессионального образования. Для преодоления возможного диссонанса необходимо создать адекватные условия, позволяющие образовательной системе преодолеть ведомственные барьеры, интегрируя различные профильные формальные, неформальные и информальные знания. Благодаря этому она сможет войти в глобальное образовательное пространство, открытое и соответствующее актуальным перспективным целям всех мировых держав и отдельной личности.

***Литература***


1. *Бауман З.* Текучая современность. СПб..: Питер, 2008.
2. *Буланова М.Б.* Просветительская модель российского социологического образования // Социальные трансформации. 2018. № 29. С. 16–25.
3. *Геллнер Э.* Условия свободы. Гражданское общество и его исторические соперники. М., 1995.
4. *Гибадуллина Ю.М.* Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования // Фундаментальные исследования. 2014. № 11–10. С. 2253–2257.
5. *Горшков М.К.* Российское общество в условиях трансформации: (Социологический анализ). М.: РОССПЭН, 2000.
6. *Денисова А.А.* Нетократия как стратегический субъект 21 века // Проблемы субъектов российского развития: материалы Международного форума «Проекты будущего: междисциплинарный подход». М.: Когито-Центр, 2006. С. 48–57.
7. *Исаев Р.И., Пилявски В.П.* Создание предприятий малого наукоемкого бизнеса при вузах: проблемы и перспективы // Общество. Среда. Развитие. 2010. № 2. С. 110–113.
8. *Львин Ю.М., Покровская Н.Н., Смирнов П.Д.* Дилеммы нормативной регуляции передачи знаний и интеллектуального труда и региональное инновационное развитие человеческого капитала: евразийский опыт // Социология и право. 2016. № 4. С. 102–115.
9. *Лях Ю.А.* Современное образование: проблемы и перспективы реформирования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2007. № 3. С. 6–9.
10. Оценка населением российской системы образования. URL: http://www.levada.ru/press/2008082802.html.
11. *Рогов Е.И.* Психология профессионализма (В социономических профессиях). Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016.

# О СУЩНОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

***Чернякова Н.С.***

доктор философских наук, профессор кафедры этнокультурологии
Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена
*cherns2011@yandex.ru*

В статье рассматривается сущность взаимоотношений учителя и ученика. Учителем по существу и определению может быть только тот, кто обладает не только большим запасом знаний, чем ученик, но и моральным правом обучать и воспитывать другого человека. В свою очередь, учеником может стать только тот, кто нуждается в новых знаниях и умениях, тот, кто хочет научиться чему-то и кто признает за другим человеком превосходство знаний, опыта и уровня социокультурного развития, дающее право называться учителем. Основой устойчивости системы образования является понимание всеми участниками образовательного процесса того, что ценностно-смысловое содержание социокультурной деятельности передается исключительно от человека к человеку посредством живого общения учителя и ученика. Для того чтобы процессы обучения и воспитания нового поколения субъектов культуры могли осуществляться, необходимо, чтобы не только общество в лице государственных органов, общественных организаций, представителей старших поколений поддерживало и стимулировало процесс исполнения социальных ролей учителя и ученика, но и сами учителя и ученики осознавали значимость своей роли в живой связи поколений, которая обеспечивает передачу из рук в руки, от человека к человеку накопленного социокультурного опыта.

**Ключевые слова:** учитель, ученик, образование, социальная роль, знание, социокультурный опыт.

# ABOUT THE ESSENCE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN A TEACHER AND A STUDENT

***Chernyakova N.S.***

Doctor of Philosophical Sciences, professor of Ethno-culturology dpt.
of Herzen State Pedagogical University of Russia

The article deals with the essence of the relationship between a teacher and a student. Only one who has a greater store of knowledge than a student and the moral right to teach and educate another person can be a teacher in essence and by definition. In turn, one can become a student only if one needs new knowledge and skills, wants to learn something, and recognizes the superiority of knowledge, experience and level of socio-cultural development that gives someone the right to be called a teacher. The basis for the stability of the educational system is the un-

derstanding by all participants of the educational process that the sense and value content of socio-cultural activities is transmitted exclusively from person to person through live communication between a teacher and a student. In order for the processes of training and education of a new generation of cultural subjects to be carried out, it is necessary that not only society, represented by state bodies, public organizations, representatives of older generations, supports and stimulates the process of performing the social roles of a teacher and a student, but also teachers and students themselves realize the importance of their role in the living connection of generations, which ensures the transfer of accumulated socio-cultural experience from one person to another.

**Keywords:** teacher, student, education, social role, knowledge, socio-cultural experience.

Взаимоотношения учителей и учеников являются базисным звеном всей системы отношений, порождающих образование как социальный институт.

Актуальность анализа атрибутивных особенностей взаимоотношений в системе «учитель – ученик» обусловлена тем, что никакие экономические стимулы, структурные преобразования, политические лозунги или законодательные акты не смогут привести к совершенствованию системы образования, если разрушается система взаимоотношений между учителями и учениками.

При нормальном функционировании системы «учитель – ученик» за властью и авторитетом учителя всегда стоит власть и авторитет общества, которое гарантирует учителю высокий общественный статус, возлагая на него жизненно важную функцию социализации нового поколения субъектов культуры.

Однако специфика взаимоотношений в системе «учитель – ученик» такова, что, поддерживая общественный статус учителя как воспитателя молодого поколения, общество не может гарантировать учителю авторитет источника знаний и опыта. Такой авторитет обеспечивается исключительно личностными качествами самого учителя и поддерживается признанием учеников.

Учителем по существу и определению может быть только тот, кто обладает не только большим запасом знаний, чем ученик, но и моральным правом обучать и воспитывать другого человека. В свою очередь, учеником может стать только тот, кто нуждается в новых знаниях и умениях, тот, кто хочет научиться чему-то и кто признает за другим человеком превосходство знаний, опыта и уровня социокультурного развития, дающее право называться учителем.

Личности, равные по уровню знаний, опыта, квалификации и пр., становятся коллегами, товарищами, партнерами и учатся друг у друга как знающие у знающих, но не могут ни обучать, ни воспитывать друг друга в том специфическом смысле, который вкладывается в понятие «образование».

Преходящим и культурно-исторически обусловленным во взаимоотношениях учителя и ученика является все, что характеризует этикетную сторону взаимоотношений: степень свободы учителей и учеников в отношениях друг с другом, формы поощрения и наказания, формы взаимодействия учителей с родителями, наличие или отсутствие внеучебных форм организации учеников и пр.

Вместе с тем любая преходящая особенность взаимоотношений учителя и ученика может быть проявлением неявных в данный момент изменений в системе взаимоотношений «учитель – ученик». Пренебрежение этикетной стороной взаимоотношений оказывается, как правило, первым, хотя и отдаленным признаком ослабления внутрисистемных связей и отношений. К примеру, слоган «Учителя тоже люди» свидетельствует не столько о выражении общественной поддержки пострадавшим от несправедливости учителям, сколько о нарушении профессиональной этики самими учителями, которые воспринимают себя «такими же людьми», как невежественные и вульгарные члены общества.

Принципы равенства всех граждан перед законом, неприкосновенности прав и свобод личности, охраны интересов и прав детей, взаимного уважения учителей и учеников остаются незыблемой основой системы образования, формирующей новое поколение субъектов социокультурной деятельности, а не дрессированных животных [2]. Соблюдение или нарушение этих принципов влияет на процесс осуществления и результаты обучения и воспитания, но не изменяет сущности взаимоотношений учителя и ученика.

Распространенность мнения о том, что учитель перестал быть источником знания, является следствием господствующего в общественном сознании ошибочного представления о феномене знания.

Для того чтобы обмениваться информацией, не требуется даже непосредственного общения. В качестве носителя информации пригоден любой материал: глина, камень, папирус, радио, компьютер и т.п. В процессах взаимообмена информацией люди

равны между собой и не выступают по отношению друг к другу в роли учителя или ученика.

Однако трансляция звуков и символов не является трансляцией знания; информированность не есть образованность, а умение читать, писать и говорить не свидетельствует о способности понимать идеальное содержание текстов [3]. Если учитель «перестал» быть носителем знания, то он «перестал» быть и учителем, потому что именно как носитель знания учитель обладает способностью выявлять смыслы материальных носителей. При этом предметная специализация учителя указывает на то, какие именно тексты он может интерпретировать. Гуманитарии не интерпретируют естественнонаучные тексты, а естественники не являются специалистами в области гуманитарного и философского знания.

В действительности не учитель перестал быть источником знаний, а те, кто не готов взять на себя роль ученика, возомнили, что любое высказывание, найденное в интернете, является знанием.

Отождествление познания с поиском сайтов не способствует развитию навыков оперирования идеальными объектами, понятиями, смыслами. Скорость доступа к материальному носителю информации, делающая излишним поиск ответов на вопросы в процессе чтения, конспектирования и изложения учебной литературы, препятствует развитию способности расшифровывать информацию, записанную на электронных носителях, понимать, излагать, интерпретировать различные тексты, «держать дистанцию» между чужим текстом и собственной мыслью.

«Идол собственного мнения», поклонение которому культивируется в современном обществе и образовании, делает современных учеников крайне наивными и невежественными в вопросах познания. Как и тысячи лет тому назад, в информационном обществе учителю приходится разъяснять ученикам, что мнение – это всего лишь гипотетический путь, ведущий к знанию – истинному образу изучаемого объекта. И этот путь может оказаться ложным.

Однако модная среди молодых учителей тенденция не высказывать своего мнения и оставлять учеников наедине с различными точками зрения по наиболее сложным вопросам истории или современной жизни общества свидетельствует не столько о стремлении к освобождению учеников от господствующих стерео-

типов, сколько о нежелании брать на себя ответственность за результаты обучения и воспитания.

Неизбежная тенденциозность учителя при обсуждении различных точек зрения и отстаивании своей позиции должна служить примером того, как осуществляется реальный процесс познания, и в любом случае – предпочтительнее отсутствия собственной позиции или нежелания ее отстаивать.

Высказывая собственное мнение по поводу обсуждаемых вопросов, учитель стремится не к самоутверждению или демонстрации своих способностей, а к формированию в сознании ученика такого отображения изучаемого объекта, которое соответствует сущности самого объекта. Обсуждение любого вопроса с учителем свидетельствует о том, что даже мнение, чтобы стать действительно «собственным», а не заимствованным, требует для своего формирования познавательных усилий и значительного времени. Самостоятельно мыслит лишь тот, кто осознает процесс мышления как особый род деятельности, кто понимает различие между объектом и мыслью об объекте, кто способен проанализировать предпосылки и следствия самой мысли и осознанно принять их или отвергнуть.

Учитель не просто знает то, чего не знают пока его ученики. Учитель умеет передавать свое знание ученикам, умеет объяснять, слушать, спрашивать, отвечать, анализировать, и в результате – превращать ученика в знающего и способного к самостоятельной деятельности субъекта культуры.

Быть Учителем – это призвание, которое уготовано немногим. Но даже среди тех, кто осознает свое призвание, лишь единицы способны работать в любых условиях и обстоятельствах. Большинство учителей, осуществляющих свое жизненное предназначение, нуждаются в общественной поддержке.

Разрушение системы взаимоотношений между учителем и учениками начинается с утраты учителем общественного статуса, власти и авторитета полномочного представителя общества, ответственного за формирование молодого поколения [1]. Сам факт низведения учителя до уровня обслуживающего персонала свидетельствует о глубоком кризисе общества, которое не способно заботиться о своем будущем, потому что не в состоянии решить насущные проблемы.

Общественное мнение внушает ученикам, что они перегружены, что учителя некомпетентны и учат не тому, что потребуется в

жизни. А в жизни, о которой школьники и студенты судят на основании информации, получаемой не только из соцсетей или СМИ, но и от родителей и ближайшего окружения, уровень образования не гарантирует ни достойной работы, ни обеспеченной жизни.

Неотвратимым результатом низкого социального статуса учителя становится отсутствие желания учиться у большинства школьников и студентов. Именно учиться, а не получить «бумажку», удостоверяющую пребывание в учебном заведении [4].

Родители и ученики, воспринимающие школьную жизнь как посещение парка развлечений, испытывают глубокое разочарование и впадают в уныние, узнав, что в школе необходимо трудиться, слушая учителя, выполняя задания, готовясь к контрольным, экзаменам и т.д. Уровень исполнения роли ученика упал в настоящее время до критического значения, и от общества требуются чрезвычайные меры для того, чтобы не только обеспечить непрекращающийся процесс воспроизводства профессиональной группы учителей, но и пробудить в молодом поколении желание быть учениками.

Для того чтобы принять на себя роль ученика, необходимо осознать свое незнание и неумение и захотеть научиться чему-то новому. Нельзя научить того, кто учиться не желает, кто не готов к исполнению роли ученика. Нельзя вложить знания в сознание того, кто эти знания воспринять не способен.

Общество погибает, если не может обеспечить воспроизводство субъектов культуры, способных к социокультурному творчеству средств и условий собственного существования. И происходит это тогда, когда никто из членов общества не рассматривает роль учителя как свое призвание, а роль ученика – как необходимое условие саморазвития и самосовершенствования.

Чтобы процессы обучения и воспитания нового поколения субъектов культуры могли осуществляться, необходимо, но недостаточно, чтобы общество в лице государственных органов, общественных организаций, представителей старших поколений поддерживало и стимулировало процесс исполнения социальных ролей учителя и ученика. Необходимо, чтобы сами учителя и ученики осознавали значимость своей роли в живой связи поколений, которая обеспечивает передачу из рук в руки, от человека к человеку накопленного социокультурного опыта.

Профессия учителя требует огромных энергетических и эмоциональных затрат, благодаря которым обеспечивается реальная связь между прошлым, настоящим и будущим человеческого рода. Однако не меньшие усилия и самоотдача требуются для исполнения роли ученика, сверхзадача которого состоит в том, чтобы не только усвоить то, что передает ему учитель, но и самому стать источником знаний и опыта для следующего поколения субъектов культуры.

Никто не становится учителем, не исполнив роль ученика, а лучшие из учителей продолжают оставаться учениками всю свою жизнь.

Таким образом, основой устойчивого развития и совершенствования системы образования является понимание всеми участниками образовательного процесса: учителями, учениками, родителями, общественностью, органами власти и управления, обществом в целом – того, что ценностно-смысловое содержание социокультурной деятельности передается исключительно от человека к человеку посредством живого общения учителя и ученика.

***Литература***


1. *Москвина Н.Б., Машовец С.П., Фишман Б.Е.* О рисках утраты субъективности и профессиональной идентичности преподавателя вуза // Педагогика. 2019. № 3. С. 93–99.
2. *Пугач В.Е.* Личность и культура в школе XXI века: конфликт и взаимодействие // Педагогика. 2019. № 2. С. 46–55.
3. *Чернякова Н.С.* О содержании гуманитарного знания и задачах гуманитарного познания // ALMA MATER (Вестник высшей школы). 2017. № 10. С. 32–36.
4. *Чернякова Н.С.* О целях и социальных функциях высшего образования // Педагогический журнал. 2017. № А-6. С. 222–228.

# Раздел 2. СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТА (БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ) ПРОЕКТИРОВАНИЮ СВОЕЙ СОБСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА

***Беляков В.В.***

доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии
Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*belyakov1@mail.ru*

В настоящей статье обосновывается необходимость обучения студента педвуза проектированию своей собственной системы обучения на основе исследовательского подхода. Речь идет об опоре в обучении на непосредственный опыт студента (опыт, полученный во время педпрактики, опыт наблюдения за работой преподавателей, жизненные наблюдения и др.). Дело в том, что с усложнением процесса познания преподавателям все труднее направлять опыт студента в русло интеллектуально организованного знания. Следовательно, цель такого подхода – активизировать обучение, придать ему исследовательский характер, передать студенту инициативу в организации проектирования собственной системы обучения своих будущих учеников.

**Ключевые слова:** собственная система обучения, исследовательский подход в обучении, рефлексия, образовательное знание, учет личностных смыслов в обучении студента, самостоятельность, творчество и проектирование в познавательной деятельности студента.

# TEACHING STUDENTS (FUTURE TEACHERS) TO DESIGN THEIR OWN TEACHING SYSTEM BASED ON A RESEARCH APPROACH

***Belyakov V.V.***

Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor of Social Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

This article substantiates the need to teach a student of a pedagogical university to design his/her own teaching system based on a research approach. This means relying on the student's direct experience in teaching (experience gained during teaching practice, experience of observing the work of teachers, life observations, etc.). The fact is that with the increasing complexity of the cognitive process, it becomes even more difficult for teachers to channel the student experience into intellectually organized knowledge. Hence, the purpose of this approach is to intensify learning, give it a research touch, transfer the initiative to the student in organizing the design of his/her own teaching system for his future students.

**Keywords:** own teaching system, research approach in teaching, reflection, educational knowledge, recognition of personal meanings in teaching a student, independence, creativity and design in a student's cognitive activity.

Хорошо известно, что лучший способ чему-либо научиться – это сделать самому. Как современному учителю в практике своей работы использовать этот способ в полной мере? Как научить студента (будущего педагога) начинать отрабатывать этот способ в процессе обучения в педвузе? Выход, наверное, только один: читая учебники по дидактике, слушая лекции преподавателя, студенту надо быть ориентированным на процесс создания своей системы обучения. Дело в том, что знание о системе обучения не может быть просто передано преподавателем [7]. Подлинное знание человека рождается в его собственной деятельности, а инструментом этого рождения является рефлексия, т.е. осознание смысла выполненной деятельности.

Рассмотрим систему обучения студента в педвузе на примере организации процедур (процессов) поисковой деятельности. Общей чертой моделей обучения с поисковой направленностью является надпредметная поисковая деятельность обучающихся. Другими словами, это поисковая деятельность, которая направлена по построению своего собственного учебного познания. К ее разновидностям можно отнести:

– исследовательскую – систематическое исследование (постановка проблемы, выдвижение и проверка гипотез, генерация идей и т.п.);
– игровую, моделирующую в предметно-содержательном (имитационно-игровом и социально-психологическом (ролевом)) планах.

Возможные соображения о том, что надпредметную деятельность студента (построение своего собственного познания, проектирование своей собственной системы обучения, ее анализ), тоже можно рассматривать как предмет. Это не что иное, как выход за пределы той информации, которой студент овладел с помощью преподавателя во время лекций и практических занятий. Другими словами, студент самостоятельно приобретал так называемое образовательное знание, которое мы представляем как синтезированную совокупность философских принципов, гуманитарных знаний, педагогического опыта, призванных преодолеть рассогласование и разнородность двух типов учебных производств: «производство» культурного человека в образовании и «производство» знания о строении и базовых процессах самого этого образования (обучения).

Надпредметная познавательная деятельность студента выдвигается на первый план еще и потому, что процесс его поисковой деятельности представляет собой важнейшее, а в ряде случаев основное содержание обучения, так как психолого-дидактические средства реализации поискового подхода направлены на развитие творческого критического мышления, формирование опыта и инструментария проектно-конструкторской деятельности будущего учителя, на имитационное моделирование своей системы обучения, построенной на основе своих представлений о личностных смыслах его учеников [6].

С нашей точки зрения, особое значение поисков, проводимых студентом, должно быть связано с повышением внимания к эмоциональной стороне обучения, которое должно органично сочетаться с целостной познавательной насыщенностью. Речь идет об опоре в обучении на непосредственный опыт студента (опыт, полученный во время педпрактики, опыт наблюдения за работой преподавателей и др.). Дело в том, что с усложнением процесса познания все труднее направлять опыт студента в русло интеллектуально организованного знания. Следовательно, цель такого

подхода – активизировать обучение, придать ему исследовательский характер, передать студенту инициативу в организации проектирования собственной системы обучения своих будущих учеников [2; 5].

Что же такое система обучения? Под ней мы будем понимать модель организации процесса обучения, которая включает в себя смысл, цели, принципы, содержание, формы, методы и средства (технологии) обучения, которые непосредственным образом взаимосвязаны между собой, а также способы контроля и оценки результатов обучения. Ориентируя преподавателей на надпредметность познавательной деятельности студентов, ее поисковость, мы тем самым подчеркиваем важность мысли о том, что сегодня просто необходимо придавать так называемому образовательному знанию инструментально-технологический смысл, под которым следует иметь в виду не что иное, как синтезированную совокупность философских принципов, гуманитарных знаний, накапливаемого студентами педагогического опыта, призванных преодолеть рассогласование и разнородность двух типов обучения: подготовка культурного человека в образовании и проектирования знания о строении и базовых процессах самого этого обучения. Радикальные изменения, происходящие в современной образовательной практике, толкают на критическое переосмысление психолого-педагогических основ построения образовательного процесса всех уровней, на рефлексивное отношение к отечественному образовательному опыту и его теоретическим основаниям [1–3; 9].

Мы должны ясно понимать, что увеличивающийся разрыв между педагогической теорией и педагогической практикой постепенно приводит к противоречию между ними. Имеющийся категориальный аппарат не в состоянии описать все процессы, происходящие в практике образования. Новое содержание этого аппарата должно представлять собой синтез дидактической теории с соответствующей технологией, что само по себе не исключает дальнейшего развития «высокой» дидактической теории, помогающей будущему учителю в самом зародыше видеть эти противоречия на уровне личностных смыслов, своей системы обучения [3; 7].

Более того, роль этой теории в современных условиях только усиливается, так как она призвана стать базой той или иной технологии, системы обучения. Ведь в фундаменте систем обучения

всегда лежат выбираемые или специально определяемые философские, педагогические, психологические, социальные основы. Именно они в своей совокупности задают смыслы той или иной системы обучения, т.е. отвечают на вопрос, зачем необходимо обучение. И только после этого находятся ответы на вопросы, чему и как учить. При этом необходимо помнить, что образование – более широкая область, чем обучение. Образование одного и того же человека может складываться в результате реализации различных систем обучения. На какие же параметры преподаватель должен ориентировать студента, при создании им своей системы обучения? Сошлемся на таблицу, предложенную А.В. Хуторским [7, с. 61]:

| | |
|---|---|
| Философская основа системы | |
| Используемая педагогическая парадигма | |
| Психологическая основа системы | |
| Область применения | |
| Категория обучаемых | |
| Тип взаимодействия преподавателя и обучаемых | |
| Тип управления учебной деятельностью | |
| Характер содержания образования | |
| Преобладающие методы | |
| Преобладающие формы занятий | |
| Организационные формы обучения | |
| Приоритетные формы контроля | |
| Отношение к имеющимся традициям обучения | |

При этом студенту следует не ограничиваться параметрами настоящей таблицы на протяжении всего процесса изучения дидактики, а, оставив открытой, дополнять ее своими параметрами, используя понятия, которые наиболее полно отражают параметры его системы обучения.

В рамках исследовательской модели система обучения должна моделировать процесс научного исследования, поиска новых знаний студентом. При таком понимании обучения студент ставится в ситуацию, когда он сам овладевает определенными понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, организован-

ного и направляемого преподавателем. И здесь очень важна степень самостоятельности студента по отношению к различным сторонам решения проблемы. В этом случае исследовательское обучение предполагает, что студент сосредоточивает свое внимание на самостоятельной постановке проблемы, сам ищет возможные способы решения, проверяет эти решения исходя из полученных данных, делает общие выводы по исследованию. Принципиально важным моментом здесь является то, что студент, проектируя свою систему обучения, идет от самого себя, от своих представлений о своей работе в качестве учителя и только потом «окультуривает» ее, знакомясь с достижениями ученых и практиков в этой области знания. В результате его система обучения в дальнейшем будет им дополняться, корректироваться и совершенствоваться.

Инновационность в работе преподавателя педвуза на основе рассматриваемой модели будет сводиться к тому, что обстановка в студенческой группе значительно изменится. Студенты очень скоро поймут, что преподаватель во главу угла ставит опору в своей работе на их собственный опыт, пытается максимально практиковать целостное включение каждого в учебный процесс [8]. Это процесс будет связан не только с рациональным познанием, но и с интуицией, которая не всегда осознается ими на эмоционально-личностном уровне. Чтобы включить эмоционально-личностную сферу студентов, необходимо организовать эмоциональное проживание изучаемого материала, сделать это переживание основой обучения. Выявление эмоционально-личностной значимости учебного материала для студентов должно стать основным направлением в работе преподавателя, так как оно исходит из идеи Л.С. Выготского о работе с обучающимся в зоне его ближайшего развития.

Это возможно сделать и другим способом – привлечь непосредственный опыт студента, в том числе и проживание им полученных впечатлений, как стержневой момент процесса обучения. Имеется в виду не простое включение эмпирических наблюдений, набора жизненных впечатлений в качестве подспудного материала, который использует и сам преподаватель как иллюстрацию к тому, о чем он говорит студентам во время лекции. Опыт студента становится очень важным источником процесса проектирования. Преподаватель становится при этом помощником студента в этом проектировании. Он организует самостоятельное познание студентов,

их взаимодействие с учебным материалом, друг с другом и с ним самим, выступая в роли одного из источников информации [3].

Поисковая деятельность студента опирается на его собственный опыт и направляется преподавателем, а задача обучения – развитие у студента возможности творчески осваивать новый опыт, в основе которого лежит целенаправленное формирование творческого и критического мышления, опыта и инструментария научно-исследовательской деятельности, ролевого и имитационного моделирования, поиска и определения собственных личностных смыслов и ценностных отношений. Процесс проектирования собственной системы обучения начинает приобретать личностный характер.

Как видим, при налаживании прочной обратной связи между преподавателем и студентом (будущим учителем) в контексте создания последним собственной системы обучения на основе исследовательской деятельности происходит интенсивное развитие диалога между ними, а также значительное расширение возможностей выбора последним изучаемого материала, свободное движение в учебном проблемном поле поиска. Открывается более широкая возможность решения фундаментальной задачи – передачи студенту не «знания-что», а «знания-как» (совершенствовать образовательное знание), т.е. включить у обучающегося внутренние механизмы переработки и продуцирования новых знаний согласно усвоенным общим методам, моделям и схемам, пробудить желание творчества в душе.

***Литература***


1. *Блинов Г.Н., Криштофик И.С.* Построение современных дидактических систем: проблема и постановка задачи. // Коллективный способ обучения. 2015. № 15. С. 8–20.
2. *Булатова О.С.* Искусство современного урока: учеб. пособие. М.: Академия, 2008.
3. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. М.: Луч, 2016.
4. *Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В.* Педагогическая рефлексия в образовании взрослых // Новые знания. 2011. № 4. С. 7–9.
5. *Перминова Л.М.* Дидактика в контексте современного научного знания // Инновации в образовании. 2015. № 3. С. 57–69.
6. *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности. М.: Академия, 2008.

7. *Хуторской А.В.* Дидактика: учебник. СПб.: Питер, 2018.
8. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.
9. *Ямбург Е.* Беспощадный учитель: педагогика non-fiction. М.: Бослен, 2018.

# ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ЦЕНТРА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОМРАТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

***Куртева О.В.***

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии
Комратского государственного университета, Молдова
*oxana.curteva@gmail.com*

В современной образовательной системе происходят стремительные изменения, связанные с трансформацией образовательной парадигмы. Это связано с необходимостью непрерывного повышения квалификации современного учителя. Система повышения квалификации требует обновления и трансформации, основанной на внедрении новых педагогических технологий, модернизированных форм организации и методов обучения. Использование педагогических инноваций отвечает требованиям компетентностного подхода.

**Ключевые слова:** образование, компетенции, инновации, непрерывное образование, интерактивное обучение.

# ORGANIZATION OF THE WORK OF THE LIFELONG EDUCATION CENTER AT THE COMRAT STATE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGICAL INNOVATIONS

***Curteva O.V.***

Doctor of Pedagogic Sciences, head of Pedagogy and Psychology dpt.
of Comrat State University, Republic of Moldova

In the modern educational system there are impetuous changes associated with the transformation of the educational paradigm. It is connected to the need of continuous advanced training of a modern teacher. The system of advanced training requires updating and transformation, based on the introduction of new pedagogical technologies, modernized forms

of organization and methods of teaching. The use of pedagogical innovations meets the requirements of a competency-based approach.

**Keywords:** education, competencies, innovation, continuing education, interactive learning.

В настоящее время в сложившихся обстоятельствах, связанных с непрерывной трансформацией и преобразованием образовательных процессов, особенно значимой представляется задача повышения качества образования на каждой его ступени. В ответ на экономические кризисы и реформы, следующие за ними, образование вынуждено спешно реагировать на соответствующие изменения и потребности рынка труда. В современном обществе профессиональная деятельность специалиста предполагает профессиональную мобильность, творческую самореализацию, владение профессиональным общением, умение применять технологии, способность не только видеть проблемы, но и продуктивно решать их, брать на себя ответственность за решение актуальных задач. В данном контексте процесс непрерывного образования дидактических кадров становится еще более актуальным и неизбежным.

Современному преподавателю уже недостаточно традиционных педагогических методик, на современном этапе развития педагогической науки и запросов потребителей системы высшей школы появляется необходимость внедрения инноваций, основанных на реализации принципов компетентностного подхода. Преподаватель призван адаптировать свою методическую деятельность к новым образовательным технологиям, эффективно и органично встраивать в процесс преподавания составляющие интерактивных стратегий обучения, информационно-коммуникационных технологий, использовать возможности и инструментарий дистанционной формы обучения, расширяя свой профессиональный потенциал и поле своей педагогической деятельности. В данном контексте отметим, что в Комратском государственном университете с 2010/2011 учебного года г. открыт Центр непрерывного образования дидактических кадров, который является структурным подразделением Комратского государственного университета, реализующим широкий спектр дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки для специалистов общего и высшего образования. Центр стреми-

тельно развивается, расширяя свои функции и направления, привлекая все новые ресурсы для реализации намеченных планов.

Одним из направлений работы Центра является организация и проведение с 2014 г. курсов по психолого-педагогическому модулю. Курсы предназначены для преподавателей высшей школы, дидактических кадров системы профессионального и дополнительного образования, не имеющих специальной психолого-педагогической подготовки. Освоение психолого-педагогического модуля призвано помочь преподавателю осознать необходимость освобождения от устаревших стереотипов, изменения собственной профессиональной позиции на основе ее рефлексивного анализа и освоения современных научных идей. Такой подход способствует приданию системе высшего образования устойчивости и целесообразности, развитию у преподавателей самостоятельности и ответственности, самосознания, инициативности и творческого отношения к педагогической деятельности [1].

В контексте современных тенденций развития образования меняются социальные требования к уровню подготовки педагогических кадров, развитию и формированию значимых социально-личностных и профессиональных компетенций. Непрерывное повышение требований к современному педагогу, особенно к его творческим прогностическим способностям, актуализирует проблему повышения квалификации педагогических кадров. Программа модуля предусматривает практико-ориентированный подход к повышению квалификации профессорско-преподавательского состава вуза. Ее содержание направлено на формирование современного понимания основных тенденций развития образования, на внедрение современных психолого-педагогических технологий в систему педагогического образования, а также на повышение уровня профессиональной компетентности педагогических кадров. Содержание и методика проведения занятий расширяют возможности для самореализации преподавателя как личности и профессионала, ориентируют на углубленную исследовательскую работу и формирование опыта творческой педагогической деятельности. Прогнозируемый результат: овладение умениями решать профессиональные задачи с использованием современных гуманитарных и педагогических технологий [3].

Работа по освоению содержания модуля предполагает реализацию следующих форм организации учебного процесса: лекции, се-

минары, практикумы, диалоговые формы занятий, самостоятельная работа слушателей. Основными методами и технологиями обучения, адекватно отвечающими целями и задачам изучения психолого-педагогического модуля, являются методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы), личностно ориентированные (развивающие) технологии, основанные на активных (рефлексивно-деятельностных) формах и методах обучения («мозговой штурм», деловая игра, дискуссия, пресс-конференция, учебные дебаты, круглый стол, кейс-технология, проект и др.). Обучение ведется в составе групп, микрогрупп и сопровождается выдачей пакета инструкций, пакета практических заданий для аудиторного занятия и для самоподготовки по содержанию программы, консультационной онлайн- и офлайн-поддержкой на платформе Moodle. Дополнительный резерв – использование отдельных технологий дистанционного образования (e-learning), интерактивных IT-инструментов: Kahoot, Plickers, LearningApps и др.

Освоение инструментов цифрового образования стало возможным преимущественно в результате участия преподавателей КГУ в европейском проекте TEACH ME – Creating Moldovan E-network for Promoting Innovative e-teaching in the Continuing Professional Education и реформирования Центра непрерывного образования в рамках данного проекта в ноябре 2017 г. Центр оборудован современной компьютерной техникой, полностью отвечающей потребностям университета. Целью проекта является подготовка инновационных и образовательных предложений для преподавателей, задействованных на курсах повышения квалификации дидактических кадров, а также повышение привлекательности и доступа к непрерывному образованию путем пересмотра и адаптации методологии электронного обучения.

В процессе проведения курсов непрерывного образования в рамках освоения психолого-педагогического модуля наиболее эффективными формами и методами организации самостоятельной работы слушателей являются: решение педагогических задач или ситуаций с презентацией результатов; защита самостоятельно разработанных проектов (индивидуальных или коллективных), выполненных творческих заданий; подготовка и участие в активных формах учебно-исследовательской деятельности; изучение научно-педагогических статей по проблемам высшего образова-

ния и составление на них рецензий, разработка куррикулума дисциплины, дидактических проектов учебных занятий различных видов. Задания для самостоятельной работы предполагают широкий спектр интерактивных методов и приемов [2]:

- реферирование и аннотирование научной литературы;
- решение психолого-педагогических задач;
- моделирование фрагментов поведения преподавателя и студентов с целью их психолого-педагогического объяснения;
- психолого-педагогический анализ применения тех или иных форм и методов обучения;
- отчеты по самонаблюдению;
- составление словаря психолого-педагогических понятий;
- сравнительный анализ педагогических явлений;
- наблюдение за различными аспектами деятельности преподавателя высшей школы и студентов.

Такой подход способствует активизации познавательного интереса слушателей курсов, развитию навыков анализа, критичности мышления, взаимодействия, коммуникации, изменению установок (на сотрудничество, эмпатию) и социальных ценностей, саморазвитию благодаря активизации мыследеятельности и диалогическому взаимодействию с преподавателем и другими участниками образовательного процесса. Обучение с использованием инновационных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Таким образом, качественным можно считать образование, если определенные достижения имеют не только учащиеся, но и преподаватели как участники образовательного процесса. Инвестиционная привлекательность вуза зачастую зависит от инновационного характера развития научной, образовательной и практической деятельности субъектов образовательного процесса, их включенности в инновационную систему [4]. Учитывая данные факторы, образовательный процесс в Комратском госуниверситете выстраивается на основе инновационных образовательных технологий и организационных форм обучения с целью переноса основного акцента процесса познания на обучающегося, развитие и поощрение его инициативы, творчества, самостоятельности, ответственности за результаты своего труда.

***Литература***

1. *Коджаспирова Г.М.* Теория и практика профессионального педагогического самообразования. М.: Альфа, 1993.
2. *Куртева О.В.* К вопросу о повышении качества преподавания в системе организации непрерывного образования дидактических кадров Комратского государственного университета // Научно-образовательное пространство: реалии и перспективы повышения качества образования: национальная науч.-практ. конф. с международным участием. Комрат: КГУ, 2018.
3. Психолого-педагогический модуль: Куррикулум интегрированного курса: учеб. пособие / Л.С. Кер [и др.]. Комрат, 2013.
4. Система подготовки будущих специалистов: управление качеством / В. Романов [и др.] // Образование и наука. 2015. № 7.


# ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В КОЛЛЕДЖЕ


***Ярков М.В.***

аспирант Северо-Кавказского федерального университета
*m1shyak@yandex.ru*



В начале 1990-х гг. произошла смена профессиональных приоритетов, начался переход к рыночным отношениям, ценности и жизненные приоритеты изменились. Все это привело к тому, что наставничество как введение молодых специалистов в профессию перестало быть актуальным и прекратило свое существование. Есть ли необходимость возобновления деятельности наставников и какие проблемы возникают при развитии наставничества?



**Ключевые слова:** наставник, наставничество, профессиональные приоритеты, адаптация молодых специалистов.


# PROBLEMS OF DEVELOPING PROFESSIONAL MENTORING IN COLLEGE


***Iarkov M.V.***

postgraduate student of North Caucasus Federal University



In the early 90's, there was a change in professional priorities, the transition to market relations began, and values and life priorities

changed. All this has led to the fact that mentoring as an introduction of young professionals to the profession has ceased to be relevant and ceased to exist. Whether there is a need to resume the activity of mentors and what problems arise in the development of mentoring?

**Keyword:** mentor, mentoring, professional priorities, adaptation of young professionals.

Такой важный элемент образования, как наставничество, идет через всю историю человечества.

Мы не должны забывать этот многовековой опыт наших предков в создании мировоззрения новых поколений. Ранее наставничество было везде. В хозяйстве у мальчиков или девочек наставниками были мать, отец и другие члены семьи. Они с самого раннего возраста помогали детям испытать то, что значит быть мужчиной и что значит быть женщиной. Наставничество было главным методом обучения, в котором ребенок вместе с наставником годами осваивал не только трудовые навыки, но и умение жить.

То же самое можно наблюдать в старых университетах, где студент учился у ученого в доме.

Наставник был также востребован в советское время. Тем не менее акцент в этот период перешел от образования и занимаемой должности на практику. В связи с этим такой способ обучения становится возможностью компенсировать недостатки государственной системы образования на практике. Также хорошо известен опыт наставничества на рабочем месте, где главной задачей наставника было сформировать творческое отношение к работе, коллективные чувства, социальный климат.

С 1990-х гг. менялись профессиональные приоритеты, начался переход к рыночным отношениям и ценностями жизни. Все это привело к тому, что в наставничестве для молодых специалистов презентация профессии уже не была существенным моментом. В результате у нас теперь есть поколения с другими отношениями профессионалов в целом ряде отраслей.

Ученые и философы с древних времен и до сих пор пытались определить основные задачи наставника.

Сократ считал, что главной задачей наставника является пробудить у студентов устойчивые духовные силы. Основное высказывание Сократа – «Я только знаю, что я ничего не знаю»: студент

и преподаватель находятся на одном уровне, и их правда возникает только в споре.

Платон сказал, что учителя становятся правителями, потому что у них есть власть над мыслями людей, которыми они руководят. Хорошими учителями, как и хорошими философами, должны быть умеренные люди.

Французский мыслитель Жан-Жак Руссо считал, что долг наставника – давать ученикам право на ошибку и только лишь потом направлять в нужном направлении.

К.Д. Ушинский считал, что не может гордиться опытом своей образовательной деятельности, так как он превращает в учителя в машину, которая предназначена только для поиска и изучения. Теоретические знания и опыт не могут заменить друг друга, но должны существовать вместе.

Сегодня в России большое внимание уделяется развитию молодых специалистов. Например, в 2018 г. в Российской Федерации Агентство стратегических инициатив организовало форум наставников.

С точки зрения современной теории образования наставник – это человек, который имеет опыт работы с известными знаниями, высокий уровень общения и попытается помочь ученикам в получении опыта, необходимого и достаточного для освоения профессии.

Задачей профессионального обучения в России является подготовка высококвалифицированных специалистов, которые будут развивать производство, знания и навыки для передачи последующим поколениям. После окончания первого курса колледжа студент понимает, насколько привлекательными были его идеи в области образования и выбора профессии, роста, продвижения по службе.

У большинства студентов существуют проблемы адаптации к новой учебной среде, и это связано с несколькими причинами.

Первая и главная причина заключается в отсутствии полного контроля за процессом образования. Кажется, что процессы школьного образования и колледжа не очень отличаются друг от друга: те же самые учебные и лабораторные курсы, домашняя работа, контрольные мероприятия в течение определенного периода времени. Однако школа постоянно контролирует текущую

эффективность учащихся, активно сотрудничает с родителями и специалистами в медицинской, социальной и психологической области. Колледж дает студентам свободу при принятии решений и действий: «Если вы учитесь – это ваш выбор. Нет – ищите себя в другом направлении». Кстати, родители даже не имеют возможности контролировать своего ребенка в процессе образования в колледже, так как для них этот процесс является столь же сложным и неопределенным, особенно потому, что доказательств оценок, таких как дневник, здесь нет и оценки в зачетных книжках появляются только в учебную сессию.

Вторая причина связана с тем, что большинство студентов, не ощущая полного контроля, не знают, как разделить свое время и управлять им. Ранее молодой человек не думал о необходимости развивать чувство времени, с его точки зрения, все просто происходило под контролем школы и родителей. Когда возникают первые проблемы, современный молодой человек не спешит их решать, потому что он продолжает верить в себя и не испытывает трудностей: раньше все как-то решалось само. Студент хочет «расти», но он не понимает, что без самоконтроля и контроля со стороны этого не будет. Осознание происходит только во время первой сессии, неуспеваемость становится серьезным шоком, вызывая тревогу, выгорание и потерю доверия, отказ продолжать обучение.

Основные направления развития процесса наставничества, а также индивида, личности – формирование в процессе производства, в бизнесе внутренней и внешней среды, подготовка к активной жизни, включая работу и обучение. В среде колледжа это контакты студентов с представителями производства, консультации, рекомендации и учебные практики.

Следует отметить, что процесс наставничества не представляется возможным без взаимодействия «наставник – студент». Наставник имеет влияние на студентов, а те, в свою очередь, через личные действия и изменения дают рефлексию наставнику, помогая ему принять методы контроля процесса.

На первом этапе обучения создаются такие отношения со студентом, чтобы было взаимное доверие и понимание, в противном случае в дальнейших консультациях наставника не будет смысла. Проводятся опросы для выявления трудностей в период адаптации.

На втором этапе студентам доводят свод норм и правил, ценностей, исторических традиций и культуры. Классные часы, мероприятия за стенами учебного заведения повышают степень комфортности нахождения в группе и увеличивают индекс групповой сплоченности, поэтому студенты чаще обращаются за помощью к своим сокурсникам и более активно помогают отстающим. Интеллектуальный уровень учащегося является вторичным фактором, влияющим на успешность адаптации и, как следствие, успеваемость студента.

На третьем этапе, когда появляется обратная связь от студентов, анализируются результаты и корректируется процесс наставничества.

Для осуществления наставнической деятельности систематически проводятся классные часы, на которых обсуждаются текущие проблемы и заранее подготовленные вопросы по различным информационно-развивающим и профилактически-предупреждающим аспектам. В частности, затрагиваются вопросы предупреждения различных зависимостей (табакокурение, алкоголизм, наркомания). Это прививает понимание здорового образа жизни, и, как следствие, необходимости занятий физкультурой и спортом. Различные разъяснительные беседы и тематические лекции на интересующие студентов темы способствуют оздоровлению морального облика коллектива в целом и каждого студента в отдельности.

***Литература***


1. *Зеленцова Е.В., Масич Е.В., Никитина В.В.* Исследование способностей и мотивации молодежи к деятельности в области IT-технологий как одна из задач управления в сфере образования // Technomag.edu.ru: наука и образование: электронный научно-технический журнал. 2013. № 4.
2. *Льюис Г.* Менеджер-наставник. М.: Баланс-клуб, 2002.
3. *Никитина В.В.* Корпоративная культура: учеб. пособие. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012.
4. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций / под общ. ред. В.И. Астаховой. Харьков: Изд-во НУЛ, 2010.

# ИНТЕГРАЦИЯ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Щемелева Ю.Б.***

кандидат технических наук, доцент филиала
Южного федерального университета в г. Геленджике
*da-yula@yandex.ru*

В работе рассматриваются некоторые вопросы организации сетевого взаимодействия организаций высшего и дополнительного образования в целях реализации проектной деятельности студентов и школьников. Выдвигается гипотеза, что экосистема, возникающая при совместной деятельности студентов и школьников, способствует их взаимному обогащению и способна не только давать продуктовый результат, но и способствовать дидактическим целям – более глубокому изучению предмета деятельности. Описан опыт интеграции двух образовательных организаций: филиала Южного федерального университета в г. Геленджике и центра дополнительного образования «Эрудит» в рамках реализации сетевого образовательного проекта «Инженерия».

**Ключевые слова:** проектная деятельность, сетевой проект, образовательные организации.

# INTEGRATION OF VARIOUS LEVELS OF EDUCATION BASED ON THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT ACTIVITY MODULE

***Shchemeleva Yu.B.***

Candidate of Technical Sciences, associate professor of the branch
of Southern Federal University in Gelendzhik

The paper deals with some issues of organization of network interaction of higher and additional education organizations in order to implement project activities of students and schoolchildren. The hypothesis is put forward that the ecosystem that occurs when students and schoolchildren work together contributes to their mutual enrichment and is able to give not only a product result, but also contribute to didactic goals: a deeper study of the subject of activity. The article describes the experience of integration of two educational organizations: a branch of the southern Federal University in Gelendzhik and Center for additional education “Erudit” in the framework of the network educational project “Engineering”.

**Keywords: project** activity, network project, educational organizations.

Согласно ч. 1 ст. 13 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательные программы реализуются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации. Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, включая иностранные организации. Также в сетевых программах могут участвовать научные и медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления образовательной деятельности по соответствующей образовательной программе. Сетевая форма не является обязательной и применяется учреждениями только в тех случаях, когда это требуется для обеспечения необходимого уровня подготовки выпускников и является целесообразным. При этом образовательные программы, реализуемые с применением сетевой формы, обладают рядом преимуществ, из-за чего получают все более широкое распространение не только в профессиональном, но и в общем образовании.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций различного уровня в рамках организации проектной деятельности позволяет более плодотворно осуществлять образовательный процесс. Сетевое взаимодействие призвано обеспечить неограниченный доступ каждого участника проекта к информации, рациональное распределение ресурсов при достижении общих целей проектной деятельности, выбор вариативности при решении общих задач с опорой на инициативу и творческий подход каждого конкретного участника, осуществление непосредственного контакта участников друг с другом. «Сетевое взаимодействие, являясь колоссальным информационно-коммуникационном ресурсным пространством, содействует развитию личностного самоопределения учащихся на основе адекватной самооценки своих возможностей и способностей и успешности социальной адаптации и личностной самореализации субъектов образовательного процесса». [1]

25 декабря 2019 г. в Кремле состоялось заседание Совета при Президенте по стратегическому развитию и национальным проектам. Глава государства подчеркнул, что «национальные проек-

ты – это уникальный инструмент». «Начался переход на новую перспективную модель сетевого школьного образования, когда обучение ведется с использованием инфраструктуры вузов, предприятий и технопарков, то есть объединяются, по сути, усилия всех этих структур», – констатировал Владимир Путин [2].

На практике сетевая форма взаимодействия участников образовательного процесса выходит за рамки достижения исключительно дидактических целей. Как показывает практика, сетевое взаимодействие различных организаций, в том числе организаций различного уровня образования, в большинстве случаев возникает в процессе осуществления проектной и/или научно-исследовательской деятельности. При этом, как показано на рисунке, сетевое взаимодействие может возникнуть на следующих уровнях:

- сетевое взаимодействие внутри образовательной организации может осуществляться на вертикальном уровне («педагог, наставник – учащийся») и горизонтальном уровне («учащийся – учащийся»). На горизонтальном уровне взаимодействие в рамках проектной деятельности может осуществляться как между группами (классами) одной параллели, так и между параллелями, в том числе и с различной профессиональной направленностью (профильные классы, различные направления подготовки, специализации и т.п.). При этом в случае научно-исследовательских проектов могут организовываться научные сообщества учащихся;
- сетевое взаимодействие внутри системы образования также может быть вертикальным и горизонтальным. При вертикальном взаимодействии речь идет о совместных проектах образовательных организаций различного уровня, например «вуз – школа», «начальная школа – дошкольная организация» и т.п. При горизонтальном взаимодействии в проектную деятельность включаются организации одного уровня образования («школа – школа», «вуз – вуз» и т.д.);
- сетевое взаимодействие между системой образования и внешней средой осуществляется, как правило, с позиций «заказчик – исполнитель». В роли заказчика могут выступать государственные институты, общественные организации, научно-производственные организации, промышленные предприятия, юридические и физические лица.

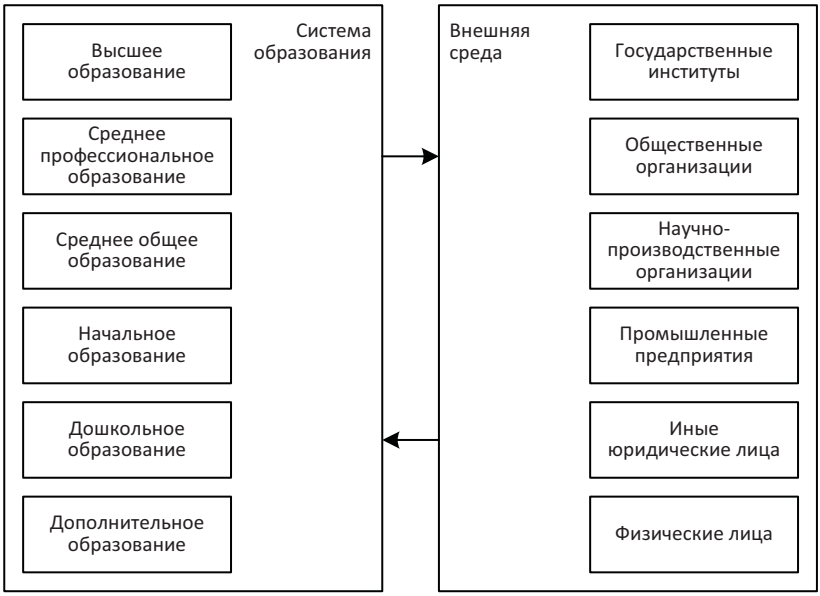



Схема сетевого взаимодействия в рамках проектной деятельности

Ярким примером сетевого взаимодействия в рамках проектной деятельности можно назвать опыт Кружкового движения Национальной технологической инициативы (НТИ). В рамках предлагаемой концепции «кружок» понимается не как форма дополнительного образования и профориентации, а прежде всего как самоорганизующаяся команда энтузиастов, которые принимают технологические вызовы и успешно справляются с ними. Выпускники таких кружков нового типа должны стать, по задумке инициаторов, основателями своих технологических компаний и инфраструктурных проектов. Чтобы эти самоорганизующиеся команды с предпринимательским геном и стратегическим видением в технологическом поле могли сформироваться, необходимо создать особое детско-взрослое сообщество, в котором детский проект сможет пройти все этапы от идеи до решения реальной проблемы, а в некоторых случаях даже выхода на рынок. Кружковое движение действует не только в поле образования. Оно охватывает и сферы бизнеса и общества: включает участников в разработку практик будущего для технологических компаний, формирует

спрос на таланты и поиск ниш, в которых они могут проявить себя, и поддерживает горизонтальное сообщество, действующее на принципах синергии и синтропии [3].

С марта 2020 г. был запущен агрегатор kruzhok.org, где собраны лучшие онлайн-ресурсы для дистанционного обучения и участия в кружках. Портал позволяет российским школьникам и студентам, перешедшим на онлайн-обучение из-за коронавируса, получить доступ к лучшим курсам, технологическим проектам и соревнованиям, удаленным стажировкам в технологических компаниях и стартапах. К сбору и структурированию информации может присоединиться каждый желающий. «Сокращение очных контактов – это то, что каждый из нас может и должен сделать для борьбы с распространением коронавируса. Поэтому мы переориентировали наши ресурсы на информирование школьников, студентов и их родителей о способах дистанционного участия в кружках и, шире, дистанционного образования, – подчеркнул лидер рабочей группы «Кружковое движение НТИ» Дмитрий Земцов. – Кружковое движение – это горизонтально организованное сообщество технологических энтузиастов: школьников, студентов, педагогов, экспертов. В качестве инструмента самоорганизации мы решили использовать wiki-платформу. Наши соратники по всей России выкладывают на kruzhok.org актуальную информацию о действующих кружках и курсах, редактируют страницы, размечают данные, и мы приглашаем всех присоединиться к этому общему делу – формированию кружкового движения» [4]. На kruzhok.org накапливается информация по трем основным разделам. Первый посвящен возможностям онлайн-обучения. Второй посвящен практике и работе над совместными проектами. Также здесь публикуются вакансии для обучающихся с предложениями пройти удаленную практику и стажировку в технологических компаниях и стартапах. Чтобы у молодых пользователей формировалась объективная картина по ситуации вокруг коронавируса, отдельный раздел агрегатора посвятили пандемии.

Как пример, в сентябре 2016 г. в городе-курорте Геленджике дан старт сетевому образовательному проекту «Инженерия – искусство изобретений». Цель проекта – обеспечить высокий уровень технических знаний и подготовить учащихся к сознательному выбору профессий инженерного профиля. Учредителями и

реализаторами проекта выступают филиал Южного федерального университета в г. Геленджике и центр дополнительного образования «Эрудит». В основе реализации проекта лежит сетевое использование ресурсов организаций-участников. В рамках проекта осуществляется сотрудничество в сфере реализации дополнительных общеобразовательных программ технического профиля. Партнерами проекта являются Московский государственный технический университет им. Баумана (в рамках реализации научно-социальной программы для молодежи «Шаг в будущее»), Московский физико-технический институт (обучение по программам научно-технической направленности по физике и математике), Московский государственный технологический университет «СТАНКИН» и Центр подготовки космонавтов им. Ю.А. Гагарина (организация всероссийской олимпиады учебных и научно-исследовательских проектов детей и молодежи «Созвездие»), Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Краснодарского края «Центр развития одаренности».

В рамках проекта реализуются дополнительные общеобразовательные программы ознакомительного и базового уровня технической направленности. Моделируя различные формы работы, педагоги формируют у учащихся как профессиональные специальные навыки, так и, учитывая современные тренды, навыки будущего, или soft skills. Это – социальные навыки и компетенции, которые востребованы работодателями. Отличительной особенностью проекта является кадровый состав – мотивированный, профессиональный. Работу с учащимися ведут ведущие педагоги общеобразовательных школ Геленджика, педагоги дополнительного образования, профессорско-преподавательский состав филиалов Южного федерального университета и Кубанского государственного университета.

Особо следует отметить, что к реализации программ привлекаются студенты, которые выступают как соавторами научных разработок, так и их непосредственными руководителями. В рамках проекта организована педагогическая (тьюторская) поддержки реализации индивидуальных учебных планов учащихся, выполняющих научно-исследовательские проекты. Участие юных ученых в научных форумах различного уровня позволяет решать одну из важных задач системно организованной работы с ода-

ренными детьми: включения их в российское и мировое научное сообщество молодежи. Соприкосновение с большой наукой, общение с такими же увлеченными сверстниками и научной элитой имеют значимый педагогический эффект: у детей повышается мотивация обучения, стремление к самосовершенствованию и самореализации, что повышает их шансы в будущем стать социально успешными людьми [7; 8]. Активно развивается идея наставничества.

Агентом и держателем площадки выступает центр «Эрудит», предоставляющий помещения и оборудование для реализации проектов школьников, а также координирующий взаимодействие всех заинтересованных сторон. Центр «Эрудит» заинтересован в развитии участников кружкового движения: идеи зарождаются, развиваются, реализуются и дают толчок к развитию новых направлений деятельности центра. Примером может служить проект создания телеуправляемого подводного аппарата для изучения морского мелководья, постепенная трансформация которого привела к развитию нового направления деятельности центра – «Морская робототехника» – в рамках всероссийского проекта научно-технической инициативы. Носителями практик будущего выступают специалисты технических областей – научные сотрудники АО «Южморгеология», научные сотрудники Южного отделения Института океанологии им. П.П. Ширшова Российской академии наук, профессорско-преподавательский состав филиала ЮФУ. Стейкхолдерами проектов выступают администрация администрация города-курорта Геленджика, центр «Эрудит», различные технологические площадки, в том числе соревновательные и образовательные (такие как «Квантроиум», «Сириус» и др.), иные организации – потенциальные потребители новых технологических инициатив.

Наставниками в данном разрезе являются профессорско-преподавательский состав филиала ЮФУ, педагоги центра «Эрудит», научные сотрудники АО «Южморгеология». Следует отметить, что если еще несколько лет назад все они выступали в роли педагогов (т.е. тех, кто передавал знания, учил), то сейчас стали именно наставниками, передающими опыт, помогающими реализовать самые амбициозные задумки. Школьники, попадающие в данную «экосистему» через программы выявления талантливой молодежи,

реализуемые центром «Эрудит», показывают достойные результаты, участвуя и побеждая в различных мероприятиях краевого и всероссийского уровня (проект «Шаг в будущее», олимпиада «Созвездие», форум «Эврика», соревнования World Skills и др.). Примером могут служить такие проекты, как «Интеллектуальный будильник», «Бытовой газоанализатор», «Робот для МЧС» и др. [5; 6].

По нашему мнению, новым вектором развития кружкового движения в рамках проекта «Инженерия» может стать расширение круга людей, относящихся к позиции «наставник». Мы предлагаем в качестве наставников проектов, реализуемых школьниками, привлекать, помимо уже указанных, студентов филиала ЮФУ. Считаем, что таким образом будет достигаться целый комплекс результатов реализации проектов, а именно:

- фактический (продуктовый) результат будет достигаться быстрее вследствие совместной деятельности школьников и студентов, более широкого охвата предметной области, не ограничивающегося узкими «школьными» рамками;
- профориентационный результат как вхождение в контекст профессии будет значим для обоих акторов: школьник начнет определять свой выбор будущей профессии и направление подготовки в вузе, а студент начнет применять получаемые в вузе теоретические знания на практике;
- результат развития прикладных навыков и профессиональных компетенций также немаловажен как для школьников, так и для студентов;
- коммуникативный результат будет достигнут в ходе организации работы в проекте. При этом оба актора выйдут за рамки своего привычного круга общения, приобретут опыт общения с людьми не своей возрастной категории;
- образовательный результат школьника будет улучшен благодаря информации, приносимой студентом из вуза. И, что немаловажно, образовательные результаты студентов также будут иметь место, ведь им придется приобрести навык поиска, систематизации, анализа информации, а также выработать умения донести информацию до слушателя, объяснить понятие. Как говорится, «пока объяснял, сам понял» [6].

Таким образом, можно утверждать, что развитие проектной деятельности на основе сетевых образовательных проектов, в

том числе между образовательными организациями различного уровня, может стать основой для формирования у всех участников проекта новых компетенций, а также позволит добиться практического, профориентационного, образовательного результатов более высокого качества.

### *Литература*


1. *Вихирева С.В.* Возможности сетевого взаимодействия в организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Международной науч. конф. Казань: Бук, 2016.
2. Владимир Путин: Начался переход на новую перспективную модель сетевого школьного образования // Вести образования. 2019. 27 дек. URL: https://vogazeta.ru/articles/2019/12/27/edpolitics/10969 .
3. Национальная технологическая инициатива. Кружковое движение НТИ. URL: https://nti2035.ru/talents/circles.
4. Участники Кружкового движения запустили агрегатор ресурсов для онлайн-обучения. URL: https://ntinews.ru/news/khronika-rynkov-nti/kruzhkovoe-dvizhenie/uchastniki-kruzhkovogo-dvizheniya-zapustili-agregator-resursov-dlya-onlayn-obucheniya.html.
5. *Щемелева Ю.Б.* К вопросу о формировании компетенций будущих инженеров // Прикладные вопросы точных наук: материалы II Международной науч.-практ. конференции студентов, аспирантов, преподавателей, посвящ. 100-летию со дня образования Кубанского государственного технологического университета. Армавир: РИО АГПУ, 2018. С. 175–177.
6. *Щемелева Ю.Б.* Наставничество как инструмент обучения студентов // Проблемы автоматизации. Региональное управление. Связь и автоматика (ПАРУСА-2019): сб. трудов VIII Всероссийской науч. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов: в 2 т. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2019. Т. 1. С. 21–27.
7. *Щемелева Ю.Б.* Сетевой образовательный проект «Инженерия»: опыт реализации // Педагогика и просвещение. 2018. № 4. С. 95–103.
8. *Щемелева Ю.Б., Омелаев С.Д.* Реализация сетевого проекта «Инженерия»: обучение школьников робототехнике // Наука и образование: новое время. 2018. № 4. С. 116–119.

# СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Шатохина И.В.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*ivshatohina@sfedu.ru*

Статья посвящена проблеме научно-исследовательской деятельности студентов, ее роли в профессиональном становлении будущих специалистов, отвечающих требованиям времени и современного российского общества. Автор анализирует точки зрения исследователей, интересующихся вопросами организации научно-исследовательской деятельности студентов высшей школы. В статье также представлены описание и роль таких видов и форм студенческих исследований, как учебные и внеучебные, массовые и индивидуальные. Автор делится опытом организации научно-исследовательской работы студентов в условиях деятельностной модели бакалавриата по профилю «Начальное образование» в Академии психологии и педагогики Южного федерального университета.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа студентов, виды и формы студенческих исследований, подготовка учителя начальной школы, деятельностная модель бакалавриата, исследователь-практик.

# MODERN APPROACHES AND THE EXPERIENCE OF ORGANIZING STUDENTS SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITY IN THE PROCESS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

***Shatokhina I.V.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Primary Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

The article is devoted to the problem of students scientific-research activity, its role in the professional development of future specialists meeting the challenges of the epoch and modern Russian society. The author analyzes the views of the researchers dealing with the organization of scientific-research activity of higher school students. The article also describes the role of such types and forms of student researches as academic and extracurricular, mass and individual ones. The author shares the experience of organizing the scientific-research work of students in

the context of the activity model of the bachelor's degree in the profile "Primary Education" at the Academy of Psychology and Pedagogy of the Southern Federal University.

**Keywords:** the scientific-research activity of students, types and forms of student researches, primary school teacher training, the activity model of the baccalaureate, researcher-practitioner.

Модернизация российского образования выступает важнейшим направлением государственной образовательной политики, направленной на повышение качества образования, являющегося одной из основных социальных сфер нашего общества. Данный процесс неизбежен в условиях перехода России к демократическому и правовому государству, интеграции ее в мировую экономическую и образовательную систему. Процесс модернизации неизбежен в силу того, что меняются требования государства и общества к личности обучаемых, как следствие, современное образование ориентируется не только на усвоение ими определенной суммы знаний, но и на развитие личности, познавательных и творческих способностей. Модернизация российского образования предусматривает реформирование всех звеньев непрерывного образовательного процесса, а именно дошкольного, общего и профессионального, определяя приоритетные направления этого реформирования. Происходящие локальные преобразования каждой из образовательных ступеней не могут не приводить к изменению всей системы в целом. Так, высшее профессиональное педагогическое образование не может не реагировать на изменения в сфере общего образования, вызванные переходом на образовательные стандарты второго поколения. Модернизация профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальной школы происходит с учетом трансформаций, происходящих в современной начальной школе, а также требований таких базовых законодательных документов, как Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования и профессиональный стандарт педагога. В русле требований указанных документов модернизируются содержание и технологии организации не только учебной, но и научно-исследовательской деятельности студентов вуза.

Проблеме организации исследовательской деятельности студентов, ее учебно-методического обеспечения, развивающих возможностей посвящены труды многих педагогов прошлого и со-

временности, среди которых работы Г.Н. Александровой, Д.Б. Богоявленской, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, М.И. Махмутова, А.М. Новикова, В.А. Попкова, В.А. Сластенина и др. По мнению ряда авторов (А.В. Ефанов, А.С. Зуева, К.В. Комарова, Л.С. Приходько, В.А. Федоров), «в настоящее время почти нет крупных исследований по проблемам личностного и профессионального развития студентов в условиях многоплановой научно-исследовательской и творческой работы, а немногочисленные публикации в основном носят утилитарно-прикладной характер» [3, с. 4].

В имеющихся исследованиях отмечается, что в современных условиях обучение в высшей школе должно быть направлено на овладение не только специальными знаниями, но и определенными навыками творческого решения практических задач, в том числе с использованием научных знаний, получение которых происходит в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Приобщение студентов к научной деятельности на самых ранних этапах обучения в вузе, помимо образовательного эффекта, способствует становлению у них ряда профессионально-личностных качеств и способностей, так называемых soft skills, без которых невозможно дальнейшее развитие специалиста в сфере современного образования: способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, постоянно повышать свою квалификацию и др. Помимо этого, формирование исследовательских умений в современных условиях рассматривается как компонент готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности. Это умения формулирования и решения проблемы, системного анализа, абстрагирования, формализации и другие умения, характеризующие их носителя как человека с хорошо развитым теоретическим мышлением, без которого невозможно свершение открытий, продвижение вперед науки в целом.

Научно-исследовательская работа студентов в вузе, по мнению Л.В. Чупровой, выполняет множество важных функций, среди которых образовательная (связана с овладением студентами теоретическими и практическими знаниями); организационно-ориентационная (предполагает овладение студентами умениями, связанными с организацией собственной научной деятельности); аналитико-корректирующая (направлена на развитие рефлексивных умений, без которых научная деятельность немыслима); мо-

тивационная (как формирование интереса к науке и стремления ею заниматься в тесной связи с профессиональной деятельностью и профессиональным ростом); развивающая (так как научная деятельность способствует интеллектуальному развитию исследователя, прежде всего качеств критического и творческого мышления, становлению коммуникативных качеств, необходимых для взаимодействия в научной среде); воспитывающая, связанная с формированием у будущих исследователей таких личностных качеств, как целеустремленность, ответственность, смелость и профессиональная этика [4].

Анализ опыта организации научно-исследовательской работы студентов в российских вузах показал, что существует множество форм и методов вовлечения обучающихся в исследования, а также видов студенческих исследований. Попытки их классифицировать показывают, что все это многообразие представлено исследованиями, проводимыми в учебное время, в рамках видов деятельности, предусмотренных учебными планами и программами, интегрированными в учебный процесс и его содержание (Л.В. Чупрова). Сюда относятся задания исследовательского характера, выполняемые студентами в рамках дисциплин, предусматривающих обучение исследованию, его процедурам и нормам, формирование методологической культуры, без которой невозможна успешная профессиональная деятельность будущих выпускников. Подобного рода задания (рефераты, контрольные работы реферативного типа, в некоторых случаях – курсовые работы) носят достаточно элементарный характер, в силу чего можно было бы отнести их к самому низкому уровню исследовательской деятельности, что ни в коей мере не принижает значимости учебных исследований. Игнорирование данного этапа вхождения студентов в науку неразумно, так как без него невозможно становление исследователя, владеющего азами исследовательской грамотности. Поэтому этап учебных исследований можно назвать базовым. Овладение основами научной деятельности происходит, как правило, на младших курсах. В современных условиях, когда исследовательская деятельность стала неотъемлемой частью образовательного процесса в школах и организациях дополнительного образования, а также в учреждениях системы среднего профессионального образования, зачастую задачей учебной исследовательской деятельности в выс-

шей школе выступает актуализация, расширение и углубление методологических знаний и исследовательских умений студентов младших курсов.

К другому типу научной деятельности студентов относятся исследования, выполняемые во внеучебное время, ведущиеся за пределами содержания, предусмотренного учебными планами. Сюда относятся работы, выполняемые студентами в рамках исследований кафедр и научных лабораторий вуза, организованных на госбюджетной или хоздоговорной основе. Как правило, это гранты и другие научные проекты. Ценность подобного рода исследовательской деятельности заключается не только в том, что она связана с получаемым студентами материальным вознаграждением. Прежде всего, студент получает возможность творческой самореализации, пробы сил в той области, где от индивидуального вклада и возможностей каждого члена научного коллектива зависит общий результат. Подобный опыт неоценим для профессионального становления обучающихся.

Помимо этого, внеучебная научно-исследовательская деятельность студентов – это пространство, которое можно назвать кузницей научных кадров, где взращивается научный потенциал вуза и подрастает кадровая смена. В силу максимальной сложности научных задач и исследовательских процедур, а также важности достигаемых результатов внеучебную научно-исследовательскую деятельность студентов можно отнести к высокому уровню. Достижение данного уровня, по нашему убеждению, возможно не всеми студентами, а только максимально научно мотивированными и обладающими значимыми для ученого профессионально-личностными качествами, перечень которых мы представляли выше. Немаловажную роль здесь также призваны сыграть методологическая культура и исследовательская грамотность, становление которых должно произойти на предыдущем, базовом этапе студенческой научной деятельности (учебной НИР).

Как учебная, так и внеучебная научно-исследовательская работа студентов реализуются в формах массового и индивидуального участия [3]. К массовым формам научной работы студентов относятся научно-практические конференции, конкурсы научно-исследовательских работ, научные лаборатории, дискуссионные клубы, проблемные группы и др. Участие в них студентов – это

хорошая научная школа, среда самореализации и самоутверждения, предоставляющая возможность попробовать себя в качестве ученого, обрести уверенность в себе, а также обменяться опытом, расширить собственный кругозор и научные возможности. В индивидуальной форме студенты выполняют такие исследования, как курсовые и выпускные квалификационные работы, исследовательские проекты, готовят тезисы научных выступлений и пишут научные статьи. Индивидуальные формы научно-исследовательской деятельности предоставляют студентам возможности оттачивать, совершенствовать имеющиеся у них умения научного поиска и рефлексии, а также проявить себя как индивидуальность в мире той науки, которая близка к их профессиональной деятельности.

Важно, чтобы среда вуза изобиловала многообразием видов и форм научно-исследовательской деятельности студентов. Только при этом условии высшее образование справится с решением стоящих перед ним задач, связанных с опережающей подготовкой талантливых исследователей, способных двигать вперед отечественную науку и образование, без достойного уровня которых Россия не сможет занять лидерские позиции на «глобальных высокотехнологичных рынках» [2].

Внедрение в образовательный процесс современной школы федеральных государственных образовательных стандартов, изменения, произошедшие в начальной школе, обусловливают необходимость подготовки учителя начальной школы в контексте профессионально-деятельностной парадигмы педагогического образования, которая, в свою очередь, призвана способствовать становлению профессионально-прикладных компетенций у будущего учителя начальной школы. Обозначенным требованиям отвечает модель подготовки учителя начальных классов в Академии психологии и педагогики ЮФУ. Деятельностная модель подготовки бакалавра по профилю «Начальное образование» реализуется в условиях школьно-университетского партнерства, каждый из участников которого выполняет свою функцию. Школа – основной источник базовых профессиональных действий, университет – среда становления рефлексии и способности к профессиональному развитию [1].

Научно-исследовательская работа студентов также выстраивается в деятельностной парадигме. Основной особенностью ее деятельностной организации можно назвать то, что она вплета-

ется в структуру учебных модулей на этапе апробации профессиональных действий в условиях реальной образовательной среды начальной школы, куда студенты попадают в процессе прохождения производственной практики. Организуемые под руководством преподавателя вуза мини-исследования направлены на апробацию или анализ причин неэффективности использования «изобретенного» студентом профессионального действия (или группы действий) в условиях различных видов учебной практики.

Научно-исследовательская работа в структуре учебного модуля не тождественна научно-исследовательской практике, хотя во многом опирается на знания и навыки организации научного исследования, полученные в процессе освоения студентами-первокурсниками модуля «Основы научно-исследовательской работы» и прохождения учебной научно-исследовательской практики. Осваивая указанный модуль и выполняя задания научно-исследовательской практики, студенты узнают о методологических основах академического педагогического исследования, методах и методиках его организации, способах оформления. Практико-ориентированная научно-исследовательская работа направлена на решение конкретной педагогической проблемы, возникшей в результате различных профессиональных проб студентов, коррекцию и совершенствование их профессиональных действий. Включение исследовательского блока в учебный модуль позволяет за счет научного изучения сформировать у студентов рефлексивное отношение к профессиональному действию, не просто «присвоить» его, а понять, т.е. осуществить теоретическое, профессионально-мировоззренческое обобщение.

Таким образом, новые способы организации научно-исследовательской работы студентов позволяют соединить педагогическую практику, теорию и науку, в результате осуществляется подготовка будущего учителя как практика-исследователя.

***Литература***

1. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода к подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 105–126.

2. Национальная технологическая инициатива. Принципы. URL: https://nti2035.ru/nti/.
3. Организация научно-исследовательской работы студентов в вузе: учеб.-метод. пособие / науч. ред. В.А. Федоров. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2009.
4. *Чупрова Л.В.* Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза // Теория и практика образования в современном мире: материалы международной заоч. науч. конф. / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. СПб.: Реноме, 2012. С. 380–383.

# ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

***Самохвалова (Спыну) С.Ю.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук
Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*sysamohvalova@sfedu.ru*

В статье представлены результаты трехлетней апробации технологии персонифицированного обучения, разработанной на основе синергетического подхода. Актуальность представленного подхода заключается в оригинальном применении метода индивидуальной образовательной траектории студентов, исследовавшегося на протяжении 2015–2019 гг. в научно-педагогической школе академика Е.В. Бондаревской.

**Ключевые слова:** персонифицированное обучение, индивидуальная образовательная траектория.

# INNOVATIVE APPROACH TO PERSONALIZED TRAINING OF HIGHER SCHOOL STUDENTS

***Samohvalova (Spynu) S.Yu.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor
of Education and Pedagogical Sciences dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy
of Southern Federal University

The article presents the results of a three-year trial of personalized learning technology developed on the basis of a synergistic approach. The relevance of the presented technology lies in the original application of the method of individual educational trajectory of students experi-

mented in the scientific and pedagogical school of academician E.V. Bondarevskaya.

**Keywords:** personalized learning, individual educational trajectory.

Введение персонифицированного типа обучения, и в частности метода индивидуальной образовательной траектории, в профессиональную подготовку специалиста является одним из современных трендов мирового образования.

Проблема исследования, проводившегося в ЮФУ в течение 2015–2019 гг. в научно-педагогической школе академика Е.В. Бондаревской, заключалась в решении следующего центрального вопроса: как в условиях университетского педагогического образования эффективно и масштабно применять персонифицированный тип обучения и метод индивидуальной образовательной траектории?

Цель исследования состояла в том, чтобы разработать и апробировать технологию персонифицированного обучения в педагогическом образовании, создающую условия для масштабного вовлечения студентов в разработку и продвижение по индивидуальным профессионально ориентированным образовательным маршрутам.

В качестве методов исследования когнитивных процессов применялись следующие методологические принципы и подходы: синергетический подход, теория самоорганизации, принципы нелинейной динамики.

В ходе трехлетней апробации персонифицированного типа обучения в Южном федеральном университете при участии двух преподавателей и 100 студентов I–IV курсов использовались следующие методы: констатирующего эксперимента, анкетирования, анализа продуктов учебной деятельности, интервью.

В результате исследования были разработаны и апробированы следующие компоненты технологии персонифицированного обучения: принципы, цели, методы обучения, методы контроля и оценки, средства и формы.

В частности, принцип непрерывного образования в течение всей жизни и антропологический принцип позволили определить специфику применения метода индивидуальной образовательной траектории в студенческом возрасте.

Очевидно, что в контексте возрастной периодизации для каждого отдельного периода обучения человека характерны свои специфические особенности реализации метода индивидуальной образовательной траектории.

Так, при работе с детьми дошкольного возраста метод индивидуального образовательного творчества (ИОТв) направлен на проявление талантов и способностей детей. Его центральная задача – вовлекать воспитателей и родителей в совместную с дошкольниками индивидуальную деятельность.

В школьном возрасте целесообразно применять метод индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на самопознание (ИОТС). Метод ИОТС связан с углубленным изучением предпочтительного учебного предмета и познанием своих индивидуальных личностных и профессиональных наклонностей. Его задача – ориентировать обучающегося на самореализацию, выбор профессии и соответствующего будущего образования.

Для обучающихся зрелого и старшего возраста в соответствии с их возрастными и психическими особенностями характерен метод индивидуальной профессионально-личностной образовательной траектории (ИПЛОТ), нацеливающий их на личностную самоактуализацию, профессиональную переподготовку и повышение квалификации.

Наконец, для студенческого возраста характерен метод индивидуальной профессиональной образовательной траектории (ИПОТ), обусловленный продолжающимся для студентов процессом профессионального самоопределения и профессионального обучения. Выявленная специфика применения метода индивидуальной профессиональной образовательной траектории в высшем профессиональном педагогическом образовании позволяет решать целый ряд проблем, связанных с реализацией данного метода [1–4].

К ряду таких проблем относятся следующие:

• Как организовать персонифицированное практико-ориентированное обучение студентов уже на I курсе, начиная с первого семестра?

• Каковы механизмы системной организации совместной продуктивной деятельности студентов в социальном пространстве?

• При каких условиях движение студентов по индивидуальным образовательным траекториям станет высокомотивирован-

ным, массовым и пролонгированным на все последующие годы обучения?

Разрешение указанных проблем осуществлялось посредством применения технологии практико-ориентированного персонифицированного типа обучения с использованием метода индивидуальной образовательной траектории. В технологии были разработаны и апробированы цели ИПОТ. Очевидно, что в процессе разработки и реализации ИПОТ, и особенно при постановке целей индивидуальной образовательной траектории, студенты испытывают значительные затруднения, а значит, нуждаются в поддержке и сопровождении со стороны преподавателя.

В контексте синергетического подхода, выступающего методологическим основанием для технологии персонифицированного обучения, поддержка и сопровождение процесса разработки и продвижения по индивидуальным маршрутам со стороны преподавателя осуществляются в процессе изучения основной (для студентов педагогического направления) дисциплины «Педагогика». Эта общепрофессиональная дисциплина изучается студентами на протяжении всех лет обучения (в аудиторной работе на I–III курсах, в ходе проектной деятельности и курсовых проектов, летней и производственной практики на последующих курсах). Следовательно, именно в рамках этой дисциплины целесообразно было разрабатывать и реализовывать личные траектории каждого студента в течение всех лет обучения.

Для мотивации разработки студентами первого индивидуального профессионального маршрута преподаватель педагогики уже в первом семестре предлагает студентам выбрать одну из специализаций в педагогической профессии и сделать ее целью индивидуального маршрута. Выбирая из списка специальностей: педагог основного образования, педагог дополнительного образования, педагог высшего профессионального образования, педагог-управленец, педагог-онлайн или педагог будущего (наставник, тьютор, игротехник и др.), – студент определяет одновременно и те компетенции, которые он будет развивать и осваивать в процессе теоретической и практической деятельности в рамках ИПОТ.

В ходе апробации технологии предпочтения студентов разделились следующим образом: педагог основного образования – 30–35% участников эксперимента, педагог дополнительного об-

разования (вожатый, руководитель внеурочной деятельности) – 5–10%, педагог высшего профессионального образования – 25%, педагог-управленец (директор школы, завуч) – 10–20%, педагог-онлайн – 15–30 %, педагог в экономической сфере – 5–10%.

Содержание технологии включает консультативные занятия и аттестационные мероприятия с преподавателем, с одной стороны, и самостоятельную работу студентов – с другой.

Набор теоретических материалов включает:

- базы и контакты для осуществления социокультурной практики по ИПОТ;
- расписание консультативных, контрольных и аттестационных мероприятий, набор учебно-методических материалов, литературу, ссылки на электронные ресурсы, список онлайн-курсов и дистанционных мероприятий, составляющих учебный комплекс для осуществления самостоятельного продвижения по намеченной ИПОТ.

Технология включает также комплекс методов, нацеленных на поддержку студента на этапе постановки цели, на разработку траектории, на выполнение практической части ИПОТ, на работу с портфолио.

Необходимой составляющей технологии являются методы контроля и оценки. В предлагаемой технологии они подразделяются на методы итоговой и промежуточной аттестации. Во время итоговой аттестации студент отвечает на один теоретический вопрос (по дисциплине «Педагогика») и два практических вопроса, связанных с индивидуальной образовательной траекторией и социокультурной практикой. При ответе на практический вопрос студенты представляют продукты деятельности, полученные в ходе продвижения по индивидуальному маршруту, презентацию, содержащую видео- и фотоматериалы, отчет о результатах освоения соответствующих компетенций.

Промежуточная аттестация протекает в форме консультаций по самостоятельной работе студентов и социокультурной практике.

Средствами реализации технологии служат: пропедевтический курс «Основы самообучения», видеоматериалы с примерами ИПОТ выпускников, комплекты материалов по целям ИПОТ.

Прогнозируемыми результатами реализации данной технологии можно считать теоретические и практические достижения студентов, которые фиксируются в накапливаемом портфолио.

Итак, во время апробации модели было выявлено, что для масштабной и эффективной реализации технологии персонифицированного обучения не требуется корректировки учебного плана, так как она успешно реализуется в рамках общепрофессиональной дисциплины «Педагогика», которая изучается с I по IV курс в рамках теоретических курсов, проектной деятельности и педагогических практик. Анкетирование участников эксперимента показало: целеполагание ИПОТ усиливает интерес к профессии (85%), выявляет отсутствие интереса к профессии (11%), повышает эффективность учебной деятельности (74%). Проведение интервью студентов показало, что усиление мотивации к обучению, самопознанию и развитию способности к самообучению было выявлено у 100% обучающихся; уточнили представление о будущей профессии 85% студентов; обрели личную уверенность и практический опыт работы в социуме 65% участников эксперимента. четырехлетняя апробация разработанной модели подтвердила целесообразность ее применения с 1-го по 8-й семестр.

Вместе с тем требуется дальнейшее изучение проблемы готовности студента к реализации ИПОТ, исследование преемственных связей и условий реализации методов индивидуальной образовательной траектории в дошкольном и школьном возрасте.

***Литература***


*5.* Индивидуальная образовательная траектория как актуальный метод персонифицированного обучения // И.Ш. Губаева [и др.] // World sciense: problems and innovations: сб. статей международной науч.-практ. конф. Пенза, 2020.

5. Преемственность в развитии способности к обучению по индивидуальной образовательной траектории в контексте непрерывного образования в течение всей жизни / А.И. Титова [и др.] // World sciense: problems and innovations: сб. статей международной науч.-практ. конф. Пенза, 2020.

6. *Самохвалова С.Ю.* Метод индивидуальной образовательной траектории: опыт применения в университетском педагогическом образовании // Ştiinţă, educaţie, cultură: conferinţa ştiinţifico-practică internaţională. Комрат, 2020. Т. 3.

7. Условия организации персонифицированного вида обучения в ситуации непрерывного развивающегося высшего профессионального образования / Ю.А. Корольченко [и др.] // World sciense: problems and innovations: сб. статей международной науч.-практ. конф. Пенза, 2020.

# СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

***Червонный М.А.***

кандидат педагогических наук, директор центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования Томского государственного педагогического университета
*mach@tspu.edu.ru*

Проблема проектирования содержания подготовки будущих учителей является одной из важнейших для системы высшего педагогического образования. Преобразования, происходящие в системах общего и дополнительного образования, направленные на улучшение качества подготовки школьников, ставят новые задачи опережающей подготовки будущих учителей. Целью исследования выступает определение концептуальных оснований подготовки студентов педагогического вуза, построенной на интеграционных процессах между системами высшего педагогического и дополнительного образования (педагогов и детей). Содержание такой подготовки определено через переосмысление сути и спектра профессиональных задач, на основе решения которых происходит развитие актуальной для школьного образования готовности учителя к педагогической деятельности. Методы системного анализа и классификации позволили разработать типологию эмпирических моделей общеобразовательных учреждений. Структурный анализ построения компетентностного подхода в вузе и школе позволил определить условия для проектирования задач профессиональной подготовки учителя. Кейсы профессиональных задач, построенные на идеях интеграции, могут применяться в процессе основной и дополнительной подготовки учителей.

**Ключевые слова:** интеграция, педагогический вуз, подготовка педагогов, профессиональная задача, будущий учитель, дополнительное образование детей.

# CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION PROCESSES

***Chervonnyy M.A.***

Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Center for Additional Physical, Mathematical and Natural Science Education of Tomsk State Pedagogical University

The problem of designing the content of training future teachers is one of the most important for the system of higher pedagogical education. The transformations taking place in the systems of General and additional education aimed at improving the quality of training of school-

children pose new challenges for the advanced training of future teachers. The purpose of the research is to determine the conceptual basis for training students of a pedagogical University based on integration processes between the systems of higher pedagogical and additional education (teachers and children). The content of such training is determined through a rethinking of the essence and range of professional tasks, on the basis of which the development of the teacher's actual readiness for pedagogical activity takes place. System analysis and classification allowed us to develop a typology of empirical models of educational institutions. Structural analysis of building a competence-based approach in higher education institutions and schools allowed us to determine the conditions for designing tasks of professional training of teachers. Cases of professional tasks based on integration ideas will be used in the process of basic and additional training of teachers.

**Keywords:** integration, pedagogical University, teacher training, professional task, future teacher, additional education for children.

Проблема проектирования содержания подготовки будущих учителей, предопределяющего выбор концептуальных оснований подготовки педагогов, а также наполнения смыслом процедурной и итоговой категории процесса обучения педагога, а именно готовности педагога к решению профессиональных задач, является одной из важнейших для системы высшего педагогического образования. Обсуждение этой проблемы, с той или иной степенью проработки как содержательной, так и концептуальной части в отношении технологий подготовки, возникало всегда в профессиональном сообществе в условиях любого реформирования педагогического образования. Это происходило непосредственно и перед, и во время реализации программы модернизации педагогического образования в Российской Федерации в 2014–2017 гг. Вместе с тем мы стоим на пороге новых преобразований, связанных с реформированием системы общего образования, направленных на вхождение РФ в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования.

Происходит трансформация сути и содержания подготовки учителя под влиянием процесса реализации национального проекта «Образование» и его подпроектов («Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего» и др.). Одновременно возросло влияние интеграционных процессов существенно обновляемой системы дополнительного образования с системами общего и высшего образования.

Влияние перечисленных факторов актуализирует изменения в подготовке учителей. Остановимся на проблеме влияния интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования детей на подготовку будущих учителей. В нашем исследовании мы установили, что потенциал такой интеграции, включаемый в процесс развития готовности будущих педагогов, существенным образом содействует достижению целей, поставленных сегодня перед системой общего образования.

В настоящее время практики развития готовности будущих педагогов, основанные на использовании потенциала интеграции с системой дополнительного образования детей, строятся через дополнительное педагогическое образование в вузе, частично формализуемое посредством педагогических и производственных практик студентов.

Один из первых опытов построения модели интеграции основного образовательного процесса (нормативно регламентированный традиционный процесс в вузе) и дополнительного образования (организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение и осуществляемый за пределами системы школьного и вузовского образования) описан О.А. Осипенко и Н.И. Паком. К списку традиционных условий образовательного процесса в авторской модели разработчики добавили группу специфических интегративных требований, а именно: преемственность, концентричность, единая информационно-образовательная среда, непрерывное использование методов познания [5, с. 192]. Авторами впервые была представлена обобщенная схема интегрированной модели основного и дополнительного образования вуза [там же, с. 185]. Вместе с тем открытыми остаются вопросы содержания подготовки педагогов в такой модели: что становится единицей содержания педагогического образования, как определяется состав профессиональных задач для студента в процессе подготовки и какие технологии позволяют этого достичь? Частично ответы на поставленные вопросы дает разработанная В.В. Сериковым концепция интегративной картины образования, в центре которой помещается целевой заказ («присваиваемая образованность») [4, с. 79].

Для создания интегративной картины образования актуально использование системного подхода. Большую роль в такой карти-

не играют образовательные процессы, интегрирующие деятельность преподавания и учения, наставничества и усвоения и др. Интеграция присваиваемого предмета образования с образовательными процессами ведет к развитию личности обучающегося за счет овладения им социальным опытом, отраженного в требованиях к предмету образования [6].

Новые идеи для развития интегративного подхода в подготовке учителя к решению профессиональных задач задал также компетентностный подход. Последовательное применение его в высшем педагогическом образовании позволило определить результаты подготовки педагога по ФГОС третьего поколения в формате компетенций по видам профессиональной деятельности (педагогический, проектный, исследовательский, культурно-просветительский). Дальнейшее уточнение во ФГОС 3++ было связано с использованием функций профессионального стандарта учителя, педагога дополнительного образования и переопределением компетенций подготовки выпускников к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, сопровождения.

Контент-анализ образовательных программ вуза, а также опрос работодателей, проведенные нами, показывают рост значимости проектного типа задач, предъявляемых выпускникам педагогических вузов. Таким образом, следуя возникающей логике, последующее определение спектра и сути задач профессиональной деятельности, актуализируемых в практической подготовке будущего педагога, необходимо прежде всего связать с опытом применения компетентностного подхода при проектировании образовательного процесса как в современной общеобразовательной школе, так и в учреждениях дополнительного образования детей. Так, в частности, выпускники вузов начинают свою деятельность с проектирования учебных курсов, разнообразие которых сейчас резко возросло.

При этом разработку образовательного процесса в школе проводят, соблюдая определенные организационно-педагогические условия [7, с. 25], среди которых выделяются:

1. Индивидуализация образовательного процесса. Обеспечивается выбором индивидуальных программ, их открытостью и

вариативностью, на основе доступных ресурсов школы, региона, интернета.

2. Расширение пространства социальной реализации учащихся. Обеспечивается включением учащихся в различные формы представления результатов проектной деятельности, встраиванием учащихся в решение социально значимых задач регионального, федерального и международного уровня, организацией предпрофессиональных стажировок и практик.

3. Организация пространства рефлексии и мыследеятельности. Обеспечивается педагогической ролью тьютора через его консультации, направленные на обсуждение образовательных целей и перспектив учащегося, его образовательного и социального опыта, анализ учебно-социальной деятельности школьника, формирование смысла его обучения и подготовки.

4. Переход от «знаниевого» содержания образования к «способному». Обеспечивается через овладение подростком универсальными способами творческой, исследовательской и проектной деятельности, которые в старшей школе выступают как базовые для освоения той или иной образовательной области. Выбор того или иного набора учебных предметов, по большому счету, определяется проектно-исследовательской работой учащегося в старшей школе, которая придает творческим, исследовательским и проектным работам учащихся статус итоговых экзаменационных работ.

В соответствии с выделенными условиями меняются и профессиональные задачи учителя, в рамках которых ученые-педагоги и педагоги-практики предлагают пять основных групп, связанных со следующими видами деятельности: видение учащегося в образовательном процессе; построение образовательного процесса, направленного на достижение учащимися целей образования; установление взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; создание образовательной среды школы и использование ее возможностей; проектирование и осуществление профессионального самообразования. Каждая группа задач делится на подгруппы относительно трех уровней, отражающих школьную ступень, образовательную область, учебный предмет [10, с. 19–21]. Следует принимать в расчет описание представленных групп профессиональных задач учителя, разбитых по разным уровням их встроенности в образовательный процесс ребенка.

Резюмируем обобщенные идеи о структуре и сущности компетенций как образований у будущего педагога, направленных на решение актуализированных профессиональных задач:

- во-первых, в составе компетенций следует определять динамические (деятельностные) знания, умения и навыки, а также ценности, мотивацию, волю, эмоции и психические качества личности (ответственность, активность, рефлексивность, коммуникативность), поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разных видов деятельности для решения как теоретических, так и практических задач;
- во-вторых, ключевым компонентом компетенций является опыт как результат интеграции в единое целое усвоенных студентом частных действий, способов и приемов решения задач [1, с. 31];
- в-третьих, компетенция – это реальный результат образования, проявляющийся в способности и готовности выпускаемого педагога использовать методы, способы и инструменты деятельности для решения поставленных задач [8].

В.С. Лазарев на основе психологических представлений о деятельности уточняет понятие компетенции, представляя ее как функциональную систему психики, обеспечивающую человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований [2, с. 8]. При этом реализация компетентностного подхода в обучении будущих педагогов умениям и способам решения профессиональных задач должна осуществляться через разработку конкретных образовательных технологий. Особенности реализации данной технологии решения профессиональных задач заключаются в следующем: 1) в процессе обучения осуществляются переходы от практической задачи к учебной; 2) осуществляется критическая оценка студентом собственной деятельности в двух фазах проблематизации своих умений (в способах оценки решения задачи и в способах оценки результатов решения); 3) студенты выполняют разные роли (решатель задачи, эксперт, участник рабочей группы, субъект рефлексии); 4) педагог выступает побудителем процесса мышления и диалога.

Учет приведенных выше подходов и особенностей технологий решения профессиональных задач, а также принятие идеи о не-

обходимости подготовки студентов и их педагогического сопровождения в процессе интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования детей позволили нам по-иному организовать технологию учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов. Особенностями данной технологии являются проектный и компетентностный компоненты учебно-профессиональной деятельности студентов. Раскроем их суть.

Компетентностный компонент подготовки студента в интегрированном образовательном пространстве систем высшего педагогического и дополнительного образования детей предполагает формирование:

– базовых компетенций студента, обладающего готовностью решения профессиональных задач (профессионально-ориентационная, интегративно-целевая, мобилизационно-организационная, рефлексивно-оценочная), структурно состоящих из четырех компонентов (знаний, умений, ценностей и приоритетов, преобладающего способа деятельности);
– личностно-профессиональных аспектов готовности студента к решению профессиональных задач (личностно-профессиональный опыт и смыслы собственного профессионального развития, созданные студентом на основе решения актуализированных профессиональных задач);
– личностных качеств студента (ответственности, активности, рефлексивности, коммуникабельности).

Проектный компонент подготовки студента предполагает проектное решение проблем контекстно заданных учебно-профессиональных и профессиональных ситуаций. Будущим учителям предлагались задачи проектного типа, совместимого в дальнейшем с педагогическим типом профессиональной деятельности, которые актуализированы образовательными сообществами (узкопрофессиональным, региональным, федеральным). В частности, студенты должны были сначала разработать проект (индивидуальный, совместный, групповой) общеразвивающего курса дополнительного образования детей (занимательная наука, предпрофильный, профильный курс и др.), а затем решить педагогические задачи его реализации.

Следует еще раз признать, что в подготовке педагогов обнаруживается нетождественность педагогического образования и про-

фессиональной деятельности, в силу чего В.В. Сериковым выделены парадоксы педагогического образования [9, с. 34]. В нашем подходе мы учитывали парадокс педагогического проекта, который заключается в следующем: преподаватели предлагают будущему педагогу всевозможные решения – проекты в виде разработок уроков, планов, программ, курсов, сценариев мероприятий и др. На практике же студент воплощает не предложенный, а свой, субъективно понимаемый проект и, если посчитает необходимым, то будет отходить от собственного плана урока. Таким образом, он добавляет к поурочному плану себя, свои убеждения и привычки, полученные в опыте [там же].

Принципиальной позицией проектно-педагогической работы студентов в их дополнительном, и, что важно подчеркнуть, добровольном педагогическом образовании выступает возможность их подготовки для работы в общеобразовательных учреждениях (ООУ) разного типа с разными категориями обучающихся. Так в 2018–2019 гг. нами проведено исследование по классификации ООУ по существенным признакам, определяющим развитие образовательного потенциала учреждения. В результате исследования были выделены четыре типа эмпирических моделей школ, развивающих свой образовательный потенциал посредством: 1) интеграции ООУ с другими организациями; 2) сетевого взаимодействия ООУ с партнерами; 3) разработки и обновления содержания и технологий обучения; 4) развития электронного образовательного пространства ООУ [3, с. 5–6]. Таким образом, кейсы заданий и контекст профессиональных задач для будущих педагогов разрабатывались и предъявлялись исходя из условий деятельности выделенных нами моделей общеобразовательных учреждений.

***Литература***


1. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 4. С. 27–40.
2. *Лазарев В.С.* К проблеме модернизации педагогического образования // Педагогика. 2018. № 1. С. 3–13.
3. Модели развития образовательного потенциала общеобразовательных учреждений / М. А. Червонный [и др.]. Томск: ТГПУ, 2019.
4. *Нагель О.И.* К вопросу об интеграции в образовании // Отечественная и зарубежная периодика. 2015. № 3. С. 74–82.

5. *Осипенко О.А., Пак Н.И.* Интегративный подход к построению модели интеграции основного и дополнительного образования в высшей школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2006. № 1. С. 183–192.
6. Педагогические технологии / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]. М., 2004.
7. *Петрусевич А.А., Лоренц В.В.* Практика современного образования: учеб. пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012.
8. *Селевко Г.К.* Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–144.
9. *Сериков В.В.* Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия ВГПУ. 2016. № 2. С. 30–35.
10. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / под общ. ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.

# НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПОСТДИПЛОМНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

***Сергеева Т.С.***

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
и культуры речи Нижегородского государственного педагогического университета
имени Козьмы Минина
*t_s_serg@mail.ru*

Статья посвящена реализации модели наставничества в рамках контактного и дистанционного взаимодействия с молодыми педагогами. Наставничество рассматривается в свете концепции непрерывности образования как одна из наиболее перспективных форм постдипломного сопровождения выпускников. Цель исследования – поиск эффективных форм корреляции с выпускниками педагогического вуза. В ходе исследования был проведен анализ возможностей элементов системы профессиональной адаптации преподавателей. Сделан вывод о том, что для реализации эффективного наставничества недостаточно просто по-другому расставить акценты в образовательном процессе. Требуется тщательный анализ и перестройка всех его компонентов. В первую очередь это относится к самостоятельной работе, выступающей в качестве основной составляющей процесса наставничества. Результаты исследования позволяют сделать вывод о действенности и результативности наставничества как инструмента постдипломного сопровождения.

**Ключевые слова:** наставничество, педагогическое образование, постдипломное сопровождение, дистанционное обучение.

# MENTORING AS A PROMISING TOOL FOR POSTGRADUATE SUPPORT OF GRADUATES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

***Sergeeva T.S.***

Candidate of Philological Sciences, associate professor of Russian Language and Culture of Speech dpt. of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

The article is devoted to the implementation of the model of mentoring within the framework of contact and distance interaction with young teachers. Mentoring is considered in the light of the concept of continuity of education as one of the most promising forms of postgraduate support for graduates. The purpose of the study is to find effective forms of correlation with graduates of a pedagogical university. The study analyzed the possibilities of elements of the teacher training system. It was concluded that to implement effective mentoring, it is not enough to simply place emphasis in the educational process in a different way. Careful analysis and restructuring of all its components is required. First of all, this applies to independent work, which acts as the main component of the mentoring process. The results of the study make it possible to conclude that mentoring is effective and effective as a post-diploma support tool.

**Keywords:** mentoring, pedagogical education, postgraduate support, distance education.

Профессиональные знания, востребованные на современном рынке труда, должны быть очень высокого уровня, что, в свою очередь, требует повышения уровня профессиональной подготовки специалистов и непрерывного пополнения и обновления их знаний. Данное требование неизбежно приводит к идее непрерывного образования и пересмотру подходов и приоритетов профессионального образования. В современных условиях актуальность непрерывного образования высока как никогда раньше. Поэтому деятельность вуза должна быть осмыслена с позиций подготовки обучаемого к образованию через всю жизнь.

Особенно острой является эта проблема в области подготовки преподавателя, так как именно от него в первую очередь зависит как уровень профессиональной компетентности любого специалиста, так и сама возможность реализации непрерывного образования.

На необходимость непрерывного педагогического образования и мер по его реализации было обращено особое внимание

еще два десятилетия назад. Об этом сказано в решении МО РФ от 14.12.1999 № 23/1 и приказе № 301 от 01.02.2000 «О состоянии подготовки педагогических кадров в высших и средних профессиональных учебных заведениях России». Однако до последнего времени данная проблема находила свое отражение только в наборе уже ставших традиционными форм образования: очно-заочной, заочной, экстернате и дистанционном образовании. Кроме того, само понятие формы обучения/образования обычно распространяется только на обучающихся – студентов, вследствие чего взаимодействие с выпускниками возможно лишь на основе личных контактов или в рамках ФПК и т.п. При этом регулярное повышение квалификации, являющееся обязательным требованием, предъявляемым к современному педагогу, зачастую не решает насущных вопросов, возникающих в процессе его активной трудовой деятельности.

Решением сложившейся проблемной ситуации представляется развитие института наставничества. Он сложился в сферах деятельности, в которых практический опыт и высокое мастерство играют исключительную роль в осуществлении профессиональных обязанностей. Под наставничеством в системе высшего образования подразумевается совокупность целенаправленных комплексных мер, предполагающих сотрудничество педагога-наставника с выпускником (в первую очередь программы целевой подготовки) в рамках постдипломного сопровождения.

Наличие системы наставничества – это показатель развития высшего учебного заведения. В свою очередь, организация эффективной корреляции между наставником и подопечным – длительный и трудоемкий процесс. При этом конечная оценка его результативности проявляется только в практической деятельности педагогов-выпускников. Если наставничество проводится успешно, то его результатами являются формирование устойчивой профессиональной мотивации и повышение качества профессиональной педагогической деятельности.

С позиций непрерывного образования дистанционное консультирование в рамках наставничества без отрыва от производства представляет собой наиболее оптимальный вариант. Однако наиболее эффективной принято считать контактную корреляцию. И хотя это оправданно, неверно было бы стремиться увеличить

результативность наставничества, наращивая объем информации, передаваемой подопечному.

Нарушение пропорции между теорией и практикой (смещение в сферу теории) сводит на нет цели наставничества. Данный подход оказывается заведомо тупиковым вариантом, так как в задачи наставничества не входит преподнесение системы знаний. Это и недостижимо из-за лавинообразного прироста информации, и не нужно дипломированному специалисту. Поэтому к повышению эффективности наставничества требуется иной подход.

Уход от количественных характеристик, преодоление психологического барьера, связанного с «недоданным» объемом знаний, решительное перемещение акцента с системы знаний на метод в педагогической деятельности, развитие самостоятельности педагога, повышение статуса практических занятий – вот направления повышения эффективности наставничества. При таком подходе на первом месте оказывается системная организация непосредственной преподавательской деятельности педагога.

При этом перестраивается сама процедура вхождения подопечного в материал. Выводится из обращения значительный объем неактуальной информации, в соответствии с запросом (проблемным вопросом) подопечного вычленяются основные научные комплексы, которые сохранят безусловную значимость для ближайшего будущего.

Перестраивается методика взаимодействия наставника и «студента». Основной формой работы становится своего рода практическое занятие, организующим началом которого выступает научный комплекс, преобразованный в теоретически и эстетически значимое проблемное событие. Учитывается психолого-педагогический критерий – достижение сотворчества между преподавателем-наставником и подопечным в ходе поисково-эвристической деятельности.

Разумеется, для реализации качественных изменений недостаточно просто по-другому расставить акценты в образовательном процессе. Требуется тщательный анализ и перестройка всех его компонентов.

В первую очередь это относится к самостоятельной работе. Это основная составляющая процесса наставничества. Она не может быть нормально организованна без учебных пособий и ме-

тодической литературы. При этом, безусловно, перспективным является внедрение информационных технологий в процесс взаимодействия наставника и подопечного и развитие дистанционных форм контакта между ними (например, посредством разработки и внедрения открытых курсов МООС).

Дистанционное обучение (в том числе в рамках наставничества) является одной из наиболее актуальных форм непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека на образование и получение информации. Наиболее привлекательным достоинством этой технологии является возможность совмещения эффективности индивидуального обучения с экономичностью массового. Данная система позволяет самостоятельно определять время и сроки взаимодействия наставника и его подопечного, начать это взаимодействие практически в любой момент. В результате этого место взаимодействия расширяется до понятия «виртуальная аудитория», и даже «виртуальная среда».

Конечно, реализация дистанционного контакта напрямую зависит от наличия надежной сетевой инфраструктуры, а также от возможности воспользоваться компьютером (или иным техническим средством) в любой момент и в любом месте. Однако реалии последнего времени сделали это требование привычным и легко выполнимым.

Таким образом, современный этап развития выдвигает серьезные требования к инфраструктуре системы образования. Можно предположить, что с течением времени эти требования будут лишь усложняться и ужесточаться. Отмеченная тенденция призвана заставить учебные заведения искать более гибкие и нетрадиционные способы взаимодействия с более широкими и разнообразными по составу группами обучаемых, в том числе выпускниками вуза.

### *Литература*


1. Приказ Минобразования РФ «О состоянии подготовки педагогических кадров в высших и средних профессиональных учебных заведениях России» от 01.02.2000 № 301. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=EXP&n=289971&req=doc#06080857096035355.
2. *Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В.* Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого

обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3.
3. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. М.В. Моисеевой. М.: Камерон, 2004.
4. Педагогическое образование без отрыва от основной деятельности. Проблемы и решения начала XXI века: материалы региональной науч.-практ. конф. Нижний Новгород: Изд-во НГПУ, 2002.
5. *Родионова Е.Л., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В.* Институт двойного наставничества – основа механизма постдипломного сопровождения выпускника целевой подготовки педагога // Нижегородское образование. 2017. № 2. С. 85–92.

# МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

***Седых Е.П.***

кандидат педагогических наук, доцент, врио проректора по стратегическому развитию и социальному партнерству Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина
*kettt@list.ru*

***Рыжикова М.П.***

магистрант Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина
*marina_ryzhikova@inbox.ru*

Статья посвящена актуальным вопросам организации воспитательной работы классного руководителя с обучающимися. Специфика осуществления классного руководства состоит в том, что воспитательная работа реализуется соответствующим педагогическим работником как в отношении каждого обучающегося, так и в отношении класса как микросоциума. Одной из главных задач, стоящих сегодня перед школой, является максимальное развитие личности каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Эта задача не может быть решена без эффективной организации работы классного руководителя. В статье обосновывается актуальность работы классного руководителя, рассматривается организация подготовки классных руководителей в современных условиях. Выделяются виды социальной практики и проводится анализ роли университета в данном процессе. Также в статье выделены приоритетные задачи деятельности по классному руководству, изучена история становления классного руководства и проанализированы барьеры модернизации практик классного руководства.

**Ключевые слова:** классное руководство, воспитание, социализация, педагоги, обучающиеся.

# MODELING THE TRAINING OF A CLASS LEADER: PROBLEMS AND SOLUTIONS

***Sedykh E.P.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, vice-rector for strategic development and social partnership of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

***Ryzhikova M.P.***

undergraduate of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

The article is devoted to topical issues of the organization of educational work of the class teacher with students. The specificity of the implementation of class leadership lies in the fact that educational work is carried out by the relevant pedagogical worker both in relation to each student and in relation to the class as a micro-society. One of the main tasks facing the school today is the maximum development of the personality of each child, taking into account his individual characteristics. This task cannot be solved without effective organization of the class teacher's work. The article substantiates the relevance of the class teacher's work, considers the organization of the training of class teachers in modern conditions. In addition, the work highlights the types of social practice and analyzes the role of the university in this process. Also, the article highlights the priority tasks of classroom leadership activities, studies the history of the formation of classroom leadership and analyzes the barriers to modernizing classroom leadership practices.

**Keywords:** class leadership, education, socialization, teachers, students.

В настоящее время проблема классного руководства приобретает особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих государственной политики воспитания подрастающего поколения. В ежегодном Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 15 января 2020 г. отмечено: «Ближе всего к ученикам – их классные руководители. Такая постоянная, каждодневная работа, связанная с обучением и воспитанием детей, – это огромная ответственность. Она, конечно, требует особой подготовки наставников и их особой поддержки». Президент Российской Федерации подчеркнул, что классный руководитель – это «федеральная функция» [2].

Перед школой государством сегодня поставлена задача максимального развития личности каждого ребенка, создания условий для его успешной адаптации в социуме. Изменения, происходящие в социальной и экономической жизни общества, требуют воспитания творческой, толерантной, умственно и физически развитой

личности, готовой активно участвовать в преобразованиях, инновациях, направленных на улучшение качества жизни граждан нашей страны.

Переход на новые стандарты образования, введение ФГОС существенно изменили подходы к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса в современной школе. Одной из главных задач в концепции модернизации отечественной системы образования является воспитание детей и молодежи, создание условий для их успешной адаптации в социуме.

Большая роль в подготовке подрастающего поколения к самостоятельной жизни в обществе, реализации своего творческого, умственного и физического потенциала принадлежит школе. Роль координатора взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса в школе выполняет классный руководитель.

Актуальность работы классного руководителя особо важна сейчас, так как существует проблема социализации современных школьников. Навыки общения между учениками утрачиваются, живое общение заменяют гаджеты, социальные сети. Безусловно, современному школьнику нужно владеть навыками hard skills, но и владение soft skills имеет важное значение. Проблемы воспитания, социализации, коммуникации школьников призван решать классный руководитель. В связи с этим деятельность классного руководителя актуальна в настоящее время.

Вопрос о том, кто должен заниматься воспитанием детей в образовательных учреждениях, решался по-разному. Во время правления Александра I в 1804 г. был издан «Устав учебных заведений» [10], в котором было сказано, что цель учебных заведений – это не только давать знания, но и осуществлять воспитание духа и тела. Тогда же впервые ввели должность профессионального воспитателя, который должен заниматься изучением личности ребенка и воспитанием в нем «добродетели и благонравия».

Во времена правления Николая I изменяется цель учебных заведений. Новой целью становится воспитание слуги Отечества путем строжайшей дисциплины, быстрого и четкого выполнения требований педагога. В 1835 г. вводится должность классных надзирателей, которые следили за поведением учащихся. Причем следить за их поведением нужно было не только на занятиях, но и на улице, в общественных местах. Должность классных надзирателей

не стала авторитетной, а постоянный надзор вызывал только ненависть со стороны учащихся. На должность надзирателя часто приглашались иностранцы – немцы [6].

В 1871 г. был введен институт классных наставников, которых назначали по одному на класс с обязательной учебной нагрузкой в своем классе. Учебная нагрузка составляла 18 часов в неделю. Данный акт сделал шаг к объединению обучения и воспитания. Классные наставники пользовались уважением в обществе. В женских гимназиях классных наставников называли классными дамами. После революции 1917 г. должности наставников и классных дам были отменены, в обязанности каждого учителя входило выполнение функций обучения и воспитания. Эти сложные обязанности были под силу лишь творческим учителям, которых было немного. В большинстве образовательных учреждений приоритет отдавался обучению, а воспитание осуществлялось по остаточному принципу [4].

В 1931 г., во времена единой трудовой школы, вводят новую должность – групповод. Им являлся руководитель воспитательной работы, который прикреплялся к учебной группе и должен был сопровождать учеников на различные мероприятия. Далее учебные группы переименовываются в классы, и уже 16 мая 1934 г. Постановлением СНК СССР и ЦИК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР» вводится должность классного руководителя в школе [там же].

В 1960 г. было принято Положение о классном руководителе восьмилетней и средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением. Позднее руководящим документом по классному руководству стало методическое письмо Министерства просвещения СССР «О работе классного руководителя» 1975 г. [5].

В настоящее время вопрос о деятельности классного руководителя приобретает особую актуальность. В Терминологическом словаре-справочнике по психолого-педагогическим дисциплинам дано следующее определение: «Классный руководитель – педагог, занимающийся организацией, координацией и проведением внеурочной воспитательной работы». Основное назначение классного руководителя в рамках общей цели воспитания – обеспечивать индивидуальное развитие личности школьников, открытие мира культуры [9].

Классный руководитель является центральной фигурой воспитательного процесса. Несмотря на то, что воспитательные функции выполняют все педагогические работники общеобразовательной организации, ключевая роль отводится тем, деятельность которых одновременно связана с классным руководством и обеспечением постоянного педагогического сопровождения группы обучающихся, объединенных в одном учебном классе.

В национальном проекте РФ «Образование» указывается, что основной целью воспитательной системы является воспитание всесторонней, гармонично развитой личности [1].

Приоритетными задачами деятельности по классному руководству, соответствующими государственным приоритетам в области воспитания и социализации обучающихся являются [3]:

1. Создание благоприятных психолого-педагогических условий в классе путем гуманизации межличностных отношений, формирования навыков общения обучающихся, детско-взрослого общения.

2. Формирование у обучающихся высокого уровня духовно-нравственного развития.

3. Формирование внутренней позиции личности обучающегося по отношению к негативным явлениям окружающей социальной действительности, в частности по отношению к кибербуллингу, употреблению различных веществ, способных нанести вред здоровью человека, культу насилия, жестокости и агрессии, обесцениванию жизни человека.

4. Формирование у обучающихся активной гражданской позиции, чувства ответственности за свою страну, причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России.

5. Формирование способности обучающихся реализовать свой потенциал в условиях современного общества за счет активной жизненной и социальной позиции, использования возможностей волонтерского движения, детских общественных движений, творческих и научных сообществ.

В соответствии с данными задачами виден широкий спектр требований к деятельности классного руководителя, который должен уметь выбирать эффективные педагогические формы и методы достижения результатов духовно-нравственного воспитания, социализации и развития личности обучающихся на основе опыта и традиций отечественной педагогики, активного освое-

ния успешных современных воспитательных практик, непрерывного развития педагогической компетентности. Деятельность классного руководителя многогранна и требует навыков организационной работы. Помимо взаимодействия с обучающимися и педагогическим коллективом, классный руководитель должен осуществлять взаимодействие с родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся, повышать их педагогическую компетентность, в том числе в вопросах информационной безопасности детей, методов ограничения доступности интернет-ресурсов, содержащих информацию, причиняющую вред здоровью и развитию детей. Классный руководитель также должен участвовать в организации комплексной поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и обеспечивать защиту прав и соблюдение законных интересов каждого ребенка в области образования посредством взаимодействия с членами педагогического коллектива общеобразовательной организации, органами социальной защиты, охраны правопорядка и т.д.

Воспитательный процесс и социализация обучающихся осуществляются в открытом социуме, с использованием всех его ресурсов. Поэтому педагогический работник, осуществляющий классное руководство, взаимодействует также с внешними партнерами, способствующими достижению принятых целей.

Обсуждение деятельности классного руководителя наиболее активно прослеживалось в разделах, посвященных примерной программе воспитания и социализации [7]. На основе анализа примерной программы можно выделить содержательные характеристики барьеров модернизации практик классного руководства [8]:

• Психологические барьеры, связанные с внутренними эмоциональными, смысловыми, характерологическими, психофункциональными препятствиями эффективного осуществления функций классного руководителя. К ним относятся: профессиональное выгорание, истощение психофизиологических ресурсов вследствие высокой нагрузки, отсутствие готовности к инновациям, низкий социальный статус классного руководителя.

• Компетентностные барьеры, связанные с недостаточностью знаний, опыта, социально-нравственных установок, необходимых для эффективной деятельности в области классного руководства. В качестве компетентностных барьеров выделяются: восприятие

воспитательной деятельности как сложной, многоаспектной, объемной, слабая методическая оснащенность деятельности, сложности в проектировании деятельности, барьеры коммуникации с обучающимися, их родителями.

• Административные барьеры, связанные с личностной оценкой действующих норм, правил и условий осуществления деятельности. Среди них: рассогласованность мероприятий в области управления образованием, недостаточность педагогических кадров, слабость материально-технической базы, большой объем педагогической отчетности, объективная занятость учащихся.

Классный руководитель должен обладать более широким спектром знаний, чем учителя-предметники, а также навыками организационной, сопровождающей, тьюторской деятельности. Исходя из этого, мы понимаем, что в современных условиях должна быть организована особая подготовка классных руководителей начиная со студенческой скамьи. В целях подготовки будущих классных руководителей нужно вовлекать студентов в различные виды социальной практики университета.

Можно выделить следующие виды социальной практики:

– студенческий спорт и ЗОЖ. К данному виду деятельности относится реализация спортивного комплекса «ГТО», функционирование спортивных и туристических клубов. Это направление позволяет развивать физическое воспитание, а также пропаганду здорового образа жизни;
– международное сотрудничество. К этому виду деятельности относятся дискуссионные клубы и международное студенческое объединение, основной деятельностью которых является развитие международных молодежных обменов, реализация совместных проектов с представителями иностранных государств. Это направление позволяет развивать навыки общения и коммуникации;
– профессиональные компетенции. Сюда относятся работа в студенческих отрядах и обучение в школе вожатского мастерства, которые позволяют овладеть определенными практическими навыками, коммуникативными умениями, воспитать ответственность за порученное дело, сформировать такие качества, как внимательность, трудолюбие, дружелюбность и терпеливость;

– культура и творчество. Данное направление способствует раскрытию творческого потенциала студентов. Функционируют вокальные, хореографические и театральные коллективы. Вовлечение в данное направление будущего классного руководителя дает навыки по организации досуга школьников, формированию их культуры;
– волонтерская деятельность. Эта деятельность является неотъемлемым компонентом воспитательной деятельности. Действуют различные волонтерские объединения, центры, подразделения, организующие добровольческую деятельность по направлениям. Включение студентов в волонтерскую деятельность позволяет правильно организовывать работу с различными социальными слоями, защищать интересы малообеспеченных семей. Более того, в этой деятельности формируются навыки работы по профилактике правонарушений, наркомании, асоциального поведения школьников;
– историко-патриотическое воспитание. Данное направление способствует формированию гражданского патриотизма, изучению истории Отечества. В этом направлении представляются военно-патриотические клубы;
– наука и образование. Это направление способствует развитию сообществ, конструкторских и исследовательских бюро, инновационного предпринимательства. Вовлекаясь в данное направление, студент получает навыки по организации проектной деятельности школьников, развитию школьной науки, разработке школьных СМИ.

Таким образом, классный руководитель – эта та фигура, которой подвластно искусство организовывать воспитательное пространство на основе общечеловеческих ценностей и нравственных смыслов. Классный руководитель по сравнению с другими учителями выполняет очень важные функции по воспитанию учащихся. Он является ближайшим и непосредственным воспитателем и наставником учащихся, организует и направляет воспитательный процесс в классе, объединяет усилия учителей, родителей и общества. Деятельность современного классного руководителя является важнейшим звеном в воспитательной системе школы, основным механизмом реализации индивидуального подхода к учащимся.

***Литература***

1. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) URL: http://docs.cntd.ru/document/552189837.
2. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 15.01.2020. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/.
3. *Демакова И.Д., Шустова И.Ю.* Методика воспитания современного школьника: структура, содержание // Воспитание школьников. 2018. № 6. С. 12–20.
4. *Журавлева О.П., Михалева Л.П.* Институт классного руководства: история и современность // Воспитание школьников. 2018. № 8. С. 28–34.
5. Исторический аспект развития классного руководства в России. URL: https://lektsii.org/8-77424.html.
6. История возникновения классного руководства. URL: https://studwood.ru/1038583/pedagogika/istoriya_vozniknovenie_klassnogo_rukovodstva.
7. Примерная программа воспитания и социализации учащихся основной школы / С.В. Дармодехин [и др.]. М., 2011.
8. *Ручко Л.С.* Барьеры практик классного руководства в современных условиях // Народное образование. 2016. № 6. С. 128–134.
9. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам / авт.-сост. Т.М. Баринова [и др.]. Магадан: Охотник, 2011.
10. Устав учебных заведений, подведомых университетам. 1804 г. URL: http://xn--e1aaejmenocxq.xn--p1ai/node/13661.


# НОВЫЕ ЗАДАЧИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ИХ РЕШЕНИИ


***Савина Н.Н.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета
*nanikosavina@mail.ru*



На основе аналитического изучения работ известных экономистов, футурологов и психологов в статье рассмотрены современные проблемы образования, отражающие характеристику развивающегося общества и новые требования к его специалистам. Выявление новых проблем свидетельствует о *противоречии* между потребностями быстро развивающейся экономики в специалистах новой формации и отставанием системы образования в их подготовке. Кроме

этого, выявлены актуальные задачи подготовки специалистов, в том числе будущих учителей, и обоснованы возможности исследовательского обучения в их решении. Результаты теоретического анализа подтверждены качественными данными ретроспективного анализа многолетнего опыта применения исследовательского обучения и руководства научно-исследовательской деятельностью студентов. Они свидетельствуют о широких возможностях исследовательского обучения в подготовке будущего учителя к самостоятельному решению сложных задач сложного общества.

**Ключевые слова:** образование, проблемы, задачи, будущий учитель, исследовательское обучение.

# NEW EDUCATIONAL OBJECTIVES AND OPPORTUNITIES OF FUTURE TEACHERS' RESEARCH LEARNING IN THEIR SOLUTION

***Savina N.N.***

Candidate of Pedagigical Sciences, associate professor of Pedagogy dpt.
of Elabuga Institute of Kazan Federal University

On the basis of an analytical study of the works of famous economists, futurologists and psychologists, the article examines the current educational problems, reflecting the characteristics of a developing society and new requirements for its specialists. The identification of new problems testifies to the contradiction between the needs of a rapidly developing economy in specialists of a new formation and the lag of the education system in their training. In addition, the current objectives of specialists' training, including future teachers, were identified, and the possibilities of research learning in their solution were substantiated. The results of the theoretical analysis are confirmed by the qualitative data of the retrospective analysis of many years of experience in the application of research education and by the management of the students' research activities. They testify to the broad possibilities of research learning in preparing the future teacher for the independent solution of complex problems in a complex society.

**Keywords:** education, problems, objectives, future teacher, research learning.

В последние годы многие известные экономисты, философы, футурологи, педагоги и психологи (А.Г. Асмолов, К.А. Баранников, М.С. Добрякова, Д. Кубиста, А. Ласло, П. Лукша, И.М. Реморенко, П. Сенге, И.Д. Фрумин, Б. Фуллер, К. Шваб и др.) активно изучают, казалось бы, не свойственные им системы образования и их роль в развитии экономик различных стран, а также в устойчивом развитии всего

мирового сообщества. Они определяют вызовы XXI в. всему человечеству, этапы развития цивилизации, мегатенденции развития экономики и образования, будущие потребности мирового сообщества в профессиональных кадрах, выявляют изменения в требованиях к профессиональным и личностным качествам и способностям будущих специалистов, разрабатывают прогнозы на формирование базовых навыков для успешной жизни в меняющемся обществе, выявляют недостатки современного образования и т.д. Характерным является то, что они связывают успехи экономического развития с уровнем развития образования в стране и в мире вообще.

Стремясь понять новые социальные и экономические реалии XXI в., определить знания и компетенции, которые помогут людям жить благополучной и качественной жизнью в ближайшие десятилетия, ученые, занимающиеся исследованиями в разных областях научных знаний, исследуют наиболее продуктивные образовательные модели, которые могут использоваться людьми и сообществами для обучения в течение всей жизни, а также пытаются определить, как образовательные системы могут стать инструментом изменения мирового сообщества в целях достижения долгосрочного устойчивого развития нашей цивилизации, процветания всего человечества и биосферы. В результате глубоко аналитической по своему характеру работы их глобального и системного мышления были выявлены нарастающие и взаимосвязанные проблемы, а также сформулировано довольно категоричное, но обоснованное мнение П. Лукши, согласно которому, «если мы не начнем менять наши модели образования прямо сейчас, о значимой роли нашей страны в мире 21 века можно будет забыть. Наша судьба зависит от нас самих» [2].

Изучение докладов «Образование для сложного общества» и «Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра» позволило нам выявить и выстроить в логической последовательности обозначенные в них проблемы сферы образования [2; 6]:

– несоответствие традиционных систем образования процессу обучения, который необходим для освоения «навыков будущего»;
– неспособность современной образовательной системы решать стоящие перед ней цели;

- неэффективность адаптационных и консервирующих моделей образования, опасных для нашего будущего, делающих людей неготовыми и невосприимчивыми к грядущим изменениям;
- воспроизводство системой образования устаревших моделей мышления и деятельности;
- возрастающая потребность в производстве нового интеллектуального продукта – знаний и технологий;
- актуальность подготовки людей с развитым мышлением и качественными навыками как самой высокой ценности новой экономики, источника нашего богатства и процветания и одновременно его главного ограничения или возможности;
- острый дефицит новых специалистов экономики знания – готовых к работе с творческими задачами, с вызовами будущего;
- возрастающее значение таких метакомпетенций, как креативность, умение договариваться и сотрудничать, предпринимательство и др., которые помогают справляться с фундаментальной изменчивостью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью будущего;
- потребность в «мягких» надпрофессиональных компетенциях, которые можно применять во всех профессиях, социальных и личных ситуациях (связанных в том числе с волной технологической трансформации;
- отсутствие практики профессиональной деятельности на основе исследований;
- потребность в создании качественно нового образования, базирующегося на активности «низов» – самих учащихся и педагогов;
- усиление внимания к целостному долгосрочному развитию отдельных людей, сообществ, обществ, способных решать узкий круг высокосложных задач и др.

Цель исследования: выявить изменения в требованиях к профессиональным и личностным качествам и способностям будущих специалистов и в связи с нарастающим в сфере образования потоком новых проблем определить новые задачи подготовки будущих учителей как непосредственных субъектов их решения, а также обосновать возможности модели исследовательского обучения в эффективной подготовке будущих специалистов сферы образования к адекватному ответу на вызовы времени.

В исследовании были использованы как методы теоретического исследования (анализ, мысленный эксперимент, вычленение главного), так и методы эмпирического исследования (ретроспективный анализ собственного опыта реализации модели исследовательского обучения в процессе подготовки будущих учителей).

Логика исследования включала следующие его этапы: 1) выявление в связи с трансформацией общества новых проблем в сфере образования и обусловленных ими новых требований к подготовке специалистов, в том числе в сфере образования; 2) определение новых задач подготовки будущих специалистов; 3) обоснование потенциала модели исследовательского обучения в обеспечении нового качества подготовки учителей; 4) ретроспективный анализ опыта применения исследовательского обучения в процессе подготовки будущих учителей.

Выявленные проблемы, воспринимаемые как вызовы XXI в. системе образования, обусловили необходимость определения новых задач в подготовке будущих специалистов, в том числе и учителей, и их осмысления. Аналитическое изучение докладов [2; 6] способствовало выявлению ряда задач, наиболее актуальными из которых являются:

– формирование: новых высоких человеческих технологий (high hume) наряду с созданием высоких цифровых технологий, имеющих прямое отношение к образовательной деятельности; потребности в производстве нового интеллектуального продукта – знаний и технологий; установки на развитие; оптимизма как черты характера, веры в собственные силы; умения предвосхищать события и выстраивать поведенческие стратегии, ориентированные на будущее, способности ставить долгосрочные цели и стремиться к их достижению; умения прогнозировать наступление определенного жизненного события, а также выстраивать поведенческие стратегии, ориентированные на будущее; готовности активно воздействовать на условия среды в противоположность пассивному приспособлению и др.;
– развитие: таких типов мышления, как системное, критическое, креативное, инновационное, исследовательское, проектное и др.; способности ставить значимые цели и стремиться

к их достижению; способности обучающихся к проактивному управлению изменениями в сообществах, организациях и обществе; способности противостоять ситуациям и требованиям среды, которые потенциально могут вызвать стресс, и др.

Решение этих и других задач будет способствовать, по мнению ученых, превращению критической массы общества из пассивных потребителей знаний в активных самоуправляемых обучающихся.

Выявленные задачи имеют непосредственное отношение к подготовке будущих учителей. Качество профессиональной деятельности педагогов любой ступени обучения определяет качество человеческого капитала страны и ее благополучие. В связи с этим задачи, принципы, содержание и методы подготовки будущих учителей должны соответствовать требованиям, предъявляемым к качеству человека грядущего сложного общества.

Осмысление сущности данных проблем привело к мысли о том, что их эффективному решению в процессе подготовки будущих учителей для сложного мира может способствовать применение модели исследовательского обучения, в которой преобладает исследовательская деятельность обучающихся. Ее процессуальной ориентацией является надпредметная поисковая учебная деятельность и систематическая исследовательская деятельность [1, с. 14]. Целью исследовательского обучения является освоение обучающимися процедур поисковой и исследовательской деятельности. В задачи применения модели исследовательского обучения входит не столько достижение обучающимися каких-либо открытий, сколько развитие у них мыслительных и эмоциональных процессов высшего уровня [4, с. 215], а также формирование у будущих учителей готовности к профессионально-исследовательской деятельности, актуальность которой в обществе знаний существенно возрастет. Перспективность применения данной модели в процессе подготовки будущего учителя обусловлена широкими возможностями исследовательской деятельности влиять на развитие личности и преобразование не только педагогической практики, но и всего общества.

Сущность исследовательского обучения будущего учителя состоит в том, что оно предполагает усвоение им не столько готовых знаний, сколько способов их добывания, что является особо важным для освоения многих навыков будущего, особенно так

называемых soft skills, и способствует обогащению содержания образования исследовательскими действиями. В связи с этим меняется характер учебной деятельности и учебной позиции студентов, а также позиции педагога. Он конструирует процесс обучения будущего учителя как систематический процесс его исследовательской деятельности. В процессе исследовательского обучения будущие учителя выполняют учебные задания исследовательской направленности повышенного уровня трудности, овладевают опытом применения в познавательной деятельности мыслительных операций, у них развиваются такие высшие психические функции, как внимание, мышление, память и др., поисковый, интуитивный, ассоциативный, исследовательский, критический, креативный, инновационный типы мышления, а также формируется вопросительная активность, интеллектуальная инициативность и позитивное отношение к исследовательской деятельности как сложному виду интеллектуальной деятельности, в процессе выполнения которой они могут переходить с низшего уровня ее развития (осмысление фактов, определение понятий) на более высокий (выявление причинно-следственных связей, анализ, обобщение и др.).

Современный учитель без высокого уровня развития разных типов мышления не может быть успешным, так как требования, предъявляемые к нему, предполагают его готовность к созданию новых образовательных продуктов (инновационное и креативное мышление), оценочно-экспертную деятельность (критическое мышление), профессионально-исследовательскую деятельность, включающую экспериментальную и диагностическую деятельность учителя, а также готовность к организации исследовательской деятельности школьников (исследовательское мышление), проектное мышление (проектная деятельность и учителя, и учащихся). Его деятельность все больше приобретает высокоинтеллектуальный характер.

По мнению А.И. Савенкова, в процессе исследовательского обучения у обучающихся развиваются такие свойства и исследовательские способности, как любопытство, познавательная потребность, сверхчувствительность к проблемам, надситуативная активность (т.е. востребованная проактивность), логическое мышление, интерес к решению дивергентных задач, проявляется

оригинальность, гибкость и продуктивность мыслительной деятельности [5]. Е.И. Регирер и А.И. Савенков отмечают, что в процессе исследовательской деятельности не только развиваются исследовательские способности, но и происходит активное личностное развитие [3; 5].

Занимаясь в течение многих лет (1993–2020 гг.) руководством исследовательской деятельности будущих учителей, мы формировали у них стремление к самоактуализации и самосовершенствованию и наблюдали результаты этого процесса. Они проявлялись в поступательном повышении интеллектуальной самостоятельности студентов, развитии у них инициативного мышления и эмоционального интеллекта, формировании устойчивого интереса к исследовательской деятельности и соревновательности в сфере этой деятельности не только со студентами своего института, но и за его пределами. Испытывая тревожные чувства, эти студенты, тем не менее, осознанно готовились к конкурсам научных работ, в том числе уровня КФУ и всероссийского уровня, становились интеллектуальными лидерами в студенческой среде, признанными во внешней среде. Следует добавить, что студенты-исследователи, как правило, продолжают обучение на бюджетных местах в магистратуре, а затем и в аспирантуре, наращивая свой интеллектуальный и исследовательский потенциал, становясь высококвалифицированными специалистами.

Ретроспективный анализ многолетнего опыта руководства научно-исследовательской деятельностью студентов свидетельствует о том, что у студентов-исследователей в процессе исследовательской деятельности формируются такие качества, как самостоятельность, волевая сила, склонность к анализу своей деятельности и ее результатов, выявлению своих ошибок (рефлексивность), долгосрочному планированию в сочетании с отбором оперативных действий и их алгоритмизацией. В ходе исследовательской деятельности они постепенно привыкают к тому, что существуют проблемы, не имеющие однозначного решения. Для них характерен повышенный интерес не только к учебной, но и к исследовательской деятельности и ее результатам, стремление к обеспечению личной успешности, повышению уровня личных достижений, которые они связывают с перспективами продолжения образования в магистратуре, аспирантуре и будущей профессио-

нальной деятельностью. В процессе работы с научным руководителем у них формируется опыт сотрудничества в получении нового методического или теоретического педагогического знания.

Учитель-исследователь способен критически осмысливать результаты своего труда, осуществлять их мониторинг, выявлять причинно-следственные связи и закономерности, перестраивать с их учетом свою педагогическую деятельность с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Особое значение подготовка студентов к профессионально-исследовательской деятельности состоит в том, что одним из ее направлений является развитие у будущего учителя способности руководить исследовательской деятельностью школьников. Она способствует развитию одаренности учащихся и имеет особую актуальность для повышения конкурентоспособности страны.

Таким образом, модель исследовательского обучения будущего учителя может способствовать эффективной подготовке будущего учителя к решению сложных задач сложного общества. Сама исследовательская деятельность должна стать профессиональной ценностью этого общества.

***Литература***


1. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига: Эксперимент, 1995.
2. Образование для сложного общества. URL: https://futuref.org/education-futures_ru.
3. *Регирер Е.И.* Развитие способностей исследователя. М.: Наука, 1969.
4. *Рензулли Дж., Рис С.* Модель обогащающего школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренности детей // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997. С. 214–242.
5. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие. М.: Ось-89, 2006.
6. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
7. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция. М.: Э, 2016.

# ЭЛЕМЕНТЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ

***Валько О.В.***

кандидат филологических наук, доцент кафедры переводоведения и лингвистики
Кемеровского государственного университета
*olgav2001@gmail.com*

***Новоклинова А.В.***

кандидат филологических наук, доцент кафедры переводоведения и лингвистики
Кемеровского государственного университета
*r961nav@rambler.ru*

В настоящее время наблюдается рост привлекательности неформального образования. В данной работе показаны возможности внедрения элементов неформального образования в образовательный процесс магистратуры. Авторы предполагают, что «бесшовная» интеграция неформального и формального образования способствует достижению обучающимися высоких образовательных результатов и в целом увеличению привлекательности магистратуры как ступени формального образования. Рассматриваемая тема будет интересна специалистам, интересующимся вопросами подготовки востребованных выпускников вузов.

**Ключевые слова:** магистратура, формальное образование, неформальное образование.

# ELEMENTS OF INFORMAL EDUCATION IN MASTER'S PROGRAMS

***Valko O.V.***

Candidate of Philological Sciences, associate professor
of Translation Studies and Linguistics dpt. of Kemerovo State University

***Novoklinova A.V.***

Candidate of Philological Sciences, associate professor
of Translation Studies and Linguistics dpt. of Kemerovo State University

Currently, there is an increase in the attractiveness of non-formal education. The paper shows the possibilities of introducing elements of non-formal education into the master's programs. We assume that the «seamless» integration of non-formal and formal education ensures the achievement of high educational results and, in general, provides an increase in the attractiveness of master's programs as a stage of formal education. The topic under consideration will be of interest to specialists who are interested in training high-demand graduates of universities.

**Keywords:** master's program, formal education, non-formal education.

Сегодня I-shape и T-shape модели специалистов замещаются π-shape моделью и моделью «расческа»: одной «ноги» в виде «твердого» (профессионального) навыка оказывается недостаточно. Считается, что специалисты-«расчески» будут наиболее востребованы на рынке труда в ближайшем будущем, поскольку они более универсальны, гибки, имеют широкий кругозор и открыты новому. Такие специалисты являются бесспорными «обучающимися в течение жизни»: они постоянно меняются, развиваются, готовы работать в междисциплинарном поле, что востребовано современным и, потенциально, будущим рынком труда [5; 8]. Сегодня в магистратуру поступают обучающиеся разных возрастов – вчерашние выпускники бакалавриата и люди, окончившие вузы три, пять, десять и более лет назад, которые все чаще имеют непрофильное базовое образование. Магистратура фактически становится возможным компонентом непрерывного образования. Очевидно, что образование в магистратуре, будучи системным, но инерционным, ригидным, с его атрибутами формальных требований не может удовлетворить все запросы студентов-магистрантов.

Для разработчиков образовательных программ это представляет определенный вызов: необходимость в кратчайшие сроки компенсировать отсутствие профильного образования, обеспечить формирование новых компетенций, в том числе исследовательских, в новом направлении подготовки, а также удовлетворить индивидуальные образовательные потребности студентов. Необходимо осуществлять поиск новых форм и методов работы, максимально удовлетворяющих запросам обучающихся. Являясь ступенью формального образования, магистратура обращает внимание на неформальное образование, которое отличается большей гибкостью и вариативностью в формах и методах организации обучения.

Исследователи отмечают, что, будучи свободным от жестких правил, регламентов и соглашений формального образования, неформальное ориентируется на конкретные образовательные запросы различных социальных, профессиональных, демографических групп населения. Привлекательность неформального образования только увеличивается за счет высокой степени внутренней мотивации обучающихся, целенаправленности, осмысленности учебной деятельности самого обучающегося, базирующейся в

основном на самостоятельном учении, целей обучения, гибкости, необходимой для удовлетворения разнообразных индивидуальных потребностей обучающихся [2].

Говоря об элементах неформального в формальном образовании, невозможно обойти стороной понятие «неявное знание» (tacit knowledge) – вид знания, «которое логически не оформляется и вербально не выражается» [4]. Это периферийное знание, которое проявляется в практической деятельности через контакты и в результате обучения. Исследователи отмечают тесную связь между неформальным образованием и приобретением неявного знания. В формальном образовании большую роль играет эксплицитное знание, которое можно записать, озвучить, оценить, передать и т.д. В случае образования взрослых мотивация учения во многом связана с желанием узнать не готовый набор фактов, приобрести стандартный набор умений и навыков, но и то, что сложно оценить, но потенциально дает человеку конкурентные преимущества в его профессиональной деятельности. Магистратура с ее разновозрастным и разнопрофильным контингентом может выступать площадкой для приобретения и обмена именно имплицитным (преимущественно парадигмальным, по классификации Г. Стариковой) знанием [там же]. Поэтому, на наш взгляд, именно проектная деятельность должна стать ведущей в магистратуре: традиционная академическая (формальная) организация процесса обучения существенно ограничивает свободный обмен знаниями, умениями и навыками всех участников.

Полностью разделяем мнение исследователей о необходимости трактовки магистратуры прежде всего как образования для взрослых [3, с. 37]. Образование взрослых – это «организованный процесс целенаправленных передачи и приобретения систематизированных знаний, умений и навыков лицам, обладающим физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения» [1, с. 13]. Обучение в магистратуре все больше строится на андрагогических принципах, формах и методах работы.

Указывая особенности образования взрослых с позиции андрагогического подхода, исследователи отмечают запрос на обучение,

низкую или снижающуюся обучаемость и учебную деятельность, проблему статуса преподавателя и магистранта, проблему совмещения работы и учебы, привычки и опыт обучающихся, желание реализовать полученное знание в практической деятельности [3, с. 38]. В целях сохранения контингента, обеспечения рабочего микроклимата в группе, а также в попытке адаптировать содержание дисциплины к запросам студентов преподаватель должен искать способы максимального вовлечения студентов в учебный процесс, что может быть обеспечено преимущественно через формы и методы. В роли обучающего может выступить не только педагог, но могут быть выстроены горизонтальные связи с другими обучающимися. В этом контексте невозможно обойти стороной набирающую сегодня популярность философию конструктивизма в образовании. Ее ключевая идея заключается в том, что знания не передаются обучаемому в готовом виде, а создаются педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний обучающихся. Конструктивистские формы и методы обучения нашли широкое применение в неформальном образовании. Ярким примером служат массовые открытые образовательные курсы (МООК), которые сегодня предоставляют широкие возможности в неформальном образовании. Формальное образование (бакалавриат, магистратура) активно внедряет МООК в образовательный процесс: полностью замещают дисциплины его онлайн-аналогами или используют как технологию [7].

Кроме того, безусловно, основными образовательными технологиями должны стать кейсы, проблемное, модульное обучение и т.д. [3]. Добавим также, что в условиях дефицита времени актуальными становятся технологии смешанного обучения, микрообучение, адаптивное обучение, но важно принимать во внимание тот факт, что обучающиеся разных поколений по-разному воспринимают новейшие технологии. В любом случае они не должны быть препятствием в образовательной деятельности студентов.

Другим направлением интеграции формального и неформального образования является привлечение работодателей [6, с. 130]. Образовательные стандарты последних лет по направлениям магистратуры предъявляют требования к участию работодателей в образовательном процессе, но далеко не все практики можно считать эффективными. Важно привлекать ярких представителей

профессии, специалистов, которые не только ориентированы на получение прибыли своей компании в краткосрочной перспективе, но имеют глубокое понимание проблем своей профессиональной отрасли как на региональном, так и на международном уровне.

Одним из чувствительных аспектов системы обучения в формальном образовании является оценивание. Превалирование жестких требований к оценке деятельности вызывает у обучающихся отторжение, ведет к непосещаемости, вплоть до желания прекратить обучение. Для большинства магистрантов традиционное оценивание малозначимо и не является мотивирующим фактором. Преподаватели, в свою очередь, не спешат соотносить разработанные измерительные инструменты с профессиональными оценивающими аналогами, не всегда эффективны балльно-рейтинговые системы, принятые в вузе. Остается минимальным использование критериального оценивания, рубрик и пр. В логике развивающейся тенденции конструктивизма на первое место должны выходить стратегии формирующего оценивания, взаимная оценка и самооценка. Строго говоря, эти виды оценивания не являются атрибутами неформального образования, хотя последнее полностью основано на самооценке. Наш опыт работы показал, что одной из удачных стратегий является совместная с обучающимися разработка рубрик оценивания с последующим переводом шкалы в традиционную пятибалльную систему оценивания, принятую в вузе.

Исследователи обращают внимание, что примером интеграции не является простое включение в программу формального обучения таких мероприятий, которые могут восприниматься в качестве неформального или информального образования (конференций, конкурсов, консультаций и пр.), если они не учитывают целенаправленность (или ее отсутствие) в качестве ключевого компонента организованности форм образовательной деятельности [6, с. 130]. Целенаправленность обеспечивается за счет ориентации на результаты обучения, в данном случае на профессиональные, общепрофессиональные и универсальные компетенции, с учетом профессиональных стандартов.

Перспективы дальнейших исследований направлены на обеспечение максимально «бесшовной» интеграции элементов неформального образования в практику обучения в магистратуре,

способствующей увеличению привлекательности формального образования.

### *Литература*


1. *Батколина В.В.* Повышение эффективности образования взрослых в вузах на основе современных информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
2. *Бирюкова И.К.* Неформальное образование: понятие и сущность // Известия ВГПУ. 2012. № 10. С. 18–20.
3. *Гафурова Н.В., Твердохлебова Т.В.* Магистерская подготовка в реализации андрагогического подхода // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. С. 36–49.
4. *Губанова Е.О.* Неявное знание: сущность и виды [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 4. С. 253–256.
5. *Нефедова Г.М.* Специфика интеграции формального, неформального и информального образования // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 3. С. 127–133.
6. *Новоклинова А.В.* Массовые образовательные онлайн-курсы (МООК) как технология формирования профессиональных компетенций будущих учителей // Современные тенденции развития науки: сб. тезисов нац. конф. Кмерово: КГУ, 2018. С. 39–43.
7. *Akay E.* Which letter-shaped will future employees and leaders be? URL: https://www.linkedin.com/pulse/which-letter-shaped-future-employees-leaders-esin-akay.


# ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОПОРНОГО ВУЗА С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И ПОДДЕРЖКЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ


*Исследование выполнено при финансовой поддержке Кубанского научного фонда в рамках научного проекта № «МФИ-20.1/112»*



***Мазниченко М.А.***

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического и психолого-педагогического образования Сочинского государственного университета
*maznichenkoma@mail.ru*

***Михалькова О.А.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования Сочинского государственного университета
*mihalkova_olga67@mail.ru*

***Садилова О.П.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования Сочинского государственного университета
*sadilova.op@yandex.ru*

***Ховякова А.Л.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования Сочинского государственного университета
*khovyakova@yandex.ru*

Выявление и поддержка одаренных детей – стратегическая задача российского образования, отраженная в национальном проекте «Образование» на 2019–2024 гг. С 2016 г. в Российской Федерации реализуется программа создания и развития опорных вузов регионов. Одна из ключевых задач опорных вузов – выявление и удержание в регионе талантливой молодежи. Однако работа учреждений дошкольного, общего и дополнительного образования детей и опорных вузов по выявлению и поддержке одаренных и талантливых детей не всегда ведется в тесном взаимодействии друг с другом. У образовательных организаций возникает ряд проблем, решение которых могло бы быть более эффективным с использованием научно-педагогического потенциала опорного вуза. Задача настоящей статьи – описать такие проблемы и возможности опорного вуза в их решении. Выявление проблем осуществлялось методом анкетирования методистов и педагогов детских садов. Полученные результаты могут быть использованы в разработке моделей и программ сетевого взаимодействия вузов с образовательными организациями по выявлению и поддержке одаренных детей.

**Ключевые слова:** одаренные дети, выявление одаренности, психолого-педагогическая поддержка одаренности, взаимодействие опорного вуза с детскими образовательными организациями, проблемы выявления и поддержки одаренности, возможности опорного вуза.

# CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF THE KEY UNIVERSITY FOR NETWORK COOPERATION WITH EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR DETECTION AND SUPPORT GIFTED CHILDREN

***Maznichenko M.A.***

Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Pedagogical and Psychological and Pedagogical Education dpt. of Sochi State University

***Mikhalkova O.A.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Pedagogical and Psychological and Pedagogical Education dpt. of Sochi State University

***Sadilova O.P.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Pedagogical and Psychological and Pedagogical Education dpt. of Sochi State University

***Khovyakova A.L.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Pedagogical and Psychological and Pedagogical Education dpt. of Sochi State University

Detection and support gifted children is a strategic task of Russian Education, reflected in the national project "Education" for 2019–2024. Since 2016, the Russian Federation has been implementing a program for the creation and development of flagship universities in the region. One of the key tasks of flagship universities is to identify and retain talented youth in the region. However, the work of preschool, general and additional education institutions for children and pivotal universities to identify and support gifted and talented children is not always carried out in close cooperation with each other. Educational organizations face a number of problems, the solution of which could be more effective using the scientific and pedagogical potential of the flagship university. The purpose of this article is to describe such problems and the capabilities of the flagship university in solving them. The identification of problems was carried out by the method of questioning methodologists and kindergarten teachers. The results obtained can be used in the development of models and programs of network cooperation between universities and educational organizations to detection and support gifted children.

**Keywords:** gifted children, detection of giftedness, psychological and pedagogical support of gifted children, network cooperation of the key university with educational organizations, challenges of detection and support of gifted children, opportunities of the key university.

Выявление и поддержка одаренных детей – стратегическая цель российской и региональных систем образования, в частности системы образования Краснодарского края [1].

Выявление, психологическая, педагогическая и социальная поддержка одаренных детей являются актуальной тематикой отечественных (Е.С. Белова, Д.Б. Богоявленская, Е.П. Ильин, В.Д. Шадриков, Е.И. Щебланова, В.С. Юркевич [2; 3; 6; 4; 8; 9] и др.) и зарубежных (Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, Н. Джексон, Б. Дуллаган, К. Тэкэкс, К. Харрисон [10; 11; 12] и др.) педагогических и психологических исследований, сравнимой по значимости с решением проблем экологии и внедрения современных цифровых и информационных технологий. Исследователями изучены предпосылки

и признаки одаренности, ее виды, способы выявления и развития, сопровождения и поддержки, разработаны модели выявления и сопровождения одаренных детей.

Высоким научно-образовательным потенциалом выявления и поддержки одаренных детей обладает система высшего образования. Такой потенциал изучен в педагогической науке применительно к педагогическим вузам. Коллективом ученых (М.А. Червонный, А.А. Власова, Т.В. Швалева) обоснованы возможности и раскрыты условия использования потенциала педагогического университета в организации дополнительного образования одаренных детей в области физики и математики [7]. В коллективной монографии ярославских ученых под редакцией А.В. Золотаревой представлена модель взаимодействия учреждений общего образования с вузами по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на одаренных детей [5].

С 2016 г. в Российской Федерации реализуется программа создания и развития опорных вузов региона. Одна из ключевых задач опорных вузов – выявление и удержание в регионе талантливой молодежи. В настоящее время создано 33 опорных вуза. Ими реализуются проекты сотрудничества с общеобразовательными организациями по выявлению и поддержке одаренных детей. Так, на базе Донского государственного технического университета создан Региональный комплекс для одаренных детей и молодежи Ростовской области.

Однако существует много нерешенных проблем в части выявления и поддержки одаренных детей, которые могли бы быть более эффективно решены с использованием научно-педагогического потенциала опорного вуза.

В Краснодарском крае опорным вузом является Сочинский государственный университет (СГУ). Университетом создана инфраструктура, реализован ряд проектов и программ по выявлению и поддержке детей, одаренных в различных сферах деятельности, приоритетных для развития Краснодарского края: в сфере предпринимательства, спорта, в интеллектуальной, практической, социальной деятельности. Однако взаимодействие СГУ с детскими садами и школами не носит системного характера. Для разрешения этой проблемы СГУ получено финансирование Кубанского

научного фонда на реализацию проекта № МФИ-20.1/112 «Моделирование и программно-технологическое обеспечение сетевого взаимодействия опорного вуза с образовательными организациями по раннему выявлению и психолого-педагогической поддержке одаренных детей и молодежи с учетом приоритетных направлений развития Краснодарского края».

В ходе выполнения проекта нами было проведено анкетирование педагогов и методистов 12 детских садов г. Сочи. Задачи анкетирования: выявить, занимаются ли детские сады выявлением и поддержкой одаренных детей; какими методами выявляют проявления одаренности у дошкольников; какие виды одаренности выявляют и развивают у дошкольников; с какими сталкиваются проблемами в выявлении и поддержке одаренных детей; интересно ли им сотрудничество с опорным вузом в данном вопросе.

Анкетирование показало, что:

- 66% детских садов осуществляют выявление и поддержку одаренных детей, 33% не ведут такую работу;
- основной целью такой работы для большинства дошкольных организаций (66%) выступает выявление одаренных детей и создание условий для развития их одаренности, для 33% – удовлетворение запросов родителей, для 8% – победы воспитанников в различных муниципальных и региональных конкурсах;
- выявление проявлений одаренности осуществляется в большинстве случаев в ходе непосредственной работы воспитателей с детьми (наблюдение, анализ продуктов детского творчества, беседы с родителями). Только 33% респондентов проводят выявление с использованием специальных психодиагностических методик, тестов;
- 50% ответили, что одаренных детей в детском саду выявляют воспитатели, 58% – психолог (педагог-психолог), 16% – другие специалисты;
- мониторинг детской одаренности все организации проводят не чаще одного-двух раз в год;
- чаще всего признаки одаренности выявляются у детей в возрасте 5–6 лет (66%);
- половина респондентов привлекает к выявлению и поддержке одаренности родителей;

– чаще всего респонденты замечают у детей проявления художественно-изобразительной одаренности (75%). На втором месте – спортивная одаренность (66%). На третьем месте – творческая и музыкальная (по 50%). На четвертом – артистическая и интеллектуальная (42%). Реже всего выявляются признаки академической, литературной, технической одаренности (16%);
– с проблемами в воспитании и развитии одаренных детей (отсутствие интереса к фронтальным и групповым занятиям, сложности в общении) сталкивались 25% респондентов;
– авторские программы развития одаренности использует только один детский сад из 12 принявших участие в анкетировании;
– всем детским садам интересно сотрудничество с опорным вузом по проблеме развития одаренности у детей.

В детских садах имеются следующие проблемы выявления и развития одаренности:

– отрицание педагогами ДОУ возможности выявления признаков одаренности в дошкольном детстве; соответственно, отсутствие работы по поддержке таких детей;
– работа с одаренными детьми в отдельных случаях строится не ради самих детей, а ради престижа детского сада (победы в конкурсах);
– 2/3 детских садов не используются научные психодиагностические методики выявления детской одаренности, в результате дети, у которых эти признаки не проявляются ярко, остаются не охваченными педагогической поддержкой;
– диагностику проводит воспитатель, а не психолог, владеющий психодиагностическими методиками;
– в ряде случаев не организуется сотрудничество детского сада с родителями по выявлению и поддержке одаренности;
– делается акцент на выявлении и развитии художественно-изобразительной одаренности в ущерб другим ее видам (академическая, интеллектуальная, практическая, социальная (духовно-нравственная, эмоциональная);
– большинство воспитателей не видят проблемы одаренных детей, связанные с общением, социализацией, и не помогают им их решать;

– в детских садах не ведется инновационная деятельность в сфере выявления и поддержки одаренных детей.

Решение большинства из названных проблем могло бы быть более эффективным с использованием научно-образовательного потенциала опорного вуза. Сотрудничество опорного вуза с образовательными организациями по выявлению и поддержке одаренных детей может осуществляться по следующим направлениям:

– создание образовательной сети с участием опорного вуза по раннему выявлению и поддержке одаренных детей;
– отбор оптимальных методик и участие в диагностике проявлений одаренности обучающихся детских садов, школ; раннее выявление детей, одаренных в приоритетных для региона видах деятельности;
– диагностика профессиональной направленности выявленных одаренных детей; участие опорного вуза в профориентации этих детей на востребованные на региональном рынке труда профессии, соотносимые с выявленными видами одаренности;
– оказание образовательным организациям помощи в разработке программ и технологий психолого-педагогической поддержки одаренных детей;
– предоставление образовательным организациям инфраструктуры опорного вуза (учебные лаборатории, бизнес-инкубатор, Центр молодежного инновационного творчества, сертифицированные центры по компетенциям «Ворлдскиллс», студенческие научно-образовательные центры) для организации профессиональных проб выявленных одаренных детей в приоритетных для региона видах деятельности, профессиях;
– экспертное сопровождение опорным вузом инновационных проектов детских образовательных организаций по выявлению и развитию одаренности;
– сопровождение и консультационная поддержка специалистами вуза научных, социальных и бизнес-проектов одаренных детей;
– разработка и реализация на базе опорного вуза программ повышения квалификации педагогов в сфере выявления и развития одаренности различных возрастных групп детей и молодежи в приоритетных для региона видах деятельности.

В дальнейшем в рамках выполнения проекта Кубанского научного фонда мы планируем разработать и внедрить модель сетевого взаимодействия опорного вуза с образовательными организациями по выявлению и поддержке одаренных детей, включив в нее названные направления сотрудничества.

### *Литература*


1. Закон Краснодарского края «О поддержке одаренных детей в Краснодарском крае» от 02.06.2006 № 1035-КЗ. URL: https://base.garant.ru/23941035/.
2. *Белова Е.С.* Выявление одаренных детей на этапе дошкольного возраста // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 25. С. 75–78.
3. *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Одаренность: природа и диагностика. М.: ЦНПРО, 2013.
4. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009.
5. Модель взаимодействия учреждений общего образования с вузами по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на одаренных детей / под ред. А.В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011.
6. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская [и др.]. М.: Министерство образования РФ. Федеральная целевая программа «Одаренные дети», 2003.
7. *Червонный, М.А., Власова А.А., Швалева Т.В.* Использование потенциала педагогического университета в организации дополнительного образования одаренных детей в области физики и математики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 5. С. 188–194.
8. *Щебланова Е.И.* Одаренность дошкольника: проявления и проблемы в развитии // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 24. С. 59–63.
9. *Юркевич В.С.* Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 1996.
10. *Dullaghan B.* Why doesn't every gifted child succeed? // Parenting for High Potential. 2012. Vol. 1, Is. 3. URL: http://www.nagc.org.
11. *Harrison C.* Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection // Roeper Review. 2004. Vol. 26 (2). P. 78–84.
12. *Jackson N.* Young gifted children // Handbook of gifted education / Ed. by N. Colangelo, G.A. Davis. Boston: Allyn and Bacon, 2003. P. 470–482.

# ФАКТОРЫ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Гутерман Л.А.***

кандидат биологических наук, руководитель Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Южного федерального университета
*laguterman@sfedu.ru*

***Гасанова Р.Г.***

специалист по учебно-методической работе Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Южного федерального университета
*rgasanova@sfedu.ru*

***Шарипова В.В.***

психолог Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Южного федерального университета
*vsharipova@sfedu.ru*

В статье рассматривается проблема готовности педагогов к образовательному процессу в инклюзивном пространстве в вузе. Для раскрытия этой проблемы авторами статьи было проведено исследование.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, социализация, готовность педагогов к работе в инклюзивных группах.

# FACTORS CONCERNING EFFECTIVE ORGANIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN INCLUSIVE SPACE

***Guterman L.A.***

Candidate of Biological Sciences, head of Resource Educational and Methodological Center for the Teaching of Disabled People and Persons with Disabilities of Southern Federal University

***Gasanova R.G.***

specialist in educational and methodical work of Resource Educational and Methodological Center for the Teaching of Disabled People and Persons with Disabilities of Southern Federal University

***Sharipova V.V.***

psychologist of Resource Educational and Methodological Center for the Teaching of Disabled People and Persons with Disabilities of Southern Federal University

The article deals with the problem of teachers' readiness for the inclusive space of the university. To reveal this problem, the authors of the article conducted a study.

**Keywords:** inclusive education, socialization, teachers' readiness to work in inclusive groups.

В современном обществе образованию людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья уделяют немало внимания. Высшее образование – это лифт, способствующий продвижению в карьере. Высшее образование для лиц с инвалидностью и ОВЗ имеет особую значимость [2]. На сегодняшний день понятие «инклюзивное образование» рассматривается в качестве одного из стратегических направлений развития системы образования. Российским законодательством гарантировано право на доступность качественного образования независимо от индивидуальных возможностей, с учетом разнообразия особых образовательных потребностей [1].

На основе работ Е.А. Климова, С.В. Тарасова, В.А. Ясвина, в которых раскрываются составляющие образовательной среды учреждения, можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации детей с различными возможностями и особенностями [3]:

- пространственно-предметный компонент – материальные возможности учреждения: доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация, обеспеченность современными техническими средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей;
- содержательно-методический компонент – адаптированный индивидуальный маршрут обучения и развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств;
- коммуникативно-организационный компонент – личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (инклюзивной) группе, благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов.

На базе Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ ЮФУ был проведен мониторинг готовности преподавательских кадров к работе со студентами с ОВЗ.

Цель данного мониторинга – исследование готовности преподавателей высших школ к инклюзивному образованию. Задачи мониторинга: выявление отношения преподавателей к инклюзивному образованию, определение уровня готовности преподавателей к инклюзивному образованию.

Исходя из результатов мониторинга мы более подробно рассмотрим готовность педагогов к организации образовательного процесса в инклюзивном пространстве.

Выявлены основные факторы, обусловливающие готовность педагогов к работе в инклюзивных группах. К таким факторам в инклюзивном пространстве относятся: когнитивный фактор, аффективный (эмоциональный) фактор, мотивационно-оценочный фактор, регулятивно-поведенческий фактор.

*Когнитивный фактор подготовки преподавателей* предполагает, что преподаватели-практики больше осведомлены об инклюзивном подходе в образовании. На это указали около 60% респондентов из группы практиков. Самостоятельно, методом проб и ошибок формируют свой опыт работы со студентами с ОВЗ около 40% респондентов этой группы. В группе теоретиков, не обладающих собственным практически опытом в сфере инклюзивного образования, хорошо знакомы с его принципами в два раза меньше преподавателей.

Наряду с коммуникативными техниками обучение молодежи с инвалидностью предполагает использование специальных технических средств обучения. С ними также знакома достаточно небольшая группа преподавателей. Во всем массиве оценили свое знакомство с этими средствами как «хорошее», включая использование этих средств в практике обучения, 5,6% преподавателей. Большая часть этих преподавателей – в группе практиков.

Преподаватели-практики в два раза чаще выступают за контактную очную форму обучения студентов с инвалидностью. Вместе с тем примерно равное количество среди преподавателей-практиков и преподавателей без такого рода опыта выступают за преимущества дистанционных форм обучения.

Следующий фактор, влияющий на готовность преподавателей, – *аффективный* (эмоциональный). При разработке концепции опроса одной из рабочих гипотез выступило предположение о том, что эмоциональное восприятие собственного опыта образовательной деятельности со студентами с инвалидностью

оказывает большое влияние на готовность преподавателей продолжать и развивать это направление педагогической работы. Индикаторами для проверки этой гипотезы выступили вопросы относительно влияния студентов с ОВЗ на обучение группы в целом, оценки собственных психологических и методических трудностей в работе с этим контингентом студентов.

Результаты мониторинга показывают, что значительно большее количество преподавателей-практиков, нежели преподавателей, не имеющих практического опыта в этой сфере, видит позитивное влияние студентов с ОВЗ на обучение студенческой группы в целом.

Ответы преподавателей без опыта работы со студентами с ОВЗ показывают, что преподаватели этой группы в большей степени ожидают психологических и методических трудностей.

*Мотивационно-оценочный фактор* предполагает наличие собственного опыта (или опыта близких людей) общения с детьми и молодежью с инвалидностью. Действительно, среди преподавателей-практиков в два раза чаще встречаются те, кто имеет личный опыт контактов с людьми, имеющими инвалидность.

Косвенно этот жизненный опыт для педагогов выступает побудительным мотивом, ориентирующим на организацию особой педагогической деятельности с таким контингентом молодежи. Продолжение образования в высшей школе порекомендовали бы учащимся с ОВЗ преподаватели обеих рассматриваемых групп. Однако среди преподавателей-практиков больше доля тех, кто уверенно выступает за эту стратегию, чем в группе теоретиков.

Эмоциональная включенность в эту проблему и навыки практической деятельности обусловливают заинтересованность преподавателей в повышении своей квалификации в данной сфере.

*Регулятивно-поведенческий фактор подготовки.* Совокупность когнитивного, эмоционального и мотивационно-ценностного компонентов проявляется в поведенческих установках преподавательского состава в сфере практик инклюзивного образования. В первую очередь представляет интерес оценка преподавателями своей методической подготовленности к такого рода деятельности. Напомним, что среди преподавателей-практиков 60% отметили, что знакомы с требованиями к реализации адаптированных профессиональных образовательных программ высшего образования для лиц с инвалидностью. Исходя из этого, можно предположить, что преподаватели знакомы

также с требованиями к организации и проведению различных видов аттестации студентов с ОВЗ, что и подтверждает собранный материал.

Однако наибольший интерес вызывает анализ преподавателями собственной компетентности по различным направлениям работы со студентами с ОВЗ. Были выделены три направления работы: учебная работа с группой студентов, в которой обучается студент с ОВЗ, или индивидуальная работа с ним в рамках программы учебной группы (подготовка курсового/дипломного проекта), совместная со студентом с ОВЗ научно-исследовательская работа, а также внеаудиторная работа преподавателя, направленная на вовлечение студентов с ОВЗ в социально значимые проекты, включая волонтерство, и в культурно-досуговую жизнь вуза.

Преподаватели-практики выступают экспертами в вопросе выявления факторов, затрудняющих работу в учебных группах, в составе которых обучаются студенты с ОВЗ. На первые места вышли трудности методического характера, вызванные отсутствием специфических учебных программ или их подготовкой.

Преподаватели-практики показали высокую степень когнитивной подготовки к работе со студентами с ОВЗ. Они знакомы с требованиями к реализации адаптивных профессиональных образовательных программ, четко представляют себе специфику работы с этой группой студентов, специфику учебно-познавательной и коммуникативной деятельности лиц с инвалидностью и ориентируются в своей профессиональной деятельности на учет этой специфики; владеют также специальными техническими средствами обучения для этого контингента студентов. Среди опрошенных респондентов, выступающих за контактную очную форму обучения студентов с инвалидностью, преподавателей-практиков было в два раза больше.

***Литература***


1. *Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. *Афонькина Ю.А.* Инклюзивный потенциал образования как социальной среды // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 3–1. С. 91–94.
3. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д.З. Ахметова [и др.]. Казань: Познание, 2013.

# Раздел 3. НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ИНФРАСТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

***Таранова Т.Н.***

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательных технологий Северо-Кавказского федерального университета, Ставрополь
*t_taranova@list.ru*

В статье рассмотрены современные проблемы дидактического процесса в образовательном учреждении и его изменения в связи с усилением виртуализации образовательного пространства. Цель исследования – раскрыть потенциал виртуальной среды в образовательном учреждении как условия личностного и когнитивного развития субъекта образовательного процесса. К основным методам исследования относятся анализ научных источников, обобщение исторических фактов, сравнение. Показаны перспективы применения виртуальных технологий на основе виртуальной психологии и их возможности в развитии исследовательского и личностного потенциала в образовании. Представлен анализ понятий: виртуальность, виртуальная реальность, виртуальная образовательная среда.

**Ключевые слова:** виртуальность, виртуальная среда, виртуальная реальность, виртуальное образовательное пространство.

## VIRTUALIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE

***Taranova T.N.***

Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Pedagogy and Educational Technologies dpt. of North-Caucasus Federal University

The article considers the current problems of the didactic process in an educational institution and its changes in connection with the increased virtualization of the educational space. The aim of the research is to reveal the potential of the virtual environment in an educational institution as a condition for personal and cognitive development of the subject of the educational process. The main research methods include analysis of scientific sources, generalization of historical facts, and comparison. The prospects of using virtual technologies based on virtual psychology and their potential in the development of research and personal potential in education are shown. The analysis of the following concepts is presented: virtuality, virtual reality, virtual educational environment.

**Keywords:** virtuality, virtual environment, virtual reality, virtual educational space.

В образовательном пространстве современного мира происходят изменения, определяемые внедрением инновационных инфокоммуникационных технологий в учебный и воспитательный процесс. Прежде всего, это касается технологий виртуальной реальности как наиболее радикального способа повышения качества образовательного процесса. Активное внедрение форм преподавания с использованием виртуальных технологий еще не получило достаточного методологического обоснования. Исследования в области философии оформились в течение виртуалистики, активно проводятся экспериментальные исследования в области виртуальной психологии, обозначены направления изучения в культурологии, связанные с исследованиями виртуального представления произведений искусства как прошлых времен, так и современных арт-течений, созданных средствами компьютерных технологий.

В философии проблема виртуальности и обоснования виртуального мира является актуальной начиная с эпохи Античности. Введение понятия «виртуальная реальность» связано с учением объективного идеализма Платона. В его философской теории окружающая действительность есть отражение Абсолюта: являясь иллюзией, она недоступна для человеческого познания.

Разработка представления о мире как виртуальной системе представлена в средневековых учениях Фомы Аквинского. Его волновали идеи неразрывности божественного и реального, иерархии различных реальностей в единой картине мира. Особое значение имело представление о душе как виртуальной сущности. Именно в этот период появляется первое определение термина «виртуальный», что на средневековой латыни означало «возможный».

В эпоху Нового Времени определение виртуальной реальности чаще связывают с развитием естественных и математических наук. Прежде всего, это получило отражение в теории Г.В. Лейбница, где данное понятие трактуется как возможный мир, преобразующий реальность за счет изменения соотношения целого и его частей, размера и формы, расширяя человеческий опыт познания и выводя его за пределы повседневности.

Виртуальная реальность в постклассической философии раскрывается как порождение окружающей реальности. Современная трактовка понятия виртуальной реальности принадлежит Френсису Хэмиту и возникла в конце 70-х гг. XX в. Авторство также приписывается Ярону Ланьеру (1989) и Жилю Делезу (1968), введшему понятие «реальность виртуального».

В отечественной науке в философском направлении виртуалистики особый интерес представляют исследования Н.А. Носова и О.И. Генисаретского. По их мнению, понятие виртуальной реальности содержит в себе социальное, психологическое и педагогическое содержание, позволяющее значительно расширить представление о мире и оказывать значительное влияние на формирование картины мира как отдельного человека, так и поколений людей. Ими данное понятие трактуется как мир, объективно возникающий под влиянием реальности, но существующий самостоятельно и одновременно при участии человека, мира мыслимого, что имеет отношение к виртуальной психологии [3; 4].

Таким образом, виртуальная реальность предстает как пространственно- временной континуум, имеющий особенности психологического восприятия и влияния на человека и предстающий как специфическая компьютерная среда, создаваемая средствами компьютерных технологий.

Изменения, происходящие с субъектом при соприкосновении с виртуальной средой, связаны с представлением о себе как виртуальном Я данного пространства и активном его участнике, коммуницирующем как с реальными, так и с виртуальными персонажами, действующим как в реальных ситуациях, что не может не влиять на развитие человека.

Такие возможности виртуальной среды активно применяются с начала XXI в. в образовании. Виртуализация образовательной среды создала условия для ее открытости, что значительно

расширило образовательный ресурс с привлечением совершенно новой информации и образовательных пространств и сред. Такая среда предполагает внедрение новых технологий, содержания и условий обучения и воспитания. В системе образования начиная с 1990-х гг. получила широкое распространение музейная педагогика, которая стала основой создания в образовательных учреждениях культурно-исторических музейных центров, часто краеведческого характера. С процессом виртуализации музеев и появлением виртуальных филиалов известных музеев мира значительно расширились возможности применения виртуальных музейных технологий и углубления содержания различных предметов изучения за счет актуальной научной информации, хранящейся в музеях и представленной в сети.

Виртуальные музеи в настоящее время классифицируются по определенным признакам. К ним относятся виртуальные филиалы музеев, демонстрирующие свои экспонаты для более широкого круга посетителей, музеи, которые создаются как отражение интересов или хобби человека.

Музейные объекты, представленные в виртуальной среде, несут ценностно-смысловое содержание эпох и различных культур. Погружение в культурную ценностно-смысловую среду, представленную виртуально, позволяет воспринимающему обрести и сформировать собственные ценностные ориентиры личной реальной жизни. Таким образом, виртуально отраженное аксиологическое содержание в экспонируемых предметах имеет эффект влияния реальных артефактов культуры.

По мнению Г.В. Макотровой, такое воздействие на личность виртуальной среды в процессе образования возможно при создании культуротворческой ситуации. Такая ситуация характеризуется как проблемная и событийная. Виртуально воспринимаемый виртуальный объект предстает как носитель смысла. Встреча с ним воспринимается субъектом как событие, которое способно актуализировать системные механизмы развития: ценностно-смысловые, самореализации и рефлексии [1].

Культуротворческая ситуация близка к проблемной образовательной ситуации, сущность которой подробно раскрыта в теоретических трудах А.М. Матюшкина. Раскрывая ее структуру, он выделял: содержание нового неизвестного отношения, спосо-

ба или условия действия и возможность качественно выполнить представленное задание, необходимость проведения анализа освоенного нового действия, открытого нового знания и умения, возникших в ходе разрешения проблемы [2].

Применение виртуальных технологий, в том числе и музейных, значительно усиливает ценностно-смысловую значимость культуротворческой ситуации, представляя и интерпретируя ее содержательное наполнение современными технологическими компьютерными средствами. Представление музейного объекта с позиции повышения интереса к нему при применения различных технологий компьютерного дизайна значительно влияет на рост мотивации познания, актуализирует исследовательский потенциал субъекта образования.

Виртуальная образовательная среда предоставляет обучающемуся возможность ознакомиться с различными исследованиями ученых по актуальным проблемам, с реакцией социальных виртуальных сообществ на результаты научного поиска, а также выразить собственное видение актуальности в выбранном исследовательском поле. Виртуальная среда создает условия для получения субъектом образования недостающих исследовательских сведений, возможных вариантов поисковых действий, формулирования вопросов для дальнейшего поиска научной истины.

Все это значительно повышает образовательный уровень субъекта. Виртуальная среда создает исследовательскую ситуацию, аналогичную реальной, и способствует овладению им технологией исследования, где проявляется способность к постановке задач, выдвижению гипотез и разработке стратегии исследования.

Виртуальная среда содержит в себе экзистенциальный потенциал. Образовательный процесс с включенной виртуальной средой нацелен на развитие индивидуальности и достижение аутентичности. Ведущее значение приобретает способность к рефлексии и самопознанию, духовному совершенствованию. Виртуальная образовательная среда обладает такими характеристиками, которые обеспечивают обучаемому возможность индивидуализировать процесс обучения. Примером служат виртуальные музейные технологии, при которых, овладевая культурным содержанием исторических артефактов, субъект образования присваивает наиболее значимые ценности, производя личностный выбор,

соответствующий его жизненным установкам, закрепляемых в личных чертах и поведении.

В сегодняшних условиях расширения информационного пространства в образовательных учреждениях возник прецедент, который отражает возможность легкого преодоления субъектом образования границ реального и виртуального пространств, что ведет к инновационной трансформации учебной деятельности. Виртуальная среда влияет на усиление переживаний различных эмоций, активизацию интуиции, воображения и творческого потенциала. Мир приобретает черты информационного поля, сочетающего реальность и виртуальность, что дает большую свободу познания и преобладание в технологиях игры, квеста. Обе реальности предстают как единая многомерная, или интегральная реальность. Проникновение этой реальности в образовательное пространство создает условия развития виртуального образовательного пространства и перехода к интенсификации образовательной деятельности с помощью возможностей виртуальной среды. Это касается прежде всего доступности качественной учебной информации, организации сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Особенностью интегральной образовательной среды является усиление интеграционных процессов образовательных учреждений и центров культуры, которые в настоящее время часто имеют свое виртуальное воплощение. Такая интеграция делает доступными культурные пласты, ранее недоступные для включения в образовательное пространство.

Развитие виртуальных технологий все острее ставит проблему развития «виртуальной дидактики» и осмысления педагогического процесса и его технологий с позиций современных как технологических, так и методологических прорывов. Очень остро встает проблема психологического обоснования применения виртуальных технологий и виртуальной образовательной среды в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями обучающихся, более активной разработки виртуальной педагогики и методической интерпретации виртуальных предметных технологий. Обновляются многие принципы классической педагогики, встают задачи формирования новой методологии, соответствующей современным реалиям образования, наиболее актуальной из которых является виртуализация образования.

***Литература***

1. *Макотрова Г.В.* Учебно-исследовательская культура учащихся // Педагогика. 2007. № 1. С. 47–52.
2. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие. М.: КДУ, 2009.
3. *Носов Н.А.* Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000.
4. *Носов Н.А., Генисаретский О.И.* Виртуальные состояния в деятельности человека-оператора // Труды ГосНИИГА. Авиационная эргономика и подготовка летного состава. 1986. Вып. 253.


# ВНЕДРЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС


***Концевич И.В.***

преподаватель Григорополисского сельскохозяйственного техникума имени атамана М.И. Платова
*kravtsova90irina@mail.ru*



Появление интерактивных средств обучения обеспечивает иные формы учебной деятельности, такие как дистанционные образовательные технологии интерактивной виртуальной 3D-реальности, в том числе и в патриотическом воспитании подростков. Онтологический подход ориентирует на осуществление и рефлексию воспитания как процесса жизненной прогностики, в ходе которой происходит самодвижение воспитанника от себя сегодняшнего к себе будущему.



**Ключевые слова:** нравственное воспитание, информационные технологии, социальные сети, патриотическое воспитание.


# INTRODUCTION OF REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS


***Kontsevich I.V.***

teacher of Grigoropolisskaya agricultural school named after ataman M.I. Platov



The emergence of interactive teaching aids provides other forms of educational activity, such as distance-learning educational technologies of interactive virtual 3D reality, including in the patriotic education of adolescents. The ontological approach focuses on the implementation and reflection of upbringing as a process of life prediction, during which the pupil is self-moving from itself to today's future.

**Keywords:** moral education, information technology, social networks, patriotic education.

Образовательные учреждения являются основным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и реальную интеграцию самых различных субъектов воспитания. При формировании патриотического сознания у подростков следует опираться на принципы комплексного воздействия на все его структурные компоненты, а также принципы системности, преемственности и непрерывности процесса формирования патриотического сознания, развития патриотических качеств личности, практической направленности и социальной обусловленности данного процесса, учета возрастных особенностей детей.

Структурно-содержательная модель формирования патриотического сознания у детей в образовательной системе патриотического воспитания представляет собой системы урочной, внеурочной/внеклассной и внешкольной работы, отражает последовательность систематического и комплексного воздействия на сознание обучающихся. Чтобы сформировать патриотическое сознание, необходимо комплексно воздействовать на все его компоненты: формировать систему знаний, новые потребности и мотивы поведения, взгляды и убеждения, установки, навыки поведения.

В настоящее время предлагается много путей и способов, но нельзя забывать о том, что патриотизм формируется у каждого ребенка индивидуально. Он связан с духовным миром человека, его личными переживаниями. Задача педагогов и родителей – сделать так, чтобы эти переживания были яркими, незабываемыми. Начиная работу по патриотическому воспитанию, педагог сам должен знать природные, культурные, социальные, экономические особенности региона, где он живет. Он должен продумать, о чем рассказать детям, особо выделив характерное только для данной местности, доступно показать связь родного города или села со всей страной. А самой главное, необходимо, чтобы педагог любил Родину, свой край, город, село и всегда помнил слова академика Д.С. Лихачева: «Чувство любви к Родине нужно заботливо выращивать, прививая духовную оседлость, так как без корней в

родной местности, стороне, человек похож на иссушенное растение перекати-поле».

Задача сферы образования в ближайшее время – это разработка новейших технологий обучения. Так как новые стандарты предусматривают существенное обновление содержания образования в соответствии с потребностями времени, страны; огромную практическую направленность образования, жизненную востребованность его результатов; интенсивное применение знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни, вследствие этого они предъявляют новейшие требования к методике преподавания предметов не только естественно-математического цикла, но и гуманитарного.

Современный период развития общества характеризуется активным процессом информатизации, что отмечено в паспорте национального проекта «Образование», где четко обозначены сроки создания цифровой образовательной среды в российских образовательных организациях. Информатизация общества – это глобальный процесс, который внес изменения в общение людей. Она осуществляется посредством информационных технологий (телевидение, радио, пресса и др.). Несомненно, педагогические технологии также являются информационными, поскольку учебный процесс основывается на обмене информацией.

Принципы взаимодействия в современной образовательной среде значительно изменились. Появление интерактивных средств обучения обеспечивает такие формы учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, представленных в различной форме, управление отображением на экране моделями различных объектов, явлений, процессов, передача достаточно весомых объемов информации. Теперь интерактивный диалог осуществляется не только с обучающим, но и со средством обучения, функционирующим на основе ИКТ.

В основе функционирования средств ИКТ, существенно влияющих на эффективность образовательного процесса, лежит компьютерная обработка и представление разнотипной информации.

Технология интерактивной виртуальной 3D-реальности родилась на базе индустрии компьютерных игр. Основой для этих игр

является понятие «игровой движок». Термин «игровые движки» появился в 1990 г., хотя попытки стандартизировать программный код ядра игр были предприняты еще в 1980-х гг. Позднее подход на основе специализированных движков был применен к разработке всех популярных компьютерных игр сначала для специализированных игровых консолей, а потом для IBM-совместимых компьютеров с различными операционным системами, такими как Linux, MacOS, Microsoft Windows.

Это некая виртуальная среда, созданная на основе наработок в компьютерных играх, с нарисованными улицами, домами, помещениями и элементами природы, включая деревья, траву и т.д. Каждый участник входит со своего персонального компьютера и получает свое виртуальное отображение в этом мире. Он может корректировать данное отображение, меняя внешний вид, элементы одежды, формируя образ, традиционный для его окружения. Участник может двигаться по данному виртуальному пространству и взаимодействовать с ним при помощи управления персональным компьютером. Общение с другими участниками происходит как в текстовом виде, так и путем аудио- и видеосвязи. Также участник может взаимодействовать с дополнительными элементами – указкой, стулом, столом, экраном, принтером и пр. Он может поднять руку, встать, сесть, подойти и сесть за парту, т.е. может делать все, что обычно делают в образовательных учреждениях. И, разумеется, со всеми этими предметами могут взаимодействовать и другие участники, присутствующие в данном виртуальном пространстве. Например, один участник, используя указку, может выделить какой-то контент на экране, и все другие участники, присутствующие в данном месте виртуального пространства, смогут увидеть это выделение. Задаваемый другим участником вопрос по данному выделению также будут слышать все участники. Иначе говоря, фактически представленная разработка позволяет «собраться вместе» и взаимодействовать людям, удаленным друг от друга на сотни и тысячи километров, так, как будто бы они находятся в одной комнате.

Отличием специализированной среды обучения является набор специализированных элементов и функций, например упомянутая выше лазерная указка, принтер для передачи документов, режим «Лектор» для отключения звука у студентов, за-

блокированные области помещений, позволяющие запрещать несанкционированные лектором выходы к доске, блокировка входа в виртуальную аудиторию после начала лекции, принудительное отсоединение участника в случае его неадекватного поведения.

Интерактивным системам виртуальной 3D-реальности присущи следующие возможности (некоторые из них нехарактерны для других технологий дистанционного обучения):

- участники учебного процесса могут находиться в любой точке земного шара;
- преподаватель может демонстрировать мультимедийные учебные материалы со своего компьютера, включая потоковые звук и видео, транслируемые с микрофона или видеокамеры;
- существует возможность акцентировать внимание на том или ином предмете;
- программное обеспечение позволяет контролировать присутствие обучающихся в процессе обучения и их состояние;
- преподаватель может управлять интерактивным взаимодействием между студентами путем управления аудиоканалом и возможностью избирательного подключения или, если требуется, отключения отдельных участников учебного процесса;
- существует возможность представления контента на нескольких экранах, и обучающийся может самостоятельно выбирать, какой из видов контента ему удобнее использовать;
- имеется возможность передавать контент обучающимся;
- преподаватель способен общаться как с группой обучающихся, так и персонально.

Самым важным моментом, который отличает подобный вид систем обучения от других видов обучения, является фактор визуализации присутствия всех участников – как преподавателя, так и студентов. Все так же, как и в обычной жизни, присутствуют в аудитории, могут сидеть, ходить, разговаривать, перейти в соседнюю аудиторию и т.д., но все это виртуально. Неважно, где географически находятся участники, главное, чтобы телекоммуникационные каналы обеспечивали надлежащее качество связи.

В виртуальной среде может быть несколько источников различного контента, и обучающийся может выбирать предпочти-

тельный, такой как видео с камеры преподавателя, презентация, различные вспомогательные документы и т.д.

Система виртуального 3D-обучения предоставляет также дополнительные возможности:

– подключение в конференцию внешних участников по телефонной сети общего пользования;
– создание кампуса обучения из группы виртуальных аудиторий, связанных вместе одной тематикой;
– эффект влияния удаленности между участниками.

Естественно, присутствие данных функций не может быть решающим при выборе между «классической» системой дистанционного обучения и системой дистанционного обучения на основе технологии интерактивной виртуальной 3D-реальности. Однако, вне всякого сомнения, эта технология по степени эффективности находится где-то между очным видом обучения и «классической» системой дистанционного обучения, стирая границы между очным присутствием и удаленным «очным» присутствием.

Отталкиваясь от положительного опыта использования технологий интерактивной виртуальной 3D-реальности в целях обучения за рубежом, можно сказать, что данные технологии имеют гораздо более высокий потенциал, чем применяемые в традиционном образовательном процессе методики личного обучения или классических вебинаров. С точки зрения информационной насыщенности учебного процесса, формирования индивидуальных образовательных траекторий, обеспечения обратной связи использование в целях обучения технологий интерактивной виртуальной 3D-реальности, безусловно, заслуживает пристального внимания и более детального рассмотрения.

***Литература***

1. Виртуальная 3D образовательная среда – новый подход к подготовке к ЕГЭ по информатике // М.М. Лаврентьев [и др.] // Телематика 2012: труды XIX Всероссийской науч.-метод. конф.. СПб.: НИУ ИТМО, 2012. С. 25–28.
2. *Parker Q.* A second look at school life. URL: http://www.theguardlan.com/education/2007/apr/06/schools.uk.
3. 3D-vurtual. URL: http://www.3d-vlrtual.ru/vlrtualnoe-obuchenle.html.

# ВОЗМОЖНОСТИ AR/VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования РФ в рамках государственного задания по проекту № 0657-2020-0009.*

***Жигалова О.П.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения Дальневосточного федерального университета
*zhigalova.op@dvfu.ru*

Автором поставлен вопрос о необходимости переосмысления условий организации учебного процесса в результате цифровой трансформация сферы образования. В работе представлен концептуальный взгляд на организацию учебной среды педагогического вуза с использованием технологий дополненной и виртуальной реальности. В статье выделены подходы к организации учебного процесса и определены качественные изменения в организации деятельности обучающихся под влиянием технологий дополненной и виртуальной реальности. Определены основные направления исследований, обобщены и представлены предварительные результаты по данной тематике. Основу исследования составляет экспериментально-исследовательская деятельность, ориентированная на проектирование образовательных ресурсов с использованием AR/VR-технологий и определение условий их применения. Полученные результаты будут использованы на этапе формирования цифровой учебной среды педагогического вуза.

**Ключевые слова:** цифровые технологии, AR-технология, технология дополненной реальности, VR-технология, технология виртуальной реальности, среда виртуальной реальности, среда дополненной реальности, учебная среда.

# POSSIBILITIES OF AR/VR-TECHNOLOGIES IN ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

***Zhigalova O.P.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Informatics, Information Technologies and Teaching Methods dpt. of Far Eastern Federal University

The author raises the question of the need to rethink the conditions for organizing the educational process as a result of the digital transformation of the education sector. The paper presents a conceptual view of the organization of the educational environment of a pedagogical

University using augmented and virtual reality technologies. The article highlights approaches to the organization of the educational process and identifies qualitative changes in the organization of students' activities under the influence of augmented and virtual reality technologies. The author defines the main directions of research, summarizes and presents preliminary results on this topic. The research is based on experimental research activities focused on designing educational resources using AR/VR technologies and determining the conditions for their application. The results obtained will be used at the stage of formation of the digital learning environment of the pedagogical University.

**Keywords:** digital technologies, AR-technology, augmented reality technology, VR-technology, virtual reality technology, virtual reality environment, augmented reality environment, learning environment.

Процесс развития цифровых технологий и их проникновения в различные сферы деятельности человека следует рассматривать как необратимое и глобальное явление в современном мире. Сфера образования не является исключением. Технологии дополненной и виртуальной реальности активно используются в системе профессиональной подготовки пилотов, водителей, медицинского персонала, дизайнеров, архитекторов и т.д. Вопрос о применении технологий дополненной и виртуальной реальности в системе профессиональной подготовки актуален. Возникает потребность в разработке условий обеспечения учебного процесса, подходов к организации учебной деятельности, проектировании условий сопровождения деятельности обучающихся в учебной среде с элементами дополненной или виртуальной реальности.

Для формирования более ясного представления следует уточнить отдельные термины и понятия. В рамках данной статьи учебная среда рассматривается как набор организационных и аппаратно-программных средств, социальных сервисов и информационных материалов, обеспечивающих процесс обучения студентов. Учебная среда педагогического вуза ориентирована на создание условий для профессионального становления и личностного развития студентов. Технология дополненной реальности – это совокупность аппаратно-программных средств, позволяющих дополнить реальную среду (действительную реальность) информацией за счет использования аудиовизуальных образов и обеспечить интерактивное взаимодействие в режиме реального времени. Термин «смешанная среда» используется в научной литературе как термин, который позволяет определить реальную среду,

дополненную виртуальными объектами. Технология виртуальной реальности понимается нами в рамках статьи как набор аппаратно-программных средств, позволяющих создавать виртуальное окружение, вызывающее у пользователя ощущение присутствия (погружения).

Анализ научно-исследовательских работ, отражающих опыт применения AR/VR-технологий в системе образования, позволяет выделить подходы к организации учебного процесса, определить качественные изменения в организации деятельности обучающихся, выявить возможности в организации учебной среды с элементами AR/VR-технологий.

Функциональные возможности среды дополненной реальности позволяют организовать учебный процесс с опорой на встраивание виртуального мира в реальную действительность. Мобильные устройства и гаджеты рассматриваются как основные технические средства обучения. Подходы к организации учебного процесса ориентированы на реализацию персонализированной модели обучения, мобильного обучения, распределенной модели организации учебного процесса. Качественно новый уровень организации деятельности обучающихся связан с возможностью дополнить реальную действительность в том месте, где находится обучающийся, учебной аудиовизуальной информацией. Появляется возможность организации удаленной учебной работы вне аудитории, экспериментальной и исследовательской деятельности в условиях реальной среды, учебного процесса в условиях ограниченности материальных или технических ресурсов.

Функциональные возможности среды виртуальной реальности позволяют организовать учебный процесс с опорой на создание виртуальных условий. Основные средства обучения ориентированы на погружение обучающегося в среду виртуальной реальности с различным уровнем иммерсивности за счет использования специального аппаратного обеспечения: шлемы, очки, перчатки виртуальной реальности, виртуальные пещеры. Деятельность обучающихся в среде виртуальной реальности ориентирована на исследование этой среды, экспериментирование с ее элементами, формирование моделей устойчивого поведения. Подходы к организации учебного процесса направлены на реализацию самоуправляемого обучения, формирование персонализированной модели обучения.

Качественно новый уровень организации деятельности обучающихся в среде виртуальной реальности связан с возможностью имитировать различные условия среды и формировать модели поведения, приемы, а также умения, доведенные до уровня автоматизма (навыка). Появляется возможность организации исследовательской и экспериментальной деятельности обучающихся в вариативной среде (или в «идеальных» виртуальных условиях): совместной работы обучающихся в едином виртуальном учебном пространстве, научно-просветительской деятельности в условиях, не ограниченных временем и пространством.

Использование в учебном процессе технологий дополненной и виртуальной реальности сопряжено с разработкой условий, необходимых для организации деятельности обучающихся в условиях смешанной и виртуальной учебной среды. На базе Школы педагогики ДВФУ осуществляется экспериментально-исследовательская работа, направленная на выявление условий использования технологий дополненной и виртуальной реальности в системе профессиональной подготовки будущих учителей. Экспериментально-исследовательская работа в области применения AR-технологий ориентирована на разработку средств обучения (настольные игры, мобильные приложения, учебные плакаты), устройств для взаимодействия (3D-интерфейсы), выявление условий их использования в учебном процессе, проектирование учебно-методического сопровождения. В процессе работы затрагиваются ключевые вопросы, связанные с использованием инструментов идентификации (маркеров), инструментов для организации взаимодействия (интерфейсов), проектированием виртуальных объектов в формате 2D, 3D [3–5].

Экспериментально-исследовательская работа в области применения VR-технологий в учебном процессе затрагивает следующие вопросы [1; 2; 6]:

– определение сценария учебного VR-приложения, необходимого для формирования готовности к принятию решения в условиях базовой модели поведения в профессиональной сфере;
– выявление качественных и количественных показателей, характеризующих базовую модель поведения студента в среде виртуальной реальности;

– определение степени влияния технических факторов на появление негативных симптомов у обучающихся, связанных с возникновением векции;
– выделение характеристических показателей, отражающих уровень взаимодействия студентов с объектами среды виртуальной реальности.

В проведении опытно-экспериментальной деятельности принимают участие студенты Школы педагогики ДВФУ. Научно-исследовательская деятельность осуществляется на базе Лаборатории педагогической психофизиологии ДРНЦ РАО.

В ходе исследования получены предварительные результаты, которые позволяют определить назначение AR/VR-технологий в системе профессиональной подготовки будущих учителей, возможности в организации практико-ориентированных занятий, групповой и индивидуальной работы со студентами, в создании персонализированной модели обучения на базе педагогического вуза. Данные результаты будут использованы при организации учебной среды и планировании деятельности студентов педагогического вуза.

Дальнейшие исследования ориентированы на формирование базовой модели поведения студентов педагогического вуза в условиях учебной среды с элементами дополненной и виртуальной реальности.

### *Литература*


1. *Баранова В.А., Жигалова О.П.* Условия использования неуправляемых динамических объектов в среде виртуальной реальности // Сборник тезисов докладов конгресса молодых ученых. URL: https://kmu.itmo.ru/digests/article/3609.
2. *Жигалова О.П., Лисенко М.Л.* Использование среды виртуальной реальности при решении учебных задач // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 4. С. 59–63.
3. *Жигалова О.П., Толстопятов А.В.* Использование технологии дополненной реальности в образовательной сфере // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 2. С. 43–47.
4. *Пахомов В.А., Жигалова О.П.* Настольная игра с элементами дополненной реальности по теме «Устройство компьютера» // Сборник тезисов докладов конгресса молодых ученых. URL: https://kmu.itmo.ru/digests/article/4098.
5. *Толстопятов А.В., Жигалова О.П.* Интерактивный плакат с элементами дополненной реальности в образовательной среде педагогического вуза //

Сборник тезисов докладов конгресса молодых ученых. URL: https://kmu.itmo.ru/digests/article/3611.
6. AR/VR технологии: область научно-педагогического исследования / П. Бажина [и др.] // Педагогическая информатика. 2019. № 2. С. 105–114.

# ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ АСПЕКТЫ МЕДИАВОСПИТАНИЯ

***Максимова Г.П.***

доктор педагогических наук, директор Коммуникативно-информационного библиотечно-издательского медиа центра Южного федерального университета
*maksimovagp@mail.ru*

Показана роль здоровьесбережения для молодого поколения в медиавоспитании с целью улучшения здоровья и благополучия субъектов. Использованы методы: наблюдение, опрос, анализ аудиовизуального контента, включенного в широкий медийный пространственный и временной контекст. Представлены противоречия между ценностями здоровья в традиционном значении и в настоящее время, возможность использования медиаобразования в здоровьесберегающем аспекте во внеклассной и внеурочной деятельности, медиаобразовательный потенциал для разработки мероприятий, интегрирующих медиаобразовательные технологии.

**Ключевые слова:** медиавоспитание, здоровьесбережение, медиаобразовательные технологии.

# HEALTH-SAVING ASPECTS OF MEDIA

***Maksimova G.P.***

Doctor of Pedagogical Sciences, Director of the Communication and Information Library and Publishing Media Center, Southern Federal University

The role of health savings for the younger generation in media education is shown, in order to improve the health and well-being of the subjects. Methods used: observation, polling, analysis of audiovisual content included in a wide media spatial and temporal aspect. The contradictions between the traditional values of health and the value of health preservation at present are presented. The possibility of using media education in a health-saving aspect in extracurricular and extracurricular activities, used by the media educational potential to develop an event that integrates media educational technologies.

**Keywords:** media education, health saving, media education technologies.

Под медиавоспитанием (от лат. media – средства: фото, кино, радио, печать, ТВ, интернет, мобильна коммуникация и т.п.) в здоровьесберегающем контексте мы понимаем направление в педагогической теории и практике в междисциплинарном контексте (педагогика, психология, медицина, социология, философия творчества и другие области исследования). Медиавоспитание представлено в культурно-образовательном медиапространстве, ориентированно на преодоление противоречия между ценностями здоровья в традиционном значении и смыслами личности [7, с. 22], выраженными целями здоровьесбережения либо пренебрежением им. При этом цель медиавоспитания является одновременно и процессом, и критерием результата. Под здоровьесбережением мы понимаем обладание ценностью здорового образа жизни, которое включает в себя трепетное отношение к своему здоровью, здоровый нравственно-психологический климат, способность к самоконтролю за своим двигательным поведением, закаливание, личную гигиену, отсутствие вредных привычек, рациональное питание и др.

В процессе исследования были использованы методы наблюдения, опроса, теоретико-аудиовизуальный анализ здоровьесберегающего контента, включенного в широкий медийный пространственно-временной контекст, где прошлое является необходимой предпосылкой для будущего, а настоящее обнаруживает тенденции будущего.

Народная педагогика с давних времен в былинах, сказках, пословицах и поговорках отражает ценность здоровья: «Здоров будешь – все добудешь», «В здоровом теле – здоровый дух». Всмотримся в холсты К.Е. Маковского «Народное гуляние во время Масленицы на Адмиралтейской площади в Петербурге» (1869), В.И Сурикова «Взятие снежного города» (1891), Б.М. Кустодиева «Зима» (1916). На подобных полотнах изображены состязания в силе, ловкости, удали, которые служили нашим предкам не только праздничным развлечением, но и проверкой физической и морально-волевой крепости народа, утверждением жизнестойкости, непоколебимости, здорового духа.

В научных изысканиях еще в XVIII в. огромная роль отводилась активным движениям как профилактике заболеваний. Так, первый русский академик-анатом А.В. Протасов в 1764 г. сделал доклад «О необходимости движения для сохранения здоровья».

В современном образовательном пространстве мы видим следующую ситуацию. Большинство ученных считает, что практически здоровыми приходят в школу только 20–25% детей [10, с. 200]. Практически во всех регионах России в среднем 35% дошкольников и 60% школьников имеют хронические заболевания и нуждаются в стационарном лечении. На сегодняшний день дети имеют серьезные проблемы со здоровьем, которые выражаются в психоэмоциональной и социальных сферах, наблюдается снижение иммунитета, нарушения в работе нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной, опорно-двигательной и других анатомо-физиологических систем [5, с. 7]. В психологических исследованиях констатируется факт значительного отставания современных детей по ряду параметров развития от их сверстников в 1970–1980-х гг. прошлого века. Наряду с позитивными достижениями детства, такими как легкость вхождения в мир новых технологий, технические умения и навыки, широкая осведомленность, отмечаются тенденции ретардации развития детей. Так, у дошкольников констатируется недостаток сенсорного опыта, слабость слухового восприятия и понимания, задержки речевого развития, трудности актуализации образов воображения, неразвитость произвольной сферы, несформированность коммуникативных умений, снижение уровня освоения социальных норм, высокий эгоцентризм, недостаточный уровень готовности к школьному обучению [4, с. 77] Ряд исследователей (Т.В. Аюпова, А.В. Коротун) отмечает рост заболеваемости в процессе профессиональной подготовки. Несвоевременный прием пищи, систематическое недосыпание, малое время пребывания на свежем воздухе, недостаточная двигательная активность, отсутствие закаливающих процедур, выполнение самостоятельной учебной работы во время, предназначенное для сна, курение и др. [3, с. 87], накапливаясь в течение студенческой жизни, оказывают существенное влияние на здоровье.

Анализ здоровьесберегающего медиапространства прошлого века дал нам следующие результаты. На радио с 1930-х гг. существовали занятия утренней гимнастикой. Ежедневные уроки общей гимнастики были прерваны во время войны и возобновились в 1946 г. На первом канале по будням с 1961 по 1991 г. по Всесоюзному радио шло вещание десятиминутной передачи «Производственная гимнастика», транслировавшейся на всех заводах, фабриках, в проектных и научных учреждениях СССР.

Анализ содержания агитационно-плакатной продукции для населения Советского Союза по здоровьесберегающей тематике можно разделить на такие направления: «Курение – вред», «Пьянству – бой», «Закаляйся как сталь», «И не бойся докторов – будь здоров», «Готов к труду и обороне». Также можно упомянуть ежемесячный научно-популярный журнал «Здоровье», который, имея тираж в 10 млн, публиковался с 1955 по 1991 г. Он освещал достижения медицинской науки и практики, общественной профилактики заболеваний и т.д.

Анализ телевизионных программ с тематикой сбережения здоровья представил стойкий интерес к данному содержанию в советский и российский период. Достаточно назвать передачу «Здоровье», существующую на телевидении с 1960 г. Формат передачи менялся: это и формат научно-популярной программы, и ток-шоу, но неизменной остается тематика. «Жить здорово!» – под таким названием ежедневно выходит передача в последние годы на первом канале. Почти в это же эфирное время на канале «Россия 1» идет передача «О самом главном», это также ежедневная передача с часовым эфиром. Передачи, пропагандирующие здоровый образ жизни, с неизменным постоянством возникают на различных каналах: «Азбука здоровья», «Таблетка», «Правило движения» (как естественно вернуть здоровое состояние организма с помощью правильного движения) и многие другие.

Анализ советской кинематографии показал широкую популярность спорта для всех, дворового спорта (кадры дворовых соревнований по футболу, баскетболу и др., азартные трибуны болельщиков и многие другие атрибуты соревнований часто присутствуют в советской кинематографии). Однако в 1990-х гг. в кадрах телевизионных многосерийных фильмов наблюдается всплеск числа съемочных планов, демонстрирующих «качалки», желание героев фильмов достичь выносливости, закалки для выполнения криминальных задач, что было и в реальной жизни. Так кинематографисты укрепили негативное отношение к физической силе, и это, по всей видимости, вызвало отрицательное отношение широкой массы молодежи к усиленным тренировкам.

В период «перестроечных» 1990-х гг. сформировалось «неспортивное поколение» [6, 2006], поколение, далекое от ценностей спортивной культуры. Исследователи отмечают появление «потерянного поколения». В конце 1990-х гн. на ТВ были востребованы

приключения, реалити-шоу, передачи спортивно-развлекательного характера ( «Форд Боярд», «Хрустальный лабиринт» и др.).

В настоящее время здоровьесберегающая тематика представлена прагматическим, информационным, развлекательным направлениями. Отдельно следует выделить медиаобразовательный контент здоровьесбережения для широкой аудитории. Уточняя данное направление, необходимо обратиться к спортивно-оздоровительному интернет-дискурсу. Материалом исследования для нас выступили не только блоги, но и материалы сайтов фитнес-клубов «ФизКульт», «Территория фитнеса», «С.С.С.Р.», «Alex-fitness», «City-fitness», «DriveFitness», «Fit-Studio», «World Class» и др., размещенные в период с 2015 по 2020 г. Примечательно, что подписчиками порой является миллионная аудитория. Повышенная заинтересованность неоспорима. Так, к примеру, в г. Батайске с численностью населения 115 016 человек существует, по данным спутниковой карты, более двух десятков тренажерных залов, фитнес-клубов общего пользования.

С начала 2000-х гг. в домашнем интерьере россиян появляются спортивные детские уголки, спортинвентарь, который присутствует в медиаконтенте, представляющем жилье наших соотечественников. В более обеспеченных семьях это тренажерные комнаты, залы. В гардеробах все больше спортивной одежды для всех членов семьи. Этого не было ранее, в 1980-х гг., когда «Адидас» был одеждой на все случаи жизни. Все это подтверждает нашу гипотезу о сформировавшемся мотивационном периоде к проблеме целенаправленного сбережения здоровья нашего населения.

Ретроспективный взгляд показал следующее: в медиапространстве проблема здоровьесбережения всегда находила свое отражение (физическая культура, дворовой спорт – послевоенное время; здоровый образ жизни – 1970–1990-е гг., санаторно-курортное оздоровление, спорт для всех – советский период; спортивный туризм, профилактика вредных привычек – весь период). Здоровьесбережение детской, молодежной аудитории, имеющей общие нарушения в данной области, рассматривалось в большей степени как профилактические меры по укреплению здоровья.

Дополним и расширим наше понимание медиавоспитания в здоровьесберегающем контексте формулировкой А.В. Федорова: «определение целей, которые должны ставиться в соответствии

с проблемами медиа, и педагогически обоснованных мер, необходимых для достижения этих целей» [8, с. 272] Мы выделяем защитную, предохранительную (в других странах она фигурирует под названием прививочной или инъекционной) функцию медиавоспитания, направленную на защиту детской и молодежной аудитории от вредных влияний медиа в том числе. Влияя на достойные уважения и изучения потребности аудитории, в том числе информационные, компенсаторные, гедонистические, рекреативные, моральные и т.д. [там же, с. 301], нужно осознавать необходимость и достаточность такого влияния.

Пандемия заставила образовательное сообщество перейти на дистанционную форму обучения. Дистанционная форма образования в нашей стране и во многих других странах имеет свой многолетний опыт, положительные наработки, однако сама ситуация возникновения пандемии подвела к необходимости не только здоровьесбережения населения, но и анализа данной проблематики в медиапространстве.

Сложно представить систематическое проведение тренировок по гимнастике, хоккею, борьбе, танцам и т.п. в онлайн-режиме, да и просто школьные и студенческие занятия по физической культуре один на один с монитором. Однако это реалии второго семестра студентов, третьей и четвертой четверти школьников в 2020 г. Надо отметить, что результаты опроса нескольких десятков школьников начальной и средней школы по общеобразовательным и движенческим дисциплинам оказались выше, чем в обычном режиме проведения занятий. Это мы относим не только к ослабленным требованиям преподавателей, но и к общепонятной растерянности в отношении данной формы проведения занятий и усвоения предмета в таком режиме, невозможностью быстро создать адекватные полноценные школьные и вузовские онлайн-программы занятий физической культурой, отработать критерии оценок, форму проведения занятий и т.п.

В России медиаобразовательные технологии изначально используются в гуманитарных образовательных программах. Такие предметы, как иностранные языки, история, литература, искусство и т.п., имеют многолетнюю практику использования этих технологий. При этом по сравнению с западным опытом «на первый план выходят вопросы эстетического, художественного характе-

ра» [8, с. 286]. В настоящее время назрела необходимость более широкого спектра их применения.

Среди основных методических принципов в области физического воспитания, как правило, авторы рассматривают: принцип сознательности и активности; принцип систематичности и непрерывности; принцип доступности и индивидуализации, постепенности; принцип всесторонности [3, с. 87]. В медиавоспитании в здоровьесберегающем контексте мы полагаем основным принципом принцип наглядности. При существующих технологиях можно наглядно отслеживать результат физических действий, например пройденный путь и сожженные калории, состояние сердечно-сосудистой системы и многие другие данные, наглядно демонстрирующие наше физическое состояние.

Из работы В.А. Бароненко и Л.А. Рапопорта следует, что факторами здорового образа жизни выступают: оптимальная двигательная активность; ритмический образ жизни; эффективная организация трудовой деятельности; культура межличностного общения и поведения в коллективе; рациональное питание; отказ от пагубных пристрастий (алкоголизм, наркомания, табакокурение и т.п.) [1, с. 352]. Также исследователи отмечают негативное влияние медиа, некритическое принятие ценностей, транслируемых манипулятивными программами массмедиа [4, с. 78], неограниченное потребление массмедиа, что также является решающим фактором разрушения здоровья. То есть необходимы обновленные стандарты, технологии, методики проведения занятий по здоровьесбережению, и они требуют систематизации и осмысления.

Здоровьесбережение детей и молодежи становится необходимостью практически для каждой семьи и крайне важно в контексте судьбы Российского государства. На государственном уровне подчеркнута важность темы в Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21.07.2020. Первые пункты говорят о «здоровье и благополучии людей», «увеличении доли граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом, до 70 процентов».

Таким образом, можно констатировать необходимость фундаментальной теоретико-методической базы, интегрирующей различные формы сбережения здоровья. Необходимо возрождение материальных и духовных ценностей народа, поскольку нервное и

физическое напряжение современного человека достигло опасного уровня (травмы и заболевания, нарушения микроциркуляции и биохимические изменения в организме человека, потеря восстановительных функций, снижение работоспособности, жизнерадостности, жизнелюбия человека), а это недопустимо.

### *Литература*


1. *Бароненко В.А., Рапопорт Л.А.* Здоровье и физическая культура студента. М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2006.
2. *Бутова И.Н., Иваненко Я.В.* Тенденции развития здоровьесберегающей информационно-образовательной среды в вузе // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций» (к 65-летию почетного президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, профессора А.В. Федорова): материалы международной науч. конф. Ростов н/Д; Таганрог: ИПК РГЭУ (РИНХ), 2019.
3. *Галичаев М.П.* Здоровье и физическая культура музыканта: учеб. пособие. Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова, 2005.
4. *Ефремова О.И.* Психологическое консультирование по проблемам медиабезопасности детей и молодежи // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций» (к 65-летию почетного президента Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, профессора А.В. Федорова): материалы международной науч. конф. Ростов н/Д; Таганрог: ИПК РГЭУ (РИНХ), 2019.
5. *Иванова О.Г.* Актуализация здоровьесберегающего потенциала дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2019.
6. *Литвиненко И.Д.* Методы сравнительного анализа результатов деятельности стратегических бизнес-единиц промышленных предприятий: автореф. дис ... канд. эконом. наук. СПб., 2017.
7. *Максимова Г.П.* Медиавоспитание в высшей профессиональной школе. Ростов н/Д: ИПО РГПУ, 2006.
8. *Федоров А.В.* Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д: ЦВВР, 2001.
9. *Филимонова Е.П.* Реализация спортивного дискурса в интернет-коммуникации: когнитивно-прагматический аспект: автореф. дис. … канд. пед. наук. Майкоп, 2019.
10. *Широкий В.В.* Научно-педагогические основы оздоровительно-реабилитационной работы с молодежью // О деятельности вузов по организации и осуществлению воспитательного процесса в современных условиях: тезисы докладов Всероссийского семинара-совещания. Ростов н/Д, 2001.

# ПЕРВИЧНАЯ ДИАГНОСТИКА ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ОНЛАЙН

***Анапалян К.Х.***

студент Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*l2a5n0a464@bk.ru*

***Мишукова Т.С.***

студентка Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*tmishukova@sfedu.ru*

***Самохвалова (Спыну) С.Ю.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры образования и педагогических наук
Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*sysamohvalova@sfedu.ru*

В статье представлены результаты анализа учебной деятельности педагога, работающего с обучающимся в онлайн-режиме. Выявлены противоречия и проблемы, связанные с первичной диагностикой потенциала обучающегося. Предложены новые инструменты для входной диагностики познавательных возможностей обучающегося.

**Ключевые слова:** педагог-онлайн, дистанционное обучение, первичная диагностика, познавательные возможности обучающегося, инструменты диагностики познавательных возможностей.

# THE PRIMARY DIAGNOSIS OF THE POTENTIAL COGNITIVE CAPABILITIES OF THE STUDENT LEARNING IN THE WORK OF THE TEACHER IS ONLINE

***Anapalyan K.Kh.***

student of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

***Mishukova T.S.***

student of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

***Samohvalova (Spynu) S.Yu.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Education
and Pedagogical Sciences dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy
of Southern Federal University

The article presents the results of an analysis of the educational activities of a teacher working with a student online. The contradictions and problems associated with the primary diagnosis of the student's poten-

tial are revealed. New tools for the input diagnostics of the learner's cognitive abilities are proposed.

**Keywords:** online teacher, distance learning, primary diagnostics, cognitive abilities of a student, diagnostic tools for cognitive abilities.

Актуальность исследования деятельности педагога-онлайн обусловлена рядом социально-экономических факторов. С переходом общества от постиндустриальной к информационно-цифровой эпохе основными производительными силами становятся знания. Стратегический вектор развития образования разворачивается в сторону повсеместного использования информационных технологий, массового дистанционного обучения, новых эффективных методов, экономичного диагностического инструментария [1].

При разработке тезауруса исследования мы основывались на синергетическом и интегральном подходах, позволяющих формулировать наиболее целостные определения центральных понятий исследования. Так, понятие «дистанционное обучение» мы рассматриваем как наиболее интернациональный, демократичный, экономичный способ обучения на удаленном расстоянии, при котором использование веб-камеры обеспечивает онлайн-общение с лучшими педагогами и практиками в своей области. Понятие «педагог-онлайн» определяется нами как педагогическая профессия, входящая в топ наиболее актуальных профессий настоящего и будущего, характеризующаяся специфическими трудностями и проблемами, которые активно изучаются учеными всего мира, а также созданным недавно социальным сообществом «Педагоги. онлайн». Используемую педагогами-онлайн педагогическую диагностику (от греч. diagnstikos – способность распознавать) мы определяем как систему методов, позволяющих выявлять индивидуальные и групповые особенности участников образовательных отношений, и в частности обучающихся; как метод оценки состояния педагогического процесса в целом и (или) его отдельных компонентов; как метод оценки условий и обстоятельств, в которых педагогический процесс осуществляется.

К типичным методам педагогической диагностики относятся: наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование, беседа, интервью, опрос, эксперимент, изучение педагогической документации, оценивание диагностической информации, обработ-

ка диагностической информации, шкалирование, представление и накопление результатов диагностики, прогнозирование, экспертный метод, статистический анализ. Однако уже сегодня очевидно, что широко используемые методы диагностики не могут удовлетворять педагога, работающего с учеником, находящимся по ту сторону экрана компьютера. Понятие «познавательные возможности ученика», которые желательно знать педагогу-онлайн, мы формулируем как достигнутый на данный момент уровень физиологических, психологических и моральных качеств ученика, обеспечивающих ему определенный результат при обучении. При этом совершенно ясно, что знание педагогом зон ближайшего развития ученика как уровня развития его исторического мышления, внимания, восприятия, воображения, памяти, речи, восприятия, эмоций, чувств, воли, степени интереса и мотивации к овладению знаниями будет недостаточным для диагностики индивидуальных познавательных особенностей.

Дальнейшее исследование теории вопроса и практического опыта педагогов-онлайн позволило нам выявить противоречие между тем, что педагогу-онлайн действительно необходимо иметь знания и компетенции в области быстрой первичной диагностики познавательных возможностей обучающегося любого возраста, и отсутствием соответствующих диагностических методик.

Не вызывает никаких сомнений то, что в первые минуты виртуального знакомства с обучающимся, а также во время первого онлайн-занятия педагог не может провести психолого-педагогическую диагностику. Он может лишь опираться на свой опыт и интуицию. Вне всяких сомнений и то, что во время первой дистанционной встречи с обучающимся очень важно не потушить у него только зарождающийся интерес к учебному предмету, не загубить мотивацию и любопытство своего подопечного.

Именно поэтому проблема нашего исследования была сформулирована следующим образом: как во время первой виртуальной встречи с обучающимся быстро, а главное, неутомительно для ученика определить его потенциальные возможности в обучении?

Понятие «потенциальные возможности» было выбрано нами не случайно. «Потенциальный» означает существующий в потенции, скрытый, но готовый проявиться, обнаружиться [2, т. 3, с. 235], а также существующий в потенции, скрытый, но готовый

проявиться, обнаружиться. «Возможность» определяется в словаре русского языка как наличие условий, благоприятных для каких-либо обстоятельств, способствующих чему-либо [2, т. 1, с. 61]. Таким образом, сочетание слов «потенциальные возможности» придает нашему исследованию педагогический характер и не позволяет вступать в область психологии, которую мы в данном исследовании не затрагивали.

Учитывая ограниченные возможности педагога-онлайн, во время первой встречи с обучающимся следует для определения потенциальных познавательных возможностей обучающегося получить ответ на следующие вопросы: как определить степень общительности ученика, его склонность к диалогу или, напротив, предпочтение к восприятию монологической речи; как определить количество жизненной силы и энергии обучающегося, способность заниматься все 40 минут без перерыва или заниматься интенсивно, но с короткими перерывами; на каком языке построить общение с обучающимся – на языке логики и фактов, на языке чувств и эмоций, на языке интересов и потребностей?

Изучение арсенала диагностических методик показало, что оптимальные для данных условий диагностики не отвечают показателям экономичности, легкости, относительной простоты и эффективности. В связи с этим мы обратились к невербальным маркерам, широко используемым в спортивной медицине. В частности, мы обратили внимание на возможность использовать такие невербальные показатели качеств человека, как тип его лица, особенности строения отдельных черт лица. В дальнейшем нами было выдвинуто такое гипотетическое предположение: если педагог-онлайн будет применять в работе с обучающимся диагностическую карту, по которой с помощью определенных маркеров-показателей сможет определить потенциальные познавательные возможности обучающегося, то ему уже на первом занятии удастся установить контакт, мотивировать к обучению и более эффективно работать в дальнейшем.

***Литература***

1. *Сагиндыкова А.С., Тугамбекова М.А.* Актуальность дистанционного образования // Молодой ученый. 2015. № 20. С. 495–498.
2. Словарь русского языка: в 4 т. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

# КОМПЬЮТЕРНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

***Мирнова М.Н.***

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
теории и методики биологического образования
Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского
*mirnova4oaksay@mail.ru*

В образовательных учреждениях используют разные виды контроля знаний и умений, состоящие из последовательно выстроенного контроля в процессе обучения, что вызывает необходимость разработки и апробации разнообразных взаимосвязанных средств входного, текущего и итогового контроля. Целью настоящего исследования стало определение качества обученности студентов по методике обучения биологии с помощью разработанных тестовых заданий. Для осуществления поставленной цели были сформулированы следующие задачи: составить тестовые задания по разделам предмета; определить показатели надежности и валидности этих тестовых заданий; отобрать валидные тестовые задания; сформировать базу надежных и валидных тестовых заданий для компьютерного тестирования студентов. Предметом исследования стало содержание тестовых заданий по методике обучения биологии, предназначенных для промежуточного контроля знаний студентов III–IV курсов, и их качество, определяемое по уровню валидности и надежности. Методы исследования: теоретические – анализ работ в области истории методики обучения, теории и методики обучения биологии; изучение нормативных и программных документов об образовании; эмпирические – изучение опыта работы специалистов-тестологов по конструированию тестовых заданий; практические – разработка и применение тестовых заданий в практике обучения студентов факультета естествознания, определение валидности и надежности этих заданий, а также представление их в электронном варианте для компьютерного тестирования. В процессе проведенного исследования была сформирована база надежных и валидных тестовых заданий, которая представлена в электронном виде для компьютерного тестирования и используется в рамках учебной дисциплины «Методика обучения биологии». Тестирование позволило определить валидность тестовых заданий, предлагаемых студентам III–IV курсов. Сравнение результатов показало большую степень валидности при повторном тестировании и позволило определить надежность тестовых заданий.

**Ключевые слова:** тестовые задания, тестирование, контроль знаний, валидность, надежность, педагогический процесс, методика обучения биологии, учебный процесс, достоверность, надежность измерений.

# COMPUTER TESTING AS A FORM OF CONTROL IN THE MODERN TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTIONS OF TRAINING

***Mirnova M.N.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor,
head of Theory and Methods of Biological Education dpt.
of Academy of Biology and Biotechnology named after D.I. Ivanovsky

The use of various systems for multi-stage control of students' knowledge and skills in educational institutions necessitates the development and testing of various interrelated means of input, current and final control. The purpose of this study was to determine the quality of students' training in "Methods of teaching biology" using the developed test items. To achieve this goal, we formulated the following tasks: to draw up test tasks for the sections of the "Methods of teaching biology" subject; determine the indicators of the reliability and validity of these test items; select valid test items; to form a database of reliable and valid test items for computer testing of students. The subject of the research was the content and quality of test items on the methodology of teaching biology, determined by the level of validity and reliability, intended for intermediate control of the knowledge of 4th year students. Research methods: theoretical – analysis of works in the field of the history of teaching methods, theory and teaching methods of biology; study of normative and program documents on education; empirical – the study of the experience of specialists - testologists in the design of test items; practical – the development and application of test tasks in the practice of teaching students of the Faculty of Natural Sciences, determining the validity and reliability of these tasks, as well as submitting them in electronic form for computer testing. In the course of the study, a database of reliable and valid test items was formed, which is presented in electronic form for computer testing and is used as part of the discipline "Methods of teaching biology". Testing made it possible to determine the validity of test items offered to 3–4 year students. Comparison of the results showed a high degree of validity during repeated testing and allowed us to determine the reliability of the test items. Valid tasks were selected and proposed for computer testing of students.

**Keywords:** test tasks, testing, knowledge control, validity, reliability, pedagogical process, methods of teaching biology, educational process, reliability, reliability of measurements.

В настоящее время в образовании происходит переосмысление фундаментальной роли информации, поскольку огромные темпы роста информационных технологий вызывают необходимость формирования особой информационной культуры. Для современного педагога и школьника, которые живут и работают в информационном пространстве, компьютер стал важной и необходимой частью жизни. Поэтому использование информационных

дистанционных технологий (ИКТ) в учебном процессе является актуальной проблемой современного школьного образования [4].

Учебный процесс условно можно разделить на несколько частей, которые вместе должны давать улучшение качества обученности учащихся. Одной из важнейших составляющих процесса обучения является контроль знаний учащихся.

Эффективный диагностический тест – это стандартизированная методика, тщательно научно-методически разработанная и проверенная на репрезентативной выборке с достаточно высокой надежностью и валидностью [1].

Целью настоящего исследования стало определение качества знаний студентов и формирования профессиональных компетенций по методике обучения биологии (МОБ) с помощью разработанных тестовых заданий.

Для осуществления поставленной цели нами были сформулированы следующие задачи: составить тестовые задания по разделам предмета «Методика обучения биологии»; определить показатели надежности и валидности этих тестовых заданий; отобрать валидные тестовые задания; сформировать базу надежных и валидных тестовых заданий для компьютерного тестирования студентов.

Объектом исследования стал процесс обучения студентов Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского.

Предмет исследования – содержание тестовых заданий по методике обучения биологии предназначенных для промежуточного контроля знаний студентов III–IV курсов, и их качество, определяемое по уровню валидности и надежности.

Проблема измерения и оценивания результатов обучения является одной из самых важных в педагогической теории и практике. Инновационные процессы, происходящие в российской системе образования, вызывают необходимость использования более объективных способов оценки деятельности педагогов [2].

Контроль качества знаний в образовании становится одним из основных элементов оценки качества обучения на современном этапе. Преподаватели контролируют учебную деятельность студентов в рамках учебной дисциплины путем разных форм контроля, составляя учебную карту дисциплины. Педагог, выставляя оценку, должен обосновывать ее, руководствуясь логикой и суще-

ствующими критериями, которые прописаны в рабочей программе дисциплины и обязательно должны быть известны студенту.

Определенное внушающее воздействие оказывает внешний вид контролируемого и приобретенное им умение ясно излагать свои мысли, а также ряд других факторов, условно называемых «эмоциональной составляющей», что подтверждается исследованиями [10; 11].

Использование результатов тестирования позволяет педагогу выявить характеристики личностного развития обучающихся, а также качества образовательного процесса и образовательных систем [8].

Таким образом, чтобы повысить качество обучения студентов, обеспечить высокие результаты учебно-познавательной деятельности учащихся, важно включить компьютерное тестирование наряду с традиционным контролем обучения (устный опрос, контрольные работы и др.) в систему проверки знаний студентов [6; 9].

Нами были составлены тестовые задания по всему содержанию предмета «Методика обучения биологии», реализуемого в обучении студентов Академии биологии и биотехнологии им. Д.И. Ивановского, обучающихся на программе 44.03.05 «Педагогическое образование» с двойным профилем подготовки (биология и химия), для студентов III и IV курсов. По каждому разделу программы было составлено 15 и более вопросов в тестовой форме. База тестовых заданий включает восемь содержательных разделов. Содержание этих блоков направлено на проверку компетенций студентов в области теории педагогической деятельности в сфере естественнонаучного образования: сущность, содержание, методологические принципы и закономерности педагогической деятельности; методы и научные понятия, формы и средства обучения учащихся биологии в основной и старшей школе (таблица).

Раздел «Характеристика предметной дисциплины МОБ» включает материал о структуре изучаемой дисциплины, ее связях с другими научными дисциплинами, методике, научных проблемах в дидактике. Включены вопросы о проблемах, актуальности объекта исследования, его предмета, целей, задач, гипотез, о теоретической и практической значимости для педагогической науки и практики.

**Распределение базы тестовых заданий по основным содержательным блокам**

| Содержательные блоки | Общее число заданий | Число заданий в каждой части | | |
|---|---|---|---|---|
| | | часть А | часть В | часть С |
| Характеристика предметной дисциплины МОБ | 23 | 13 | 6 | 4 |
| Нормативная база обучения биологии | 14 | 3 | 7 | 4 |
| Принципы обучения биологии | 15 | 11 | 1 | 3 |
| Формирование умений и навыков учащихся | 15 | 12 | 3 | – |
| Формирование биологических понятий при обучении учащихся | 22 | 16 | 3 | 3 |
| Формы обучения биологии | 32 | 18 | 7 | 7 |
| Методы обучения учащихся | 24 | 17 | 4 | 3 |
| Контроль знаний учащихся | 12 | 10 | 1 | 1 |
| Итого | 157 | 100 | 32 | 25 |

Раздел «Нормативная база обучения биологии» содержит задания, проверяющие знания о нормативных документах образования, на которых базируется процесс обучения в школе: структура и содержание государственного образовательного стандарта, базисного учебного плана, программы по школьному предмету «Биология», Закон об образовании.

В разделе «Принципы обучения биологии» присутствуют вопросы о фундаменте профессиональной деятельности современного педагога, об основных профессиональных компетенциях, о содержании понятий: наука, образование, научно- и учебно-исследовательская деятельность, педагогический профессионализм.

В разделе «Формирование умений и навыков учащихся» проверяются знания о сущности, содержании, основных характеристиках, классификации методов научного познания, классификации методов психолого-педагогических исследований (эмпирических, теоретических, практических).

В разделе «Формирование биологических понятий при обучении учащихся» задания направлены на проверку знаний сту-

дентов о путях формирования понятий у учащихся. Здесь содержатся задания, проверяющие знания об общенаучных логических методах и приемах познания; об эмпирических методах педагогических исследований, методах изучения и обобщения передового педагогического опыта.

В разделе «Формы обучения биологии» задания направлены на проверку умений составить рабочий план индивидуальной работы учителя, осуществлять планирование урока, конструировать урок и внеурочную деятельность учащихся, знания типологии уроков биологии, их характерных особенностей.

В разделе «Методы обучения биологии» проверяются умения формировать методологический аппарат педагогической деятельности, осуществлять выбор методов исследования, применять их в практике педагогической деятельности.

В разделе «Контроль знаний учащихся» задания направлены на проверку умения будущего учителя применять методы, процедуры, методики проверки и контроля результатов обученности учащихся.

Тестовые задания составлены таким образом, что в каждом разделе используются задания разного уровня сложности, которые отличаются по степени трудности: базового – А, повышенного – В, высокого уровня – С.

Задания базового уровня составлены с учетом выбора одного верного ответа из четырех. Задания повышенного уровня – на выбор одного или нескольких верных ответов, установление соответствия между понятиями и их характеристиками. Задания части С предполагают развернутый свободный ответ практико-ориентированного характера.

Задания базового уровня предполагают знание терминологии в области теории и методики обучения биологии, закономерностей, правил, этапов в обучении учащихся, сущности основных методов теоретических и эмпирических исследований; оперирование следующими учебными умениями: конструировать урок и применять различные виды деятельности при обучении учащихся биологии, грамотно использовать различные средства обучения, методы обучения и контроля обученности учащихся.

Задания повышенного уровня сложности проверяют наличие у студента сформированности более сложных умений: устанав-

ливать взаимосвязи между признаками и следствиями в области педагогических исследований, сравнивать понятия и процессы, выявлять общие и отличительные признаки, применять знания в измененной ситуации.

Задания высокого уровня сложности требуют от студента сформированности умения применять знания в новой ситуации и предусматривают овладение такими учебными умениями, как научное обоснование процессов и явлений, установление причинно-следственных связей, анализ, обобщение, формулирование выводов, использование теоретических знаний в практической деятельности.

Тестовые задания направлены на проверку знаний о составе профессиональной компетентности учителя, о важнейших общепедагогических и общедидактических концепциях и теориях, лежащих в основе исследовательской деятельности в предметной дидактике, о сущности и закономерностях научного познания, об актуальных научных проблемах современной дидактики, о специфике достоинств и недостатков эмпирических и теоретических методов педагогического исследования. Тестовые задания предъявляются студенту на бумажном носителе или в электронном виде (компьютерное индивидуальное тестирование).

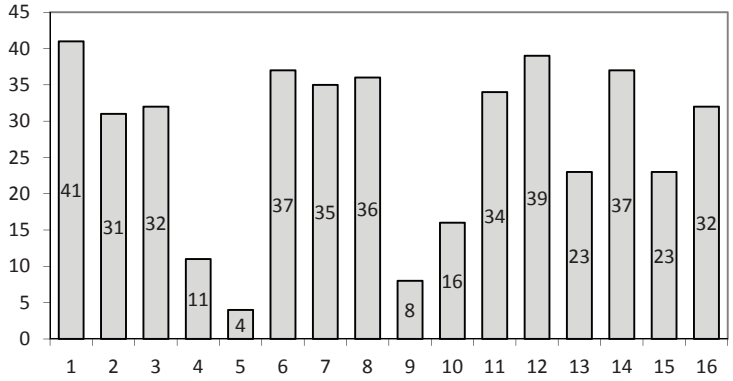
После проведения основных этапов разработки тестов для достижения поставленных в работе цели и задач нами была проведена практическая работа по определению валидности и надежности тестовых заданий, которые предназначены для промежуточного контроля знаний студентов по методике обучения биологии. Такой контроль знаний проводится ежегодно по каждому предмету. Обработка результатов тестирования проводилась путем применения математического аппарата классической теории педагогических тестов, которая позволила получить значения качественных показателей.

Тестирование студентов проводилось в восемь этапов. При обработке результатов тестирования использовали методику И.А. Колтун [7]. Составляется матрица результатов $X_{i,j}$, где $i$ – тестируемый, $j$ – результат. Правильный ответ оценивается единицей, неправильный – нулем. Находим тестовый балл испытуемого $X_i$, сложив элементы матрицы по строке. Чем больше правильных ответов на задание, тем легче оно оказалось для данной группы

испытуемых. Определили количество правильных ответов – $R_j$ в каждом задании. Упорядочивание заданий по количеству правильных ответов привело к тому, что на первом месте стоит самое простое задание (1), а на последнем – самое сложное (5).

Упорядочивание заданий по индивидуальному баллу показало, что наибольшее количество испытуемых набрало 14 баллов. Среднее значение баллов составило 10,2. То есть достигнутый уровень необходимых знаний для исследуемой группы – выше среднего.

На рисунке приведено распределение количества испытуемых, верно выполнивших задание, в соответствии с номером задания.




Распределение количества испытуемых, верно выполнивших задание, в соответствии с номером задания

На гистограмме видно, что она приближается по своей кривой к нормальному распределению, но все же можно выделить слабую бимодальность (две вершины). Тест имеет достаточный уровень распределения заданий по сложности, следовательно, для его усовершенствования нужно несколько усложнить 1-е и 12-е задания.

Подсчитывается характеристика распределения результатов вокруг среднего значения. Расчеты показали, что хорошая корреляция получена в 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15-м заданиях. Все остальные задания имеют меньшее значение корреляции, что свидетельствует о более низком показателе их валидности. Эти задания удалены из теста и не включены в компьютерное тестирование студентов.

Проанализировав тестовые задания, мы выяснили, что не все вопросы оказались надежными и валидными. В связи с этим мы заменили их другими вопросами, с более высокими коэффициентами надежности и валидности, не нарушающими целостность, состав и структуру теста.

Итак, в процессе исследования была сформирована база надежных и валидных тестовых заданий, которая представлена в электронном виде для компьютерного тестирования и используется на кафедре теории и методики биологического образования в рамках учебной дисциплины «Методика обучения биологии». В процессе исследования были составлены и введены в оболочку для компьютерного тестирования комплекты тестовых заданий по разделам МОБ. Тестирование позволило определить валидность тестовых заданий, предлагаемых студентам III–IV курсов. Сравнение результатов показало большую степень валидности при повторном тестировании и позволило определить надежность тестовых заданий. Валидные задания были отобраны и предложены для компьютерного тестирования студентов.

***Литература***


1. *Аванесов В.С.* Композиция тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2002.
2. *Выштинецкий Е.И., Кривошеев А.О.* Вопросы информационных технологий в сфере образования и обучения // Информационные технологии. 2006. № 2. С. 32–37.
3. *Ефремова Н.Ф.* Тестирование и мониторинг: рекомендации учителю // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 3. С. 55–60.
4. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании: учеб. пособие. М.: Наука, 2003.
5. *Звонников Т.И., Челышкова М.Б.* Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие. М.: Академия, 2007.
6. *Кабанова Т.А., Новиков В.А.* Тестирование в современном образовании. М.: Высшая школа, 2010.
7. *Колтун И.А., Шепилова Е.Г.* Разработка педагогических тестов. Ростов н/Д: РГУПС, 2002.
8. *Макарова Т.Д.* Тестирование в системе мониторинга качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 1. С. 60–61.
9. *Мирнова М.Н.* Подготовка педагога к осуществлению профессиональной деятельности на основе профессиональной информационно-образовательной среды // Право и образование. 2018. № 8. С. 130–139.

10. *Морев И.А.* Образовательные информационные технологии. Ч. 2. Педагогические измерения: учеб. пособие. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000.

# ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

***Бондин В.И.***

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета
*vibondin@sfedu.ru*

***Лунёв М.В.***

аспирант Южного федерального университета
*mlunyov@sfedu.ru*

В работе рассматриваются современные подходы к теории и методике дистанционного образования студентов вузов. Целью исследования явилось определение и теоретическое обоснование особенностей дистанционного образования студентов в сфере физического воспитания. Для решения исследуемой проблемы использовались методы теоретического анализа, обобщения результатов специальной литературы, анкетирования, тестирования и математической статистики. Полученные результаты проведенного исследования указывают на низкие уровни показателей отношения студентов к дистанционному образованию по физической культуре, недостаточное овладение знаниями, умениями и навыками для проведения самостоятельных физкультурно-оздоровительных занятий. В качестве основных особенностей дистанционного образования студентов по физической культуре авторы определяют: овладение преподавателями специальными навыками проведения лекционных и практических занятий в дистанционном формате; наличие необходимых технических средств для определения уровня овладения студентами учебным материалом непосредственно в процессе проводимых теоретических и практических занятий; определение и учет условий окружающей среды, влияющих на функциональное состояние организма и тренировочные эффекты в результате выполнения физических упражнений. Результаты исследования могут использоваться в теории и методике профессионального образования студентов по различным направлениям подготовки.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, физическое воспитание, студенты, общение, восприятие, знания, умения, навыки, тренировочные эффекты.

# FEATURES OF DISTANCE EDUCATION OF STUDENTS IN THE SPHERE OF PHYSICAL EDUCATION

***Bondin V.I.***

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Theoretical Foundations of Physical Education dpt. of Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

***Lunev M.V.***

postgraduate student of Southern Federal University

Modern approaches to the theory and methodology of distant education for university students are examined in the paper. The purpose of the study was to determine and theoretically substantiate the features of distance education of students in the field of physical education. To solve the problem under study, the methods of theoretical analysis, generalization of the results of special literature, questionnaires, testing and methods of mathematical statistics were used. The obtained results of the conducted research indicate low levels of indicators of students' attitude to distance education in physical culture, insufficient mastery of knowledge, abilities and skills for conducting independent physical culture and health-improving classes. Mastering special skills in conducting lectures and practical lessons in a distance format by teachers; the availability of the necessary technical means to determine the level of mastering educational material directly in the process of theoretical and practical classes by students; the determination and consideration of environmental conditions affecting the functional state of the body and training effects as a result of physical exercises have been defined by the authors as the main features of distance education of students in physical culture. The research results can be used in the theory and methodology of vocational education of students in various areas of training.

**Keywords:** distance education, physical education, students, communication, perception, knowledge, abilities, skills, training effects.

В настоящее время с целью соблюдения гигиенических требований по предупреждению инфекционных заболеваний дистанционное образование в сфере физического воспитания выходит на передовые позиции. Однако оздоровительная физическая культура в дистанционном формате без учета функционального состояния занимающихся может не только ослабить иммунитет организма, но и способствовать развитию различных заболеваний.

Результаты изучения проблемы внедрения дистанционного образования в сфере физического воспитания показывают низкую эффективность формирования, развития и сохранения здоровья студенческой молодежи.

Одной из причин данного положения является то, что в педагогическом процессе не в полной мере учитываются особенности дистанционного формата проведения занятий по физической культуре.

Цель исследования – выявить и теоретически обосновать особенности дистанционного образования студентов в сфере физического воспитания.

Объект исследования – оздоровительная физическая культура студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки.

Предмет исследования – особенности дистанционного образования по физической культуре в современных условиях.

Задачи исследования:

- определить отношение студентов к дистанционному образованию по учебной дисциплине «Физическая культура»;
- осуществить анализ научной литературы и практики по исследуемой проблеме овладения студентами знаниями, умениями и навыками в процессе дистанционного образования;
- выявить особенности дистанционного образования в сфере физического воспитания по укреплению и сохранению здоровья студентов.

Для решения задач исследования были использованы методы: теоретического анализа, обобщения результатов научной литературы, анкетирования, тестирования и математической статистики. Исследование проводилось на базе Южного федерального университета, в нем приняли участие студенты I–II курсов, обучающиеся по различных направлениям подготовки, в количестве 125 человек.

Результаты современных исследований [6; 7] указывают на низкий уровень состояния здоровья студенческой молодежи, что актуализирует решение задач в сфере физического воспитания не только по укреплению состояния здоровья студентов, но и по профилактике инфекционных заболеваний. По проблеме укрепления и сохранения здоровья студентов проводится большое количество научных исследований, в которых особое значение придается дистанционному образованию, исключающему возможность непосредственного контакта и общения с больными в процессе образовательной деятельности. С точки зрения предупреждения инфекционных болезней дистанционный формат является эффек-

тивным, а в отношении качества образовательной деятельности в сфере физического воспитания существуют различные и противоречивые мнения ученых.

В одних исследованиях [1; 2; 4; 8; 10] указываются перспективные возможности дистанционного образования, позволяющего самостоятельно осваивать учебный материал по физической культуре и сохранять состояние здоровья.

Результаты других исследований [5; 13] показывают несоответствие теоретических и практических знаний в системе дистанционного образования и отсутствие необходимого педагогического инструментария по формированию, развитию и сохранению здоровья студентов.

Проведенный нами опрос студентов по проблеме дистанционного образования показывает следующие результаты.

На вопрос «Сможете ли вы правильно дозировать нагрузку при самостоятельных занятиях физическими упражнениями?» 13,8% студентов ответили «да».

На вопрос «Желаете ли вы заниматься в дистанционном формате оздоровительной физической культурой?» 30% студентов ответили «да».

На вопрос «Сможете ли вы составить комплекс специальных упражнений для развития определенных физических качеств?» 17,2% студентов ответили «да».

На вопрос «Удовлетворены ли вы физкультурно-оздоровительными занятиями, проводимыми в дистанционном режиме?» 19,3% студентов ответили «да».

На вопрос «Каково ваше самочувствие после физических тренировок в дистанционном формате?» 79,9% студентов ответили «удовлетворительно», 13,1% – «хорошо», 7% – «отлично».

О роли дистанционного образования в сфере физического воспитания в исследовании [12], отмечается, что большинство студентов (I курс – 66,7%; II курс – 79%; III курс – 85,1%; IV курс – 91,6%; V курс – 92,9%) указывает на частичную замену их деятельности на компьютере и отмечает важную значимость педагогического взаимодействия с педагогами.

Указанная студентами потребность взаимодействия с педагогом связана с биологической потребностью в общении, побуждающем людей к совместной практической деятельности. В словаре

по педагогике указано, что общение преподавателя с учащимися направлено на создание благоприятного психологического климата и оптимизацию учебной деятельности [11].

В сфере физического воспитания непосредственный контакт педагога и студента необходим для контроля, страховки и обучения двигательным действиям. Именно преподаватель создает уверенность у студентов в достижении спортивных результатов на занятиях различными видами спорта.

Наряду с общением преподавателя со студентами большое значение в оздоровительных тренировках принадлежит восприятию, так как выполнение двигательных действий обеспечивается сенсомоторными процессами, осуществляющими связь восприятия и движения, идеомоторными процессами, связывающими представления о движениях с выполнением движения, эмоционально-моторными процессами, сопровождающимися эмоциями, чувствами и переживаниями.

Процессы восприятия без участия преподавателя в процессе индивидуальных физических тренировок могут привести к физическому переутомлению – гиперстезии или к умственному переутомлению – гипостезии [9], что снижает качество образовательной деятельности и может стать причиной развития заболеваний.

При выявлении особенностей дистанционного образования по физической культуре мы исходили из того, что организм человека является сложной системой, для управления которой необходим педагогический инструментарий, основанный на фундаментальных знаниях о физиологических механизмах, обеспечивающих сохранение здоровья человека. Из-за отсутствия необходимых технических средств, соответствующих современным требованиям, управлять тренировочными эффектами в процессе дистанционных занятий невозможно. А выполнение физических нагрузок без оперативного педагогического контроля может привести к травмам и стать фактором риска развития различных заболеваний.

Другой важной особенностью дистанционного образования является отсутствие у педагогов специального образования по овладению актерским и ораторским мастерством изложения учебного материала на лекционных и практических занятиях, позволяющим в процессе общения со студентами формировать мотивацию к будущей профессиональной деятельности.

Анализ результатов проведенных теоретических и эмпирических исследований свидетельствует:

– о низких показателях отношения студентов к дистанционному образованию по физической культуре, что выражается в неудовлетворенности и нежелании регулярно выполнять физические упражнения;
– о недостаточном уровне овладения знаниями, умениями и навыками для проведения самостоятельных физкультурно-оздоровительных тренировок.

Основными особенностями дистанционного образования являются: овладение преподавателями специальными навыками проведения лекционных и практических занятий; наличие средств и методов управления процессом усвоения студентами знаний, овладения умениями и навыками непосредственно в ходе проводимых занятий; определение и учет условий окружающей среды, влияющих на эффективность тренировочных воздействий в процессе физического воспитания студентов.

Указанные в работе теоретические положения и полученные результаты исследований, свидетельствующие о необходимости непосредственного общения преподавателя со студентами, могут быть использованы в теории и методике профессионального образования различных направлений подготовки.

***Литература***


1. *Белоусов А.И.* Готовность преподавателя к использованию дистанционных технологий как условие модернизации образования // Вестник Самарского государственного аэрокосмического университета им. академика С.П. Королева. 2009. № 3. С. 106–114.
2. *Богданов В.М.* Информационные технологии обучения и преподавания физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2001. № 8. С. 55–59.
3. *Болотин Э.Н.* Физическая культура и здоровье студентов // Неделя науки СПбПУ: материалы науч. форума с международным участием. СПб., 2015. С. 282–292.
4. *Глазистов А.В.* Анализ дистанционного обучения в вузах физической культуры // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2007. № 5. URL: http://kamgifk.ru/magazin/old/7/journalKamGIFK02200812.pdf.

5. *Карпенко М.П.* Дистанционное образование: опыт становления и развития // Социологические исследования. 2007. № 3. С. 63–68.
6. Культура здоровья молодежи / В.И. Бондин [и др.]. М.: Мир науки, 2018.
7. *Лопатина А.Б.* Состояние здоровья студентов // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 1, ч. 3. С. 41–42.
8. *Полат Е.С.* Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Академия, 2006.
9. Психология: конспект лекций / С.И. Самыгин [и др.]. Ростов н/Д: Феникс, 2020.
10. *Роберт И.В.* Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: ИХО РАО, 2008.
11. Словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001.
12. *Ульянов Д.А.* Формирование физической культуры личности студентов вузов специального медицинского отделения в формате дистанционного физкультурно-оздоровительного сопровождения: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2015.
13. *Шабанов А.Г.* Формы, методы и средства в дистанционном обучении // Инновации в образовании. 2005. № 2. С. 102–116.

# ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МИССИИ УНИВЕРСИТЕТА XXI ВЕКА

***Михайлов Н.Г.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и безопасности жизнедеятельности Московского городского педагогического университета
*michailovn@mgpu.ru*

В статье рассмотрено информационно-образовательное пространство университета на примере подготовки научно-педагогических кадров по физической культуре и спорту. Представлена модель информационно-образовательного пространства, базирующаяся на новой трактовке понятия «физическая культура», показаны возможности такой модели при цифровой трансформации образования. Обоснована необходимость согласования требований образовательных и профессиональных стандартов в части требований к специалистам в области физической культуры и спорта, сформулированы требования к технологиям информационно-образовательного пространства.

**Ключевые слова:** миссия университета, физическая культура, информационно-образовательное пространство, педагогические технологии, персонализация образования.

# INFORMATION AND EDUCATION SPACE AS A CONDITION OF THE MISSION OF THE UNIVERSITY OF THE 21ST CENTURY

***Mikhaylov N.G.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor
of Physical Education and Life Safety dpt. of Moscow City University

The article examines the information and educational space of the University on the example of training scientific and educational personnel on physical culture and sports. The model of information and educational space, based on a new interpretation of the concept of "physical culture", shows the possibilities of such a model in the digital transformation of education. The need to harmonize the requirements of educational and professional standards in terms of requirements for specialists in the field of physical culture and sports is justified, the requirements for the technologies of the information and educational space are formulated.

**Keywords:** university mission, physical culture, information and education space, pedagogical technologies, personalization of education.

Рассматривая миссию университетского педагогического образования в XXI в., отметим, что представляем Московский городской педагогический университет (МГПУ), который является первым в России педагогическим вузом, изначально созданным как университет. При этом миссия МГПУ сформулирована как необходимость помогать горожанам удовлетворять свои образовательные потребности, привнося в их жизнь творчество и профессиональный успех.

Поскольку место нашей работы – Институт естествознания и спортивных технологий (ИЕСТ), входящий в структуру МГПУ, мы рассмотрим эту проблему на примере подготовки научно-педагогических кадров по физической культуре и спорту для г. Москвы.

ИЕСТ готовит специалистов в указанных областях по стандартам педагогического образования для бакалавров и магистрантов направлений педагогического образования, физической культуры по специальностям 43.04.01 и 44.04.01, 44.03.01 и 49.03.01 соответственно и кадров высшей квалификации в аспирантуре по специальности 49.06.01 «Физическая культура и спорт». Спектр специалистов охватывает требования, представленные в профессиональных стандартах «Педагог», «Тренер», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Инструктор-методист»,

«Инструктор-методист по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту». Такой широкий спектр профессиональных стандартов требует от ИЕСТ совершенствования системы обучения и создания условий для освоения обозначенных специальностей. В нашем сообщении рассмотрим образовательное пространство как необходимое условие повышения эффективности подготовки специалистов по физической культуре и спорту.

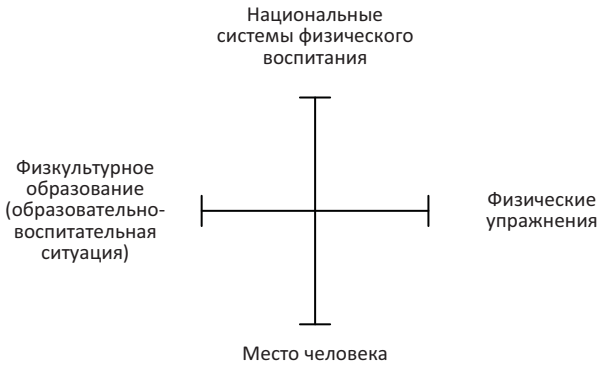
Выбор в качестве объекта описания образовательного пространства основан на мнении ряда специалистов, что оно относится к понятиям нового педагогического мышления, открывающего новую эпоху в развитии педагогики и образования [6, с. 37]. Группа исследователей предложила модель образовательного пространства России, представляющую собой знаково-символическую систему, обеспечивающую непрерывное личностное развитие человека в виде процесса познания [там же, с. 347].

Образовательное пространство, реализуемое в виде дидактической модели элементарной поликультурной учебной ситуации, создает условия для достижения всестороннего, гармоничного развития человека, что перекликается с целевыми установками физического воспитания [10, с. 37]. Однако при реализации предлагаемой дидактической модели человек ориентирован на работу с метатекстом. Такая модель не может быть использована при построении образовательного пространства в области физической культуры и спорта, поскольку основным средством физического воспитания служит физическое упражнение, выполнение которого направлено на решение определенной педагогической задачи. Кроме того, при моделировании образовательного пространства в разные периоды жизни человека следует учитывать новое прочтение в ФЗ «Об образовании в РФ» [1] понятия образования в современном обществе как системы непрерывного процесса в течение всей жизни.

Отметим, что традиционная структура занятий физическими упражнениями не учитывает культурного вектора развития этого понятия, а строится на законах естествознания [7, с. 16]. При анализе физической культуры с использованием культуросообразного подхода необходимо использовать иные подходы и представлять структуру этого вида деятельности в виде культуры здоровья, культуры движений и культуры телосложения [13; 14]. В этом

случае двигательное действие представляет собой элементарный структурный элемент двигательной (физической) деятельности. Двигательное действие может быть представлено как культурный акт, в ходе которого человек координирует внешнюю информации об окружающей среде, в которой совершается действие, с информацией о процессах, характеризующих работу тела, данной человеку внутренним образом, интроспективно [7, с. 66]. Такой акт является личностным проявлением двигательной деятельности индивида, обладающего необходимыми для его осуществления физическими качествами, которые и выступают предметом воспитательной деятельности. Поэтому в название «образовательное пространство» следует добавить слово «информационное». Термин «информационно-образовательное пространство» в этом случае более точно отражает сущность предлагаемого пространства для реализации физкультурной деятельности и реалии информационного общества нашей страны.

При таком понимании физической культуры нами была предложена модель информационно-образовательного пространства МГПУ для подготовки бакалавра (рисунок). В модели горизонтальная ось устанавливает границы между направлениями деятельности в пространстве физической культуры, а вертикальная ось характеризует деятельность по выбору физических упражнений человеком в зависимости от его положения в окружающем мире [10, с. 150].




Теоретическая модель информационно-образовательного пространства МГПУ для подготовки бакалавра

В настоящее время идет уточнение понятия «физическая культура». Для учета реалий физической культуры в современном мире необходимо расширить число составляющих в ее структуре. Появление этого конструкта связано с факторами, влияющими на развитие человека [8]:

- биогеографические факторы – климат, сезонность и др.;
- социально-экономические факторы – образование и профессия родителей, доход и социально-экономический статус семьи, жилищные условия;
- психологические факторы – психологический климат в семье, детском коллективе, среди соседей;
- антропогенные факторы – урбанизация, индустриализация, промышленное загрязнение, шум и др.

Культурный вектор понятия физической культуры необходимо повернуть в сторону социальных и экологических проблем, которые в последнее время выходят на первое место не только в нашей стране, но и во всем мире. Поэтому назовем эту составляющую экологией физической культуры. Она необходима для устранения пробела в понимании физической культуры как системы, обладающей целостностью в объяснении связи биологического и социального в человеке и его места в современном мире.

Экология физической культуры должна определять условия, которые помогают человеку приспособить среду для достижения оздоровительного эффекта при выполнении двигательной активности [4, с. 100], а также формирует набор ценностей, используемых человеком для своего физического развития и укрепления физического, психического и социального здоровья.

Экология физической культуры определяется местом человека в окружающем мире и формирует нравственные ориентиры при организации его деятельности в информационно-образовательном пространстве. В частности, изучение ценностей физической культуры позволит уточнить пути решения проблем этого учебного предмета в системе общего образования, выделенных в документах Министерства просвещения РФ [9].

При таком подходе информационно-образовательное пространство создает условия для формирования физической культуры личности и компетенций будущего специалиста. В частности, это выражается в необходимости формирования у студентов

готовности поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность в рамках Федерального государственного образовательного стандарта по направлению 49.03.01 «Педагогическое образование» [2].

Однако при ближайшем рассмотрении можно отметить, что в системе образования наметился конфликт между требованиями к выпускнику университета, сформулированными в виде компетенций, заявляемых в ФГОС, и требованиями к специалисту, сформулированными в профессиональных стандартах в виде трудовых действий и набора знаний и умений, которыми должен такой специалист обладать [3].

Добавим к этому проблему отсутствия в стандартах последнего поколения 3++ единого набора профессиональных компетенций, которые каждая образовательная организация должна сформировать самостоятельно. При этом реальной становится угроза размывания единого образовательного пространства Российской Федерации, декларируемого законом «Об образовании в РФ».

Таким образом, при формировании информационно-образовательного пространства университета следует учитывать различные требования, предъявляемые образовательными и профессиональными стандартами.

В модели информационно-образовательного пространства для педагогического университета по подготовке бакалавра горизонтальная ось направляет физкультурную деятельность в виде физкультурного образования, а вертикальная ось характеризует осознанный выбор физических упражнений, характерный для национальных обычаев и традиций в жизни человека, проживающего на конкретной территории (см. рисунок). Реализация такой модели должна сопровождаться насыщением информационно-образовательного пространства новыми педагогическими технологиями, предусматривающими самостоятельную постановку цели, самоанализ и самооценку физкультурной деятельности, активное участие в проектировании содержания занятий по физической культуре. Такой подход открывает пути к персонализированной организации обучения, позволяет учитывать процессы цифровой трансформации образования, которые, по мнению ученых, также сопровождаются изменением содержания методов и организационных форм образования [12, с. 11].

В этом случае информационно-образовательное пространство должно быть насыщено кейсами, представляющими учебный материал, отражающий проблемную ситуацию, требующую решения со стороны студента и позволяющую на практике применить полученные знания. Также информационно-образовательное пространство насыщается цифровыми моделями информации для организации процесса планирования физического воспитания, оптимизации объемов двигательной активности для оздоровления студентов, материалами педагогического контроля за освоением образовательных программ. Это открывает возможности для проведения цифровизации предметной области «Физическая культура».

Модель информационно-образовательного пространства опирается на связь видов двигательной активности с национальными традициями и выбором физических упражнений при решении задач по оздоровлению и развитию студентов, формированию у них запаса жизненно важных двигательных действий. Это позволяет создавать траекторию формирования личной физической культуры на определенном отрезке жизненного пути.

В информационно-образовательном пространстве предпочтение следует отдавать универсальным технологиям, которые могут оказывать влияние на состояние человека независимо от его желания. Они используются для коррекции состояния здоровья в различных жизненных ситуациях, включая экстремальные. Для этого информационно-образовательное пространство предусматривает использование различных технологий личностного развития, ярким примером которых служит метод «Ключ», помогающий добиться состояния душевно-физического равновесия, когда человек способен адекватно реагировать на обстоятельства, управлять собой и ситуацией.

Сегодня человек пожинает плоды научно-технического прогресса, одним из негативных явлений которого является уменьшение объема его двигательной активности. Поэтому актуальной становится задача поиска таких видов двигательной активности, которые будут способствовать улучшению качества жизни и усиливать мотивацию к занятиям физическими упражнениями. В физической культуре и спорте разработаны различные средства и методы двигательной активности, позволяющие удовлетворить разнообразные запросы современного человека. Например, таким

требованиям отвечают упражнения волновой биомеханики, позволяющие осуществить индивидуальный подбор тренажерных устройств в зависимости от состояния здоровья, физических кондиций и состояния организма [4].

Значительный спектр физических упражнений предлагает аэробика, которая реализуется и как средство оздоровления, и как средство совершенствования органов и систем тела человека, способна удовлетворить самые взыскательные запросы населения практически любого возраста [11]. Не следует сбрасывать со счетов и традиционно используемые в программе по физической культуре упражнения из таких видов спорта, как легкая атлетика, гимнастика, лыжный спорт, спортивные игры.

Таким образом, разработка модели информационно-образовательного пространства университета способствует реализации миссии МГПУ по удовлетворению образовательных потребностей населения Москвы, привнося в их жизнь творчество и профессиональный успех.

***Литература***


1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://docs.cntd.ru/document/902389617.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (уровень бакалавриата)» от 07.08.2014 № 935. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/49_03_01_Fisra.pdf.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта “Тренер”» от 07.04.2014 № 193н. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70595556/.
4. *Агаджанян Н.А., Торин В.И.* Экология человека. Избранные лекции. М.: КРУК, 1994.
5. *Агашин М.Ф.* Волновые тренажеры – средство оздоровления и обучения детей // Здоровье, обучение и воспитание детей в XX1 веке: материалы международного конгресса. М.: НЦЗД РАМН, 2004. Ч. 1.
6. *Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я.* Поликультурное образовательное пространство России: История, теория, основы проектирования. М.: Педагогика, 2006.
7. *Визитей Н.Н.* Теория физической культуры: к корректировке базовых представлений. Философские очерки. М.: Советский спорт, 2009.

8. *Година Е.З.* Современное состояние учения об акселерации соматического развития // Проблемы современной антропологии: сб., посвящ. 70-летию со дня рождения проф. Б.А. Никитюка. М.: Флинта: Наука, 2004. С. 143–169.
9. Концепция преподавания учебного предмета «Физическая культура» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/f7ccb63562c743ddc208b5c1b54c3aca/.
10. *Михайлов Н.Г.* Проектирование информационно-образовательного пространства в системе физического воспитания. М.: МГПУ: Телер, 2012.
11. *Михайлова Э.И., Михайлов Н.Г., Деревлева Е.Б.* Методика обучения физической культуре. Аэробика: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2019.
12. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае: II Российско-Китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» / отв. ред. И.В. Дворецкая. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019.
13. *Столяров В.И.* Философия спорта и телесности человека: в 2 кн. М.: Универсальная книга, 2011. Кн. 1.
14. *Столяров В.И., Быховская И.М., Лубышева Л.И.* Концепция физической культуры и физического воспитания (инновационный подход) // Теория и практика физической культуры. 1998. № 5. С. 11–15.

# Раздел 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ИЗУЧЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ КАК СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

***Харланова Ю.В.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
*psytu@yandex.ru*

Данная статья посвящена понятию «профессиональное самоопределение будущего учителя», в рамках которого автор предлагает рассматривать взаимосвязь двух личностных компонентов: мотивации достижения и креативности. Автором проведено исследование на получение их коэффициента корреляции и сделан вывод о взаимосвязи данных структурных элементов личности.

**Ключевые слова:** личность будущего учителя, профессиональное самоопределение, мотивация достижения, креативность.

# STUDY OF CREATIVITY AND MOTIVATION OF ACHIEVEMENT AS STRUCTURAL ELEMENTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY

***Harlanova Yu.V.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Psychology and Pedagogy dpt. of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

This article is devoted to the concept of professional self-determination of the future teacher, in which the author proposes to consider the relationship between two personal components: achievement motivation and creativity. The author conducted a study to obtain their correlation coefficient and concluded about the relationship of these structural elements of the personality.

**Keywords:** future teacher's personality, professional self-determination, achievement motivation, creativity.

Одним из важнейших элементов в жизни любого человека является его профессиональная деятельность, и от того, насколько она будет успешной, будет зависеть и полнота самореализации, и уровень самоактуализации личности. Профессиональное самоопределение является личностным образованием и трансформируется на протяжении длительного периода, начиная с возникновения первых профессиональных интересов еще в период школьного обучения. Данное психологическое понятие включает в первую очередь мотивацию учебной и профессиональной деятельности, под которой в науке понимается система побуждений, вызывающая активность человека и определяющая его личностную направленность. Адекватно сформированная мотивация позволяет человеку получить удовлетворение от собственной деятельности, а изучение психологами факторов, влияющих на нее еще на этапе освоения профессиональной деятельности, дает педагогам высшей школы возможность психологически компетентно влиять на личность будущего специалиста.

Профессии, требующие большой эмоциональной отдачи, чаще всего вызывают трудности у молодых работников и при отсутствии правильной мотивации в первое время могут провоцировать личностные и профессиональные трудности. Задача профессио-

нального образования – предупредить такие внутриличностные и межличностные конфликты и обеспечить комфортную адаптацию молодого специалиста к профессиональной деятельности.

Профессия учителя является очень древней и берет свое начало еще в первобытном обществе, когда взрослые обучали детей основным действиям, необходимым для выживания. Сегодня и всегда педагог является проводником, передающим основные культурные нормы и знания будущему поколению. Поэтому так важно отслеживать уровень подготовки будущих педагогов, анализировать особенности развития их личностной и мотивационной сфер психики, выявлять факторы, влияющие на формирование профессионального самоопределения.

В современном мире профессия учителя является массовой, а такие редко бывают престижными. По статистике, по уровню престижности учительская профессия не входит в первую десятку самых популярных профессий. Для популяризации данной профессиональной деятельности государство периодически проводит соответствующую политику и использует различные методы для повышения престижа образования в обществе.

Структура профессионального самоопределения будущего учителя неоднозначна, и данному вопросу посвящено множество исследований. В связи с тем, что содержание этой научной категории очень мобильно, выделить его структурную организацию довольно непросто. Выбор профессии как результат самоопределения однозначен, но факторы, его определяющие, разнообразны и индивидуальны у каждого человека. Профессиональное самоопределение предполагает определенный уровень осознания себя, понимание человеком своих психологических и физических особенностей, своих возможностей и склонностей, своих желаний и стремлений [1]. После этапа выбора профессии начинается этап самооценки себя как профессионала. В результате за счет повышения уровня профессионализма и, соответственно, усложнения критериев самооценки данный процесс реально не может иметь конечной завершенности.

При описании профессионального самоопределения мы остановились на идее Е.А. Климова о том, что важнейшей его составляющей является формирование профессионального самосознания. Если брать в целом структуру личности, не выделяя отдельно ком-

поненты профессионального самоопределения, то в ракурсе нашего исследования приемлемой является четырехкомпонентная структура личности по Э.Ф. Зееру. Он выделяет социально-профессиональную направленность, включающую склонности, интересы, отношения, ожидания, установки, мотивы, уровень притязаний; профессиональную компетентность, основанную на профессиональных знаниях, умениях и навыках, квалификации; профессионально важные качества (внимательность, наблюдательность, креативность, решительность, контактность, самоконтроль, самостоятельность и др.); профессионально значимые психофизиологические свойства (энергетизм, нейротизм, экстравертированность, зрительно-двигательная координация, реактивность и др.) [2].

В профессии учителя важными личностными качествами являются умение устанавливать и поддерживать деловые контакты, понимать состояние людей, оказывать влияние на других, проявлять выдержку, спокойствие и доброжелательность, речевые способности. Также необходимо сказать, что данная профессиональная деятельность является творческой, требующей нестандартного подхода. Учитель выступает образцом для своих учеников, его задача – не только научить ребенка чему-либо, но и пробудить в нем любопытство, вызвать познавательный интерес, сформировать нравственные качества будущего члена общества. Поскольку личность каждого ребенка неповторима и своеобразна, не поддается алгоритмизированному подходу, выполнить перечисленные задачи непросто и возможно только при индивидуализированном подходе. В результате от современного общества поступает социальный заказ системе образования на получение креативной, творчески мыслящей личности учителя. Эта задача является трудновыполнимой, но реально разрешимой при определенном построении системы подготовки педагогических кадров.

От того, насколько учитель будет реализовывать свой творческий потенциал, будет зависеть то, какие технологии он возьмет для реализации в образовательном процессе. Пластичность мышления, способность к многостороннему, вариативному видению мира поможет педагогу реализовать поставленные перед ним обществом задачи в обучении и воспитании будущего поколения. Для эффективного выполнения своей профессиональной деятельности от современного учителя требуется в условиях многогран-

ного педагогического процесса принимать своевременные, оптимальные и гибкие решения.

Вопросами творчества в деятельности педагога занимались многие педагоги прошлого: Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др. Современные ученые также подчеркивают важность креативного подхода в профессии учителя и разрабатывают сущность термина «педагогическое творчество». Например, С.А. Сысоева рассматривает педагогическое творчество как целостный процесс профессиональной реализации и самореализации педагога, центральным звеном которого является личностно ориентированное развивающее взаимодействие в системе «учитель – ученик», которое направлено на личностное развитие субъектов учебно-воспитательного процесса и способствует их внутреннему движению и самодвижению.

В связи с необходимостью подготовки конкурентоспособных педагогических кадров встает вопрос о формировании креативной, активной личности педагога, стремящейся к личностному и профессиональному самосовершенствованию.

Первым этапом в процессе реализации данной цели с научной позиции выступает диагностический блок как база для использования в дальнейшем педагогических технологий в сфере профессионального образования. Одним из компонентов диагностики является нахождение корреляционных связей между различными элементами. Реализация такого подхода обусловлена практической необходимостью, так как позволяет, влияя в реальной ситуации обучения на один из элементов личности будущего специалиста, получать соответствующие изменения в другом.

Гипотезой нашего диагностического исследования выступило утверждение о том, что креативность и мотивация достижения являются коррелирующими компонентами в структуре профессионального самоопределения будущего учителя. В процессе подготовки к исследованию были выбраны две методики: графический тест Торренса на креативность и методика диагностики на мотивацию достижения успеха Т. Элерса.

Тест на креативное мышление Торренса включает в себя три задания, ответы на которые даются в виде рисунков и подписей к ним. В результате идет анализ по пяти показателям: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и

«абстрактность названий». После подсчета баллов выделяются семь уровней креативности: сверхнизкий, ниже нормы, несколько ниже нормы, норма, несколько выше нормы, выше нормы и сверхвысокий.

Методика диагностики на мотивацию достижения успеха Т. Элерса включает 41 вопрос, требующие положительного или отрицательного ответа. В процессе обработки результатов выявляются четыре возможных уровня мотивации достижения успеха: низкий, средний, умеренно высокий, слишком высокий.

В качестве испытуемых выступили студенты Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого I и II курсов, обучающиеся на факультетах русской филологии, истории и права, математики, физики и информатики. Всего в диагностическом эксперименте приняло участие 85 респондентов.

В процессе исследования были получены следующие результаты по тесту креативности Торренса: среди опрашиваемых имеющих сверхнизкий уровень не оказалось, 3% – на уровне ниже нормы, 17% – на уровне несколько ниже нормы, 48% – на уровне нормы, 24% – несколько выше нормы, 5% – выше нормы, 3% – на сверхвысоком уровне. Таким образом, большинство будущих педагогов находится на среднем и чуть выше среднего уровне креативности.

Методика диагностики на мотивацию достижения успеха Т. Элерса показала, что 7% студентов педагогического вуза имеют низкий уровень мотивации к достижению успеха, 56% – средний, 28% – умеренно высокий, 9% – слишком высокий уровень данный мотивации.

Для проведения корреляционного анализа использовался пакет Microsoft Office и его программа Excel. Данный анализ является методом статистического исследования, который используется для выявления степени зависимости. Другими словами, он определяет, влияет ли уменьшение или увеличение одного показателя на изменение другого. Степень зависимости определяется коэффициентом корреляции, который варьируется в диапазоне от +1 до –1. Если значение коэффициента – положительное число, то увеличение одного показателя способствует увеличению второго; если отрицательное, то увеличение одного показателя влечет за собой уменьшение другого. Если коэффициент корреляции равен нулю, то зависимость отсутствует. Сила зависимости зависит от модуля коэффициента: чем он больше, тем заметнее изменение одного показателя отражается на изменении второго.

В результате подсчета коэффициента корреляции двух показателей– уровня мотивации достижения и уровня креативности – было получено число 0,5. Оно говорит о прямой зависимости между двумя рядами данных, но сила зависимости средняя. Следовательно, корреляция существует, но на перечисленные параметры, кроме них самих, могут оказывать влияние и другие компоненты.

Зависимость креативности и мотивационной сферой изучалась такими зарубежными учеными, как Т. Амабиле, Д. Макклелланд, А. Маслоу, М. Рунко и др. Большинство из них полагало, что креативность может влиять на внутреннюю мотивацию и в меньшей степени зависеть от внешней, которая определяется получаемым вознаграждением за свою деятельность. Это может быть как финансовая прибыль, так и общественное признание и успех. Внутренняя мотивация определяется внутренними желаниями, которые могут удовлетворяться при выполнении определенной деятельности. Скажем, человек любознательный стремится в своей активности удовлетворить внутреннее желание в познании, получении новых знаний и навыков.

М. Рунко, исследуя связь креативности и мотивации, определил, что негативное напряжение (стресс, плохое настроение), связанное с мотивационной сферой, благоприятно сказывается на творческой активности. А. Маслоу также разбирал данный вопрос и полагал, что творческая составляющая личности определяется ее естественным стремлением к самореализации и реализуется через высшие потребности.

В зарубежной психологии проводились исследования, посвященные выявлению связи креативности и мотивации [3]. Например, Т. Амабиле провела эксперимент, посвященный влиянию внешней и внутренней мотивации на креативность. Первой группе детей было предложено написать стихотворение просто для собственного удовлетворения, что активизировало внутреннюю мотивацию. Вторая группа была настроена на написание стихотворения, которое будет проверяться учителем. Эксперимент показал, что в первой группе испытуемых были получены более креативные произведения, чем во второй. В результате был сделан вывод о большем влиянии на креативность внутренней мотивации.

Т. Амабиле вначале сделала вывод об отрицательном влиянии внешней мотивации на креативность, но в дальнейшем выяснилось, что это не совсем так. Все зависит от того, может ли человек

сосредоточиться на творческой задаче даже при наличии внешнего стимулирования или нет, так как оно, как правило, действует отвлекающе на процесс творчества.

При анализе взаимоотношения креативности и мотивационной сферы наравне с внутренней и внешней мотивацией можно выделить отдельный тип – мотивацию достижения. Она основана на стремлении к успеху в ситуации соперничества. В данном виде мотивации смешиваются внутренние и внешние побуждения, так как результат успеха проявляется как во внешнем поощрении, так и во внутреннем удовлетворении. В своем исследовании Д. Макклелланд пытался доказать, что наиболее высокий уровень креативности достигается при среднем уровне мотивации достижения. А высокий и низкий уровни мотивации достижения мешают развитию креативного потенциала. Он исследовал небольшое количество испытуемых, всего 45, поэтому результаты данного исследования нельзя принять как абсолютно объективные. На наш взгляд, высокий уровень креативности основан также и на других параметрах и не определяется только мотивацией, но при наличии сосредоточенности на выполняемой задаче, сформированной внутренней мотивации высокий уровень мотивации достижения не будет мешать проявлению креативности. Большое значение имеет и характер самой деятельности. Если она носит творческий характер и ее субъект понимает такую особенность, понимает, что эффективность его деятельности определяется уровнем креативности, то он будет повышать его, руководствуясь своей мотивацией достижения.

Подводя итог исследованию, можно сказать, что профессиональное самоопределение будущего учителя – это комплексное образование, зависящее от множества факторов. Часть из них можно сформировать еще в процессе подготовки к педагогической деятельности, и в дальнейшем это благоприятно скажется на профессиональной самореализации учителя. Одни из таких характеристик – креативность и мотивация достижения, которые являются коррелирующими компонентами в структуре профессионального самоопределения будущего педагога.

***Литература***

1. *Джанерьян С.Т.* Психология профессионального самосознания. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2008.

2. *Зеер Э.Ф., Кормильцева М.В., Сыманюк Э.Э.* Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях: учеб. пособие. М.: МПСУ, 2015.
3. *Любарт Т.* Психология креативности. М.: КогитоЦентр, 2009.

# ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

***Сенченков Н.П.***

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Смоленского государственного университета
*pedagogik1@yandex.ru*

***Терещенкова В.В.***

аспирант кафедры педагогики и психологии Смоленского государственного университета
*tereshenckowa.viktoria@yandex.ru*

В настоящее время «особенное детство» является объектом изучения многих наук. Рассмотрение данного феномена актуально с точки зрения естественных (биологических) наук. С этой позиции целесообразно изучить проблему правонарушений несовершеннолетних. В науке существует много исследований, посвященных воспитанию детей-преступников. Огромное значение для педагогики имеет изучение исторического опыта учреждений для несовершеннолетних правонарушителей. Огромный интерес при рассмотрении этой проблемы вызывает опыт Сторожищенской исправительной колонии-приюта Смоленской губернии (конец XIX – начало XX в.), которая осуществляла воспитание, исправление и содействовала социализации несовершеннолетних правонарушителей с опорой на естественнонаучный (биологический) подход. Цель исследования – на основе архивных материалов Сторожищенской исправительной колонии-приюта Смоленской губернии выявить специфику воспитательного процесса несовершеннолетних правонарушителей в контексте естественнонаучного (биологического) подхода, представителями которого являлись В.М. Бехтерев и И.М. Сеченов. Результаты исследования заключаются в том, что в Сторожищенской исправительной колонии-приюте педагоги непосредственно следовали идеям естественнонаучного (биологического) подхода, что вело процесс воспитания питомцев в сторону профилактики правонарушений и гуманизма. Возможности использования полученных результатов состоят в том, что их можно применять в настоящее время педагогам исправительных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей.

**Ключевые слова:** естественнонаучный (биологический) подход, воспитание, несовершеннолетние правонарушители.

# SCIENTIFIC APPROACH IN THE CONTEXT OF EDUCATING UNDERAGE CRIMINALS

***Senchenkov N.P.***

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Pedagogy and Psychology dpt. of Smolensk State University

***Tereshenkova V.V.***

postgraduate student of Pedagogy and Psychology dpt. of Smolensk State University

Nowadays "special childhood" is an object of study for many sciences. The consideration of this phenomenon is relevant from the point of view of natural (biological) science. It's helpful to study the problem of juvenile delinquency from this position. There are a lot of scientific researches dedicated to educating underage criminals. The study of the historical experience of facilities for young law breakers has a huge significance for the pedagogical discipline. A great interest while studying this problem is raised by the experience of Storozhishchensky corrective colony shelter of the Smolensk province (the late 19th - early 20th century) that exercised educating, correcting and contributed to socialization of underage criminals, based on the scientific (naturalistic) approach. The goal of the research is on the basis of the archive materials from Storozhishchensky corrective colony shelter of the Smolensk province to single out the specifics of the educational process of underage criminals in the context of scientific (biological) approach that has such representatives as V.M. Bekhterev, I.M. Sechenov. The results of the research are consisted in the fact that in Storozhishchensky corrective colony shelter the teachers immediately followed the ideas of scientific (biological) approach that led the process of education of the pupils towards prevention of crime and humanism. The possibility of using the received materials is based on the fact that they can be applied at present time by teachers for the work with young criminals.

**Keywords:** scientific (biological) approach, education, underage criminals.

«Особенное детство» в настоящее время широко изучается следующими науками: педагогикой, психологией, социологией, антропологией, медициной, криминологией и др. Особенно актуально рассмотрение данного феномена с точки зрения естественных (биологических) наук. «Особенное детство» включает в себя не только изучение проблем несовершеннолетних, отличающихся от сверстников в физическом, психическом плане (например, дети-инвалиды), но и рассмотрение их поведенческих и характерологических особенностей, из-за отклонения которых дети нередко попадают в категорию несовершеннолетних правонарушителей.

Для России данная проблема в настоящее время является актуальной. Согласно статистике Главного информационно-аналитического центра МВД России, в период с января по сентябрь 2019 г. было выявлено 27 336 несовершеннолетних, совершивших преступления на территории Российской Федерации [9]. Это свидетельствует о том, что детская преступность является общественной болезнью, широко распространившейся в социуме. Безусловно, обозначенная проблема несет массу негативных последствий как для страны в целом, так и для отдельной личности.

К сожалению, проблема преступлений несовершеннолетних не теряет своей актуальности в России уже давно. Стоит отметить, что в критические периоды жизни общества она распространяется еще шире. В науке существует широкий массив исследований, посвященных данному социальному противоречию. Изучение исторического опыта учреждений для несовершеннолетних правонарушителей является важным для педагогики в настоящее время. Поэтому при рассмотрении этой проблемы целесообразно обратиться к опыту Сторожищенской исправительной колонии-приюта Смоленской губернии (конец XIX – начало XX в.).

В 1894 г. в селе Сторожище Смоленской губернии была открыта Сторожищенская исправительная колония-приют. Она ставила следующие цели: «а) воспитание несовершеннолетних мужского пола, предназначенных к помещению в исправительный приют судебным приговором; б) призрение беспризорных и нищенствующих детей мужского пола, которым под влиянием неблагоприятных условий или порочности их среды грозит опасность впасть в пороки» [6]. В этом заведении для детей, преступивших закон, педагогический процесс осуществлялся с опорой на следующие методологические подходы: социологический, антропологический, естественнонаучный (биологический), воспитательный, аксиологический, культурологический и криминологический. В рамках данной научной статьи остановимся на изучении особенностей реализации естественнонаучного (биологического) подхода в смоленской колонии для несовершеннолетних правонарушителей.

Яркими представителями данного подхода выступали русские ученые-физиологи В.М. Бехтерев и И.М. Сеченов. Они провели важные для науки исследования и сделали полезные открытия, кото-

рые легли в основу педагогического процесса в учреждениях для детей, совершивших разного рода правонарушения.

В.М. Бехтерев, комплексно изучая несовершеннолетних, преступивших закон, не только обращал внимание на их физиологические особенности, но и широко рассматривал детскую личность, занимался вопросами индивидуальности. Для науки особенно важен вклад данного ученого, так как им была разработана классификация преступников, которую целесообразно экстраполировать на детей-правонарушителей. Она была представлена Владимиром Михайловичем в книге «Наедине с убийцей. Об экспериментальном исследовании преступников» [1].

Ученым было выявлено, что существуют следующие типологии преступников:

– преступники «по страсти», отличавшиеся неустойчивостью эмоциональной сферы, что и приводило их к нарушению закона. Данный тип в большей степени характеризовал несовершеннолетних правонарушителей, которые из-за возрастных особенностей (импульсивность, раздражительность) шли на преступление;
– преступники с недоразвитием нравственных качеств. Эта проблема была обусловлена тем, что несовершеннолетние не получали в собственных семьях достаточного воспитания, на их моральные качества не обращалось должного внимания в силу разных причин (девиации родителей, пагубное социальное окружение, беспризорность). Следовательно, говорить о развитии нравственности, честности, ответственности и законопослушности у детей не приходилось. В.М. Бехтерев отмечал, что такие несовершеннолетние совершали преступления преднамеренно;
– преступники с ментальными нарушениями, неразвитыми интеллектуальными способностями. В Докладе Педагогического Совета смоленской исправительной колонии комитету по управлению делами и имуществом Смоленского Общества исправительных приютов и колоний для несовершеннолетних и Сторожищенской сельскохозяйственной школы от 16 марта 1912 г. было отмечено, что «контингент воспитанников состоит исключительно из детей умственно неразвитых, нередко совершенно тупых, неграмотных или малограмотных» [4].

Данные особенности приводили детей к совершению правонарушений, так как несовершеннолетние нередко элементарно не осознавали значимости своих плохих поступков для общества и отдельной личности, у них не было представлений о социальной ответственности;

– преступники по лености, отсутствию мотивации к труду. Нередко они страдали от разного рода зависимостей. В совокупности данные факторы приводили таких детей к порочной жизни.

В.М. Бехтерев в 1905 г. принял участие во II съезде русских психиатров в Киеве. Там он говорил о влиянии на развитие человека природных, антропологических, биологических, экономических факторов. Ученый утверждал, что они способны оказать на личность негативное воздействие. Поэтому для гармоничной жизни человеку необходимо развивать тело и дух [3].

Данный представитель естественнонаучного (биологического) подхода особое внимание уделял труду. Он подчеркивал, что отсутствие полезной деятельности было способно привести человека к регрессу, он мог остановиться в развитии [2].

В.М. Бехтерев говорил о том, что «нужно иметь в виду при соблюдении физической и умственной гигиены постепенное приучение к систематическому труду, развитие самостоятельного мышления с широким миросозерцанием и критическим взглядом и стойкостью характера» [3, с. 32].

Взгляды русского физиолога на проблему формирования гармоничной личности, безусловно, разделялись педагогическим коллективом Сторожищенской исправительной колонии-приюта. Персонал учреждения осуществлял процесс трудового, умственного, физического и нравственного воспитания несовершеннолетних правонарушителей. Трудовое воспитание реализовывалось через выполнение питомцами разного рода работ в имении. Полученные ими трудовые навыки способствовали формированию у них компетенций, которые позволяли бывшим воспитанникам колонии достойно трудиться в самостоятельной жизни, не нарушая закон. Умственное воспитание несовершеннолетние правонарушители получали посредством теоретического обучения определенным дисциплинам (общеобразовательным и специальным). Чем шире становился кругозор питомцев, тем эффективнее про-

ходил процесс их перевоспитания: порочные установки сменялись социально приемлемыми.

Физическому воспитанию в смоленской колонии придавалось особое значение. Педагоги стремились развивать тело и дух несовершеннолетних, на что обращал внимание В.М. Бехтерев. Это реализовывалось через занятие военной гимнастикой, выполнение физических упражнений, игры на свежем воздухе. Обстановка в колонии способствовала эффективному нравственному выздоровлению несовершеннолетних правонарушителей. «По праздникам обязательно посещали храм, где духовное лицо проводило с ними беседы про веру... В Сторожищенской колонии между педагогическим персоналом и питомцами были доверительные отношения, построенные на простом взаимодействии, взаимоуважении и отсутствии муштровки, которая была совсем не нужна в данной ситуации и могла лишь ее усугубить. Воспитатели это осознавали, поэтому устанавливали ровный дружелюбный тип взаимодействия» [5].

Таким образом, работа в колонии была направлена на максимально широкое развитие личности несовершеннолетнего. Причем представленные направления деятельности были тесно взаимосвязаны и дополняли друг друга при проведении коррекционно-профилактического процесса в отношении малолетних правонарушителей.

Особый вклад в становление и развитие естественнонаучного (биологического) подхода внес русский физиолог И.М. Сеченов. Анализируя проблему преступности несовершеннолетних, ученый говорил о том, что на жизненный путь ребенка большое влияние оказывала окружающая социальная среда. Если он видел положительный пример взрослых, то вырастал законопослушным и порядочным гражданином. Однако если на ребенка было оказано пагубное воздействие, то он, несмотря на тяжелые жизненные обстоятельства, не нуждался в оправдании. И.М. Сеченов в данном случае считал, что любой человек сам выбирает свой жизненный путь, способен нести ответственность за собственные поступки. Но физиолог не уменьшал роль социума, который часто становился причиной правонарушений несовершеннолетних [8].

Среди педагогов Сторожищенской исправительной колонии-приюта в большей степени доминировала позиция В.М. Бехтерева по вопросу детских девиаций. Она была более гуманной и полно-

стью оправдывала несовершеннолетнего, преступившего закон. Однако утверждать, что взгляды И.М. Сеченова являлись антигуманными, нельзя. Данный ученый все же был убежден, что ребенка можно исправить и сформировать в нем благие установки. Позиция Ивана Михайловича являлась субъект-субъектной, т.е. за результаты процесса перевоспитания, по его мнению, несли ответственность не только педагоги, но и сами воспитанники исправительных заведений. Стоит отметить, что данная концепция была весьма необходимой для Сторожищенской колонии-приюта. Она нашла свое отражение в заведении и проявлялась в том, что «в среде несовершеннолетних правонарушителей доминировала сдержанность и трезвое, осмысленное отношение к жизни. Старшие питомцы исполняли должность старосты по очереди и следили за выполнением работы другими воспитанниками. Также в каждой отдельной группе назначался “старший”, который нес нравственную ответственность за поведение своих товарищей» [7]. Такая особенность воспитания прививала несовершеннолетним правонарушителям дисциплинированность, инициативность, ответственность, социальную активность, без чего нельзя представить законопослушного гражданина.

Итак, появившийся в русской научной мысли конца XIX – начала XX в. естественнонаучный (биологический) подход оказал заметное влияние на организацию процесса воспитания несовершеннолетних правонарушителей Сторожищенской исправительной колонии-приюта. Педагоги данного заведения непосредственно использовали положения этого подхода при взаимодействии с питомцами. Они разделяли мнение В.М. Бехтерева о том, что физическое, умственное, трудовое и нравственное воспитание оказывает комплексное благоприятное влияние на детскую личность, развивает самостоятельное критическое мышление с широким миросозерцанием и способствует стойкости характера, что блокирует совершение правонарушений несовершеннолетними в дальнейшем. Позиция И.М. Сеченова в смоленской колонии также была весьма актуальной. Педагоги, как и известный русский ученый-физиолог, подчеркивали важность влияния социальной среды на формирование личностных особенностей ребенка.

Персонал Сторожищенской исправительной колонии-приюта брал на себя ответственность за детские судьбы, их жизнь за пре-

делами воспитательного заведения. Стоит подчеркнуть, что несовершеннолетние правонарушители не вычеркивались из педагогического процесса, а были его непосредственными субъектами, к мнению которых прислушивались взрослые и старались не подчинять насильно питомцев требованиям колонии. Наоборот, педагоги стремились незаметно и гуманно прививать ребятам правильные установки и ценности, делали так, что воспитанники сами шли за своими воспитателями, хотели быть похожими на значимых взрослых. Это свидетельствовало о том, что в Сторожищенской исправительной колонии-приюте педагогический процесс был организован правильно, имел прямую профилактическую направленность.

Стоит обратить внимание на то, что ювенальная юстиция в XXI в. характеризуется излишним формализмом, слепым следованием документационным предписаниям и правилам. К сожалению, ребенок в этой ситуации остается за бортом, его потребности, интересы, жизнь мало интересны персоналу подобного рода заведений. Поэтому представляемый опыт смоленской колонии не только можно, но и необходимо экстраполировать в современную пенитенциарную педагогику.

***Литература***


1. *Бехтерев В.М.* Наедине с убийцей. Об экспериментальном исследовании преступников. М.: Алгоритм, 2017.
2. *Бехтерев В.М.* О социально-трудовом воспитании. Пг.: Психоневрологический ин-т, 1917.
3. *Бехтерев В.М.* Проблемы развития и воспитания человека. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, 1997.
4. ГАСО (Государственный архив Смоленской области). Доклад Педагогического Совета Смоленской исправительной колонии комитету по управлению делами и имуществом Смоленского Общества исправительных приютов и колоний для несовершеннолетних и Сторожищенской сельскохозяйственной школы от 16 марта 1912 года. Ф. Р-368. Оп. 1. Д. 5.
5. ГАСО. Программа для представления сведений по учебной части, физическому воспитанию, по гигиене и религиозно-нравственному воспитанию (за 1903). Ф. Р-368. Оп. 1. Д. 4.
6. ГАСО. Устав Смоленской колонии для малолетних преступников. Ф. Р-368. Оп. 1. Д. 1.
7. ГАСО. Формулярный список о службе управляющего Сторожищенской сельскохозяйственной школой коллежского асессора Павловского Семена Семеновича (1903). Ф. Р-368. Оп. 1. Д. 9.

8. *Думов А.С.* Проблема преодоления отклоняющегося поведения несовершеннолетних в педагогике России: вторая половина XIX – первая треть XX века: дис ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013.
9. Состояние преступности в России за январь–сентябрь 2019 г. / Министерство внутренних дел Российской Федерации. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/311156944/?*=X%2Fj0YotvluLjXcKKxHFWx4L.

# СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ПАРАМЕТРЫ ЖИЗНЕННОГО ВЫБОРА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

***Молчанюк К.Н.***

учитель английского языка гимназии «Школа бизнеса», г. Сочи,
соискатель лаборатории стратегии и теории воспитания личности
Института стратегии развития образования Российской академии образования
*zcn711@gmail.com*

В статье на основе междисциплинарного анализа понятий «выбор» и «жизненный выбор» с позиций философии, психологии, социологии, этики, педагогики уточнены структурные компоненты жизненного выбора: субъект, объект, цель, средство, результат. Раскрыты параметры ситуаций совершения жизненного выбора, их влияние на развитие субъектности старшеклассников.

**Ключевые слова:** выбор, жизненный выбор, старшеклассники, структурные компоненты жизненного выбора, параметры ситуаций совершения жизненного выбора.

# STRUCTURAL COMPONENTS AND PARAMETERS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' LIFE DECISION

***Molchaniuk K.N.***

English teacher of School of Business (Sochi), graduate student
of Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

The article comprises the structural components of high school students' life decision (subject, object, goal, means, result) based on an interdisciplinary analysis of the concepts of «choice», and «life decision» from the standpoint of philosophy, psychology, sociology, ethics, pedagogy. The parameters of situations of making a life choice, their influence on the development of the subjectivity of high school students are revealed.

**Keywords:** decision, life decision, high school students, structural components of life decision, parameters of situations of making life decision.

Старший школьный возраст – период, когда подростки начинают серьезно задумываться о жизненном выборе, смысле жизни, планировании жизненного пути. Далеко не все старшеклассники готовы совершать жизненный выбор самостоятельно и ответственно, понимая свои возможности и ограничения, осознавая, что выбор не предопределен судьбой или родителями, взрослыми, принадлежностью к социальной группе, что всегда есть альтернатива тому или иному выбору.

Мы проводим исследование, посвященное обоснованию и разработке перспективно-сценарного метода подготовки старшеклассников к жизненному выбору. Для его разработки необходимо сначала уточнить понятия выбора, жизненного выбора, выявить структурные компоненты жизненного выбора.

Понятие «выбор» широко используется как в повседневной речи, так и в научной терминологии, выступает объектом изучения ряда гуманитарных наук: философии, психологии, этики, социологии, экономики и др. Каждая из этих наук, рассматривая те или иные аспекты выбора, вносит определенные уточнения в понимание сущности, критериев и механизмов выбора.

В толковых словарях выбор трактуется как процесс (принятия решения о предпочтении одной альтернативы из нескольких возможных), как объект (то, из чего выбирают) и как результат (выбранная альтернатива). Рассматривая подготовку старшеклассников к жизненному выбору, мы будем понимать выбор в первом значении – как процесс, т.е. подготовка старшеклассников к жизненному выбору будет рассматриваться как подготовка их к принятию решения о предпочтении одной жизненной альтернативы из нескольких возможных, как «такое действие, когда вы решаете, какой предмет, человек и т.д. из нескольких предметов, людей и т.д. вам нужен» [1].

Рассматривая выбор как процесс, деятельность, в нем, как и в любой деятельности человека, можно выделить взаимосвязанные компоненты: субъект, объект, цель, средство, результат.

Субъектом выбора выступает человек – личность, способная осознанно предпочесть одну альтернативу другим. Полноценным субъектом жизненного выбора личность становится в старшем школьном возрасте, так как значимое новообразование этого возраста – психологическая готовность к личностному самоопределе-

нию (К.А. Абульханова-Славская, Э.Ф. Зеер, М.И. Гинзбург, Е.А. Климов, А.В. Мудрик).

Объектом выбора могут выступить материальные объекты (например, товары в магазине), нематериальные объекты (ценности, идеи, принципы, действия человека), люди (выбор друга, супруга и т.д.). Объектом жизненного выбора выступают, как правило, люди и нематериальные объекты (ценности, цели, мотивы, позиции, действия и т.д.).

Цели выбора могут быть как стратегическими, долговременными (например, выбор будущей профессии, супруга и т.д.), так и ситуативными (выбор блюда в кафе). Жизненный выбор совершается с позиций стратегических целей, «на перспективу».

Средствами выбора выступают его критерии, соотнося с которыми имеющиеся альтернативы, человек отдает предпочтение одной из них. В психологии, этике выделяют нравственные, рациональные, экзистенциальные критерии выбора. В психологии такие критерии рассматриваются с позиций теории рационального выбора и с позиций экзистенциальной психологии. С позиций теории рационального выбора критериями выбора выступают успешность и оптимальность. С позиций экзистенциальной парадигмы критериями выбора выступают субъективные ценностно-смысловые образования. Так, согласно теории Н.Ф. Наумовой, критерием выбора может выступать оптимальность использования человеком имеющихся у него ресурсов, например личных сил или времени [3]. В этом случае важен не столько результат, сколько сам процесс проживания выбора, который играет для человека жизнеопределяющую роль, и связанное с ним становление личности, обретение идентичности. В процессе жизненного выбора личность, как правило, самоопределяется в отношении критериев выбора с позиций личной иерархии ценностей.

Результатом выбора выступает альтернатива, которой отдано предпочтение. Результатом жизненного выбора может выступить сценарий, вариант жизни либо принятое жизненное решение. Так, В.Н. Дружинин рассматривает следующие возможные варианты жизни: «жизнь как предисловие», «жизнь как сон», «жизнь – трата времени», «жизнь против жизни», «жизнь по правилам», «жизнь как достижение», «жизнь как творчество» [2].

Названные структурные компоненты выбора могут поразному проявляться в зависимости от условий (параметров, ситуации) выбора. Обобщение научных исследований позволило заключить, что такими параметрами могут выступить свобода субъекта выбора, определенность (неопределенность) альтернатив и критериев выбора, степень делегированной и принятой субъектом ответственности за совершенный выбор. Чем выше степень свободы и ответственности субъекта выбора и неопределенность альтернатив и критериев выбора, тем выше развивающее влияние выбора на личность, выше возможности развития субъектности человека, который совершает выбор.

Подводя итог, мы можем сделать вывод, что выбор следует понимать как свободный акт предпочтения человеком одной альтернативы из нескольких возможных. Жизненный выбор – мотивированное ранжирование и предпочтение одной из жизненных возможностей на основе ценностного самоопределения. Структурными компонентами жизненного выбора выступают субъект (личность начиная со старшего школьного возраста), объект (альтернативы выбора – действия, люди, жизненные ценности, смыслы), средства (критерии выбора, заданные или определяемые самой личностью), результат (сценарий, вариант жизни, жизненное решение). Жизненный выбор может совершаться в различных ситуациях, параметрами которых выступают свобода субъекта выбора, определенность (неопределенность) альтернатив и критериев выбора, степень делегированной и принятой субъектом выбора ответственности за совершенный выбор.

В дальнейшем мы планируем обобщить задачи и разработанные в педагогике методы подготовки старшеклассников к жизненному выбору, оценить соответствие имеющихся методов современной ситуации и задачам подготовки старшеклассников к жизненному выбору.

***Литература***


1. *Дмитриев Д.В.* Толковый словарь русского языка. М.: Астрель: АСТ, 2003.
2. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2, № 3. С. 108–124.
3. *Наумова Н.Ф.* Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. М.: Наука, 1988.

# СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

***Ахтырский С.П.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*rom-argent@yandex.ru*

***Ширшова Л.В.***

магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*shirshova.l.v@mail.ru*

В данной статье раскрывается актуальность заявленной проблемы в современный период развития общества, рассматривается понятие, виды стилей семейного воспитания, взаимосвязь с процессом адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в начальной школе. Уделено внимание методическим особенностям стилей семейного воспитания, включающим способы отношения родителей к ребенку, методы и средства педагогического воздействия на становление межличностных взаимоотношений. Раскрыта роль семьи в формировании психологической готовности ребенка к обучению в школе, а в дальнейшем и в процессе адаптации к школьной жизни, а также предупреждении отклонений в развитии и поведении школьников.

**Ключевые слова:** адаптация, младший школьный возраст, семья, стиль воспитания, средства адаптации, детско-родительские отношения.

# FAMILY EDUCATION STYLE AS A MEANS OF ADAPTATION OF YOUNG SCHOOL CHILDREN TO EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

***Akhtyrsky S.P.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Primary Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

***Shirshova L.V.***

Master`s degree student Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

This article reveals the relevance of the above mentionedproblem in the modern period of the development of society, examines the concept, types of styles of family education, the relationship with the process of adaptation of primary school children to primary school. Attention is paid to the methodological peculiarities of the styles of family education, in-

cluding the ways of parents' attitude to the child, methods and means of pedagogical influence on the formation of interpersonal relationships. The role of the family in the formation of the psychological readiness of the child to study at school, and, in the future, to the process of adaptation to school life, as well as to prevent deviations in the development and behavior of schoolchildren, is revealed.

**Keywords:** adaptation, primary school age, family, parenting style, means of adaptation, parent-child relations.

Вопрос исследования взаимосвязи между стилями семейного воспитания и адаптацией к школьному обучению является весьма актуальным, поскольку все чаще в современной школе встречаются дети с проблемами в адаптации, с нарушением эмоционального развития, высоким уровнем агрессивности, трудным поведением. И поскольку такие дети только вступают в социальную жизнь, стоят на пороге рождения своего «социального Я», то причины трудностей необходимо искать в семье.

Целью данной работы является изучение и анализ стилей семейного воспитания, их взаимосвязи с процессом адаптации младшего школьника.

Объект исследования: детско-родительские отношения.

Предмет исследования: процесс влияния родителей на успешность адаптации младших школьников к обучению в начальной школе.

Многие специалисты, рассматривая факторы, влияющие на протекание адаптации у младших школьников, одним из главных называют фактор семьи. М.М. Безруких, выделяя причины дезадаптации, говорит о факторах семейного риска [1]. М.В. Максимова среди причин неблагополучного протекания адаптации наиболее существенными называет такие, как низкий уровень психологической готовности ребенка к школе, на который также влияют родители, и неадекватная позиция взрослых, выражающаяся в неблагоприятных стилях взаимоотношений с ребенком, дисгармоничных типах семейного воспитания [6]. Р.В. Овчарова указывает, что главная причина трудностей в адаптации кроется в характере семейного воспитания. В семьях с неблагоприятным стилем воспитания чаще встречаются дезадаптированные дети [7].

Семья – главный социальный институт для ребенка. В семье он познает культуру общения, учится межличностному взаимо-

действию. Семья несет в себе особую значимую воспитательную функцию, демонстрирует модели поведения. На семейный микроклимат оказывают влияние личностные особенности родителей, условия проживания, стиль воспитания.

Психологическая литература дает разные определения понятию «стиль воспитания». А.Я. Варга рассматривает его как «целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков» [2] Л.А. Венгер определяет его как стиль взаимоотношений с ребенком в семье, характеризуемый степенью контроля, заботы и опеки, теснотой эмоциональных контактов между родителями и ребенком, характером руководства поведением ребенка со стороны взрослых, количеством запретов и т.п. [3].

Классификация стилей воспитания рассматривает четыре стиля: авторитарный, авторитетный, либеральный, индифферентный.

Авторитарный стиль характеризуется отвержением или недостаточным уровнем эмоционального принятия индивидуально-психологических особенностей ребенка, а также высоким уровнем контроля. В такой семье общение командное, существует строгая система требований, запретов, правил.

Авторитетный стиль воспитания отличается положительным, эмоционально теплым отношением к ребенку, его особенностям, и хотя также присутствует высокий уровень контроля, но существует признание, а также развития автономии ребенка. В такой семье стиль общения демократический, система требований более гибкая и меняется в соответствии с возрастом и навыками ребенка.

Либеральный стиль воспитания – это также эмоциональное принятие личности ребенка, но низкий уровень контроля, что проявляется в форме вседозволенности. Какие-либо требования и правила для ребенка отсутствуют.

Индифферентный стиль отличается отсутствием вовлеченности родителей в процесс воспитания, эмоциональной отстраненностью в отношении ребенка, игнорированием потребностей, увлечений ребенка.

Рассматривая взаимосвязь между стилем воспитания, характерными поведенческими приемами родителей относительно ре-

бенка и процессом адаптации к школьному обучению, можно наблюдать следующие тенденции.

Авторитарный стиль воспитания порождает агрессивное поведение, стремление к самоутверждению, конфликтности у ребенка, но в то же время присутствует низкий уровень волевой и произвольной регуляции, поскольку ребенок привык ориентироваться лишь на указания взрослых. Таких детей называют «социальными агрессорами», они дразнят, задирают одноклассников, подвержены вспышкам гнева, реагируют только на силу. Подобные особенности ведут к трудностям адаптации в коллективе, непринятию ребенка другими детьми. Родительская реакция в таких ситуациях характеризуется вспышками гнева на ребенка, что влечет за собой наказания, критику. В отношении классного руководителя также предъявляются завышенные требования и ожидания. От учителя родители ожидают такого же авторитарного отношения и особой строгости.

Лонгитюдное исследование Е.О. Смирновой показало, что с поступлением в школу ребенка происходит изменение материнского отношения. Изменение социального статуса ребенка приводит к еще большему усилению имевших место ранее нарушений в детско-родительских отношениях. Происходит усиление авторитаризма, увеличиваются требования и контроль. Однако ребенок не в силах справиться с возросшей нагрузкой, становится, наоборот, более инфантильным, непослушным, безответственным. Таким образом, создается порочный круг: чем жестче родители воспитывают и контролируют, тем более инфантильным и несамостоятельным становится ребенок [8].

Индифферентный стиль воспитания приводит к демонстративному поведению у детей. Так называемые «ловцы внимания» характеризуются лживостью, гиперактивностью, обусловленной не физиологически, а особенностями воспитания, возможными «пакостями». Родители в такие моменты не проявляют внимания, демонстрируя безучастный стиль, предпочитают, чтобы ребенок сам разбирался с возникшими проблемами. На контакт с учителем не идут и не желают оказывать влияние на поведение ребенка.

Авторитарный и игнорирующий стиль воспитания часто рассматриваются в качестве предпосылок отклоняющегося поведения [9].

Либеральный стиль воспитания хотя и характеризуется теплыми детско-родительскими отношениями, но отсутствие контроля

со стороны взрослых, попустительство приводят к импульсивности ребенка, непониманию границ поведения, как следствие – к возникновению коммуникативных трудностей; отсутствие силы воли у ребенка приводит к снижению успеваемости. Родители либеральных взглядов на воспитание часто говорят о правах ребенка, но не об обязанностях. Либеральные родители часто непоследовательны в своих действиях, зачастую поощряют раскованное поведение детей, заботясь о возможности выражения себя в творчестве, проявления индивидуальности. Однако в таких условиях отсутствия границ у детей не формируется чувство безопасности, они подвержены различным фобиям. В подростковом возрасте, не получив ранее знаний о том, что хорошо, а что плохо, дети из либеральных семей часто вовлекаются в различные антиобщественные действия, становятся частью преступных групп.

Родители, придерживающиеся авторитетного стиля воспитания, обычно инициативны, общительны, принимают особенности своего ребенка, но в то же время предъявляют обоснованные требования. Дети в таких семьях обычно имеют высокую самооценку, обладают довольно высоким уровнем самоконтроля, социально адаптированы. Такие дети, столкнувшись с трудностями, способны более критически оценивать ситуацию. Социализация протекает успешно, в коллективе складываются доброжелательные отношения к ребенку. Таким образом, авторитетный стиль воспитания, основанный на принятии ребенка, умеренном контроле со стороны родителей, является более адекватным.

В процессе адаптации авторитетные родители используют следующие методы воспитания: проявляют интерес к занятиям ребенка, читают с ним, обсуждают прочитанное, делают выводы, выявляют смысл и мораль, формируют интерес, стремление к знаниям. Относительно учебных достижений предъявляют адекватные ожидания, у них отсутствует сверхкритичность к успехам ребенка. В случае возникновения неудач родители помогают справиться с задачей, способствуя развитию у ребенка уверенности, веры в свои силы. Авторитетные родители проявляют уважение к классному руководителю, не отмахиваются от замечаний или пожеланий и стремятся выстроить доверительные отношения.

Процесс адаптации младшего школьника к обучению в начальной школе является следствием его готовности. Готовность к

школе определяется многими компонентами и состоит не только из умения читать, писать, считать. Обучение в школе будет успешным лишь в том случае, когда у ребенка заложены такие понятия, как дисциплинированность, трудолюбие, организованность, ответственное отношения к делу, самостоятельность. Конечно, важно, чтобы у ребенка была развита речь, был широкий кругозор, он понимал смысл обращенной к нему речи, умел обобщать и делать выводы, строить причинно-следственные связи, обладал навыками самообслуживания. Как правило, все указанные выше компоненты психологической готовности возникают естественным путем при нормальном развитии ребенка-дошкольника, подразумевающем, что ребенок имеет возможность самостоятельной игры, игры со сверстниками и взрослыми. И все это закладывается в семье. Сколько бы ни проводили развивающих занятий в детском саду или других дошкольных учреждениях, это является дополнением к тому развитию, которое могут дать родители в повседневной жизни. Особо стоит уделить внимание трудовому воспитанию. Во время труда ребенок общается со взрослым, чаще всего оно сочетается с обучением и развитием, ребенок адекватно воспринимает общую трудовую атмосферу. В работах Е.Е. Кравцовой при исследовании психологической готовности детей к школе говорится о важности общения. Существенным показателем является уровень развития общения ребенка со взрослыми и сверстниками с точки зрения сотрудничества, кооперации. Считается, что дети с высокими показателями сотрудничества одновременно обладают хорошими показателями интеллектуального развития [5].

Но авторитарный родитель с усиленным контролем, предъявляя сразу высокие требования, не принимая возможность ошибки, занимаясь со своим ребенком, может погубить любую мотивацию и вселить только страх неудачи. Часто у авторитарных родителей дети уже до школы занимаются дополнительно, например спортом или в музыкальной, художественной школе, где к ним также предъявляются высокие требования. Начиная процесс подготовки к школе в 5–6 лет, детям дают систематическое обучение – и порой в несоответствии с возрастными особенностями. Такие дети, приходя в первый класс, часто имеют высокий уровень интеллектуальной готовности, но у них нет мотивации, зато есть страх оценок, промахов, они тяжело переживают учебные трудности. Про-

блемы в усвоении материала часто проявляются во втором-третьем классах, так как в первом классе им хватало запаса знаний с подготовительных занятий.

Либеральный родитель чаще всего считает, что подготовка к школьному обучению не нужна, не контролирует этот вопрос, часто отмахивается на вопросы дошкольника, таким образом тоже снижая мотивацию, стремление к новым знаниям. Не замечая и не исправляя неправильные приемы работы у дошкольника, например неправильное ударение, нечистую речь, неправильный захват рукой карандаша, родители обрекают его на более ощутимые трудности в школьном обучении. Заниженные требования родителей негативно влияют на ребенка. Они тормозят формирование мотивации достижения, блокируют упорство, честолюбие.

Возможности влияния семьи заключаются в том, что оно осуществляется постоянно, ежедневно и в самых различных ситуациях. Поэтому нельзя недооценивать роль семьи в процессе подготовки детей к школьному обучению.

Свои знания о моделях поведения дети черпают из трех источников: из семьи, общения со сверстниками, символических примеров. В дошкольном и младшем школьном возрасте на первом месте стоит влияние семьи, а в подростковом возрасте доминирует общение со сверстниками, но оно накладывается на семейное воспитание. То есть если изначально в семье заложены уважительные, доверительные отношения, у ребенка есть возможность высказать свое мнение, ценности, присутствует самоконтроль, то в подростковом возрасте вероятность попадания в плохие компании, формирования каких-либо зависимостей меньше. В большинстве случаев агрессия, девиантное поведение подростков – это либо протест против диктаторского отношения родителей, отстаивание своих прав, либо, наоборот, способ привлечь внимание хотя бы таким образом. Детям, выросшим в семьях с нарушением детско-родительских отношений, часто не удается развить чувство самоуважения, контроль над своими действиями.

Подводя итоги рассмотрению вопроса влияния стиля воспитания на адаптацию младших школьников к процессу обучения в начальной школе, мы определили прямую связь. Дети, воспитываемые в семье с доброжелательным отношением, семейной иерархией, четкими границами поведения, понятными требова-

ниями, соответствующими возрасту и психологическим особенностям, в дальнейшем показывают более устойчивое поведение, легче адаптируются, обладают более высокими коммуникативными навыками [10]. Семья – главный институт воспитания, и то, что ребенок получает в детские годы в семье, он сохраняет в течение всей жизни.

***Литература***


4. *Безруких М.М., Ефимова С.П.* Ребенок идет в школу. М.: Академия, 2000.
5. *Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001.
6. *Венгер Л.А., Пилюгина Э.Г., Венгер Н.Б.* Воспитание сенсорной культуры ребенка. М.: Просвещение, 1988.
7. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004.
8. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991.
9. *Максимова М.В.* Психологические условия школьной адаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
10. *Овчарова Р.В.* Практическая психология образования. М.: Академия, 2003.
11. Родители и дети: Психология взаимоотношений / под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. М.: Когито-Центр, 2003.
12. *Chernov D.N.* Peculiarities of child-parent relations in terms of Waldorf pedagogy // International Research Journal. 2019. № 10, p. 2. P. 82.
13. *Del Giudice M., Belsky J.* Parent-child relationships // The Oxford Handbook of Evolutionary Family Psychology. Oxford, 2011. P. 65–82.


# ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ: ВЫЯВЛЕНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА


***Лебеденко О.А.***

кандидат философских наук, доцент кафедры психологии развития
Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*oalebedenko@sfedu.ru*

***Русанова А.Г.***

психолог ООО «Медпомощь», магистрант Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета
*ann1111@mail.ru*

В статье анализируется категория детской тревожности и страхов и обосновывается необходимость ее изучения в случае младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации. Цель исследования – определить особенности тревожности и страхов младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, в сравнении с младшими школьниками общеобразовательной школы. Исследование проводилось на основе теоретического анализа научно-методической литературы, использования в эмпирической части диагностики тревожности (шкала явной тревожности CMAS А.М. Прихожан, проективная методика «Несуществующее животное» М.З. Дукаревич) и страхов младших школьников (опросник «Виды страха» И.П. Шкуратовой). Результаты исследования подтверждают наличие особенностей в проявлениях тревожности и страхов у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, по сравнению с их сверстниками. Представлена модель программы психологической поддержки по снижению страхов и тревожности младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации. Авторами отмечается практическая значимость проведенного исследования и возможность использования его результатов педагогами и психологами для организации работы по снижению тревожности и страхов у младших школьников, находящихся в разных социальных условиях.

**Ключевые слова:** тревожность, страхи, младшие школьники, трудная жизненная ситуация.

# CHARACTERISTICS OF ANXIETY AND FEARS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS: IDENTIFICATION AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT

***Lebedenko O.A.***

Candidai of Philosophical Sciences, associate professor of Developmental Psychology dpt.
of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

***Rusanova A.G.***

psychologist at Medical Care Ltd, undergraduate
Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

The article analyzes the category of children's anxiety and fears and substantiates the necessity to study it for younger schoolchildren who are in a difficult life situation. The aim of the study is to determine the peculiarities of anxiety and fears of younger schoolchildren in a difficult life situation in comparison with younger schoolchildren in a general education school. The research was conducted on the basis of a theoretical analysis of scientific and methodological literature, the use of diagnostics of anxiety in the empirical part of the research (CMAS A.M. Prikhodan's scale of explicit anxiety and M.Z. Dukarevich's projective technique "Non-

existent animal") and fears of younger schoolchildren (I.P. Shkuratova's questionnaire "Types of fear"). The survey results confirm that there are peculiarities in the manifestations of anxiety and fears of children in difficult life situations, compared to their peers. The article presents a model of a psychological support program to reduce fears and anxiety among younger schoolchildren in a difficult life situation. The authors point out the practical importance of the study and the possibility of using its results by teachers and psychologists to organize work to reduce anxiety and fear among younger schoolchildren in different social conditions.

**Keywords:** anxiety, fears, junior schoolchildren, difficult life situation.

Тревожность и страхи являются серьезными проблемами, с которыми сталкиваются многие младшие школьники; но сложнее всего приходится детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Длительное нахождение в состоянии, нарушающем какую-то часть жизнедеятельности младшего школьника, приводит к возникновению проблем разной направленности, повышает тревожность и страх за свою жизнь и здоровье. Следует отметить, что большинство детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, имеют родителей, но являются социальными сиротами, испытывающими недостаток внимания и заботы. В Федеральном законе РФ «Об основных гарантиях прав ребенка» обозначены основные трудные жизненные ситуации для детей (дети, оставшиеся без попечения родителей, дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев, дети, проживающие в малоимущих семьях, дети, оказавшиеся в экстремальных условиях, и т.д.) [2].

Исследования, проведенные И.Ф. Дементьевой, показывают, что ограничение потребностей детей приводит к нарушению психического и физического развития и формирует тревожность как устойчивое личностное образование [6, с. 289]. Очень важно обнаружить факторы тревожности и страхов в младшем школьном возрасте для создания условий организации психолого-педагогической работы по снижению детской тревожности, поскольку в целевых ориентирах Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования подчеркивается необходимость разработки психологических сопроводительных программ для сохранения психического здоровья личности младшего школьника.

Изучение феномена тревожности и страхов – одна из самых актуальных задач психологии. Впервые тревогу исследовал и описал в рамках психоанализа З. Фрейд. Тревога, по его мнению, является

предупредительным об опасности сигналом, который призван помочь личности успешно адаптироваться, страх – реакция на конкретную опасность [9, с. 281]. Д. Боулби считал, что тревожность, страх и неуверенность развиваются из-за отсутствия базового доверия жизни, которое закладывается заботливой матерью [4, с. 48].

А.М. Прихожан рассматривала тревогу как эмоциональное состояние, а тревожность – как устойчивое личностное образование. Она считала, что нормальный уровень тревожности помогает личности в адаптации, а вот высокая тревожность как личностное образование является нарушением в личностном развитии. Появлению и закреплению тревожности способствует расхождение между уровнем самооценки и уровнем притязаний, свидетельствующее о неудовлетворении потребностей ребенка. Чаще всего, с точки зрения А.М. Прихожан, причины возникновения тревожности связаны с внешними стрессовыми ситуациями и ощущениями угрозы извне [8, с. 21]. Например, младшие школьники часто испытывают напряжение и школьные страхи, которые формируются на основе отрицательных оценок педагогов.

К аналогичным выводам пришли американские психологи Г. Раппо и М. Алеси, которые считают, что неадекватное представление о себе, низкая самооценка, неприятие сверстниками и другие социальные проблемы приводят к тревожными расстройствам, страхам и соматическим проблемам [10].

Детские страхи могут быть естественными, являясь частью взросления ребенка, их позитивность заключается в том, что страхи оберегают ребенка от необдуманных действий; а вот негативная сторона может привести к различным патологиям. Страх, по мнению А.И. Захарова, основан на инстинкте самосохранения, который имеет защитный характер и возникает как ответная реакция на реальную угрозу. К причинам возникновения страхов ученый относит испуг, которым мог быть определенный случай, детские фантазии, конфликты в семье, обиды, нанесенные сверстниками, опасения за жизнь и будущее, социальные и жилищные условия семьи [7, с. 256].

В России увеличилось число семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, что крайне негативно сказывается на жизни детей, проживающих в них. В Федеральном законе Российской Федерации «О государственной социальной помощи» трудная жиз-

ненная ситуация определяется как «обстоятельство или обстоятельства, которые ухудшают условия жизнедеятельности гражданина и последствия которых он не может преодолеть самостоятельно» [3]. И.Ф. Дементьева рассматривает категорию «трудная жизненная ситуация» как временное явление, при котором ребенок находится в состоянии стресса и эмоционального напряжения и не способен реализовывать важные жизненные программы [5, с. 96]. Такие дети физически и психологически очень уязвимы, а в случае лишения заботы и поддержки взрослых у них формируется страх за свою жизнь и высокий уровень тревожности. Большинство психологов, исследовавших данный феномен, сходится во мнении, что тревожность и страх возникают при дисгармоничном взаимодействии ребенка со средой его обитания.

Учитывая актуальность проблемы существования тревожности и страхов в младшем школьном возрасте и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, целью исследования мы обозначили изучение особенностей тревожности и страхов младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации. Для достижения поставленной цели были определены задачи исследования: а) выявить особенности тревожности младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, и младших школьников общеобразовательной школы; б) определить особенности страхов младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, и младших школьников общеобразовательной школы; в) разработать программу психологической поддержки младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, по снижению страхов и тревожности. В исследовании принимали участие младшие школьники в возрасте 10–11 лет Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних г. Ростова-на-Дону и школы № 96 «Эврика-Развитие» имени М.В. Нагибина г. Ростова-на-Дону в количестве 60 человек.

Методы исследования: шкала явной тревожности CMAS (автор А.М. Прихожан); опросник «Виды страха» (автор И.П. Шкуратова); проективная методика «Несуществующее животное» (автор М.З. Дукаревич).

Первый этап эмпирического исследования состоял в определении особенностей тревожности младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, и младших школьников

общеобразовательной школы с помощью методики «Шкала явной тревожности CMAS» А.М. Прихожан. Качественный и количественный анализ результатов методики показал, что дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, имеют более высокие показатели тревожности в сравнении с младшими школьниками общеобразовательной школы. А именно: высокий уровень тревожности в группе младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, имели 24% детей, а в группе младших школьников общеобразовательной школы – 6%; повышенный уровень тревожности в группе младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, наблюдался у 54% детей, в группе младших школьников общеобразовательной школы – у 24%; детей с нормальным уровнем тревожности в группе младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, оказалось всего 24%, в то время как среди младших школьников общеобразовательной школы эта категория составила 70% респондентов.

Для более подробного анализа проявлений тревожности была использована методика «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич. С помощью данной проективной методики выявлялись скрытые эмоции – тревожность и агрессивность. Исследование группы младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, показало, что 90% детей испытывают тревожность, о чем свидетельствуют множественные короткие штриховые линии, многократное обведение, стирание, у некоторых несуществующих животных отсутствуют конечности, рты, что свидетельствует об отсутствии опоры и о замкнутости. В обсуждении жизни несуществующего животного дети заявляли, что животное не имеет родителей и друзей. Рисунки группы младших школьников общеобразовательной школы показали, что тревожность присутствует только у 30% детей.

Более половины (76%) респондентов, находящихся в трудной жизненной ситуации, имеют низкую самооценку; 57% характеризуются замкнутостью, 66% прибегают к защитной агрессии. А в группе респондентов общеобразовательной школы эти показатели значительно ниже: низкая самооценка – 6%, замкнутость – 13%, защитная агрессия – 33%. Таким образом, мы выяснили, что большинство младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, имеют повышенный и высокий уровень тревож-

ности в сравнении с детьми общеобразовательной школы, что доказывается и результатами проективной методики.

Второй этап исследования состоял в изучении особенностей страхов младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, и младших школьников общеобразовательной школы. С помощью опросника «Виды страха» И.П. Шкуратовой исследовались группы страхов и факторы, их провоцирующие. Распределение значимости страхов в группах младших школьников различно. В группе младших школьников общеобразовательной школы самым высоким являлся показатель страха смерти близких людей (90%), в то время как 90% младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, боятся одиночества. Учебным страхам больше подвержены дети общеобразовательной школы (50%), но почти не подвержены дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации (10%). Аналогично складывается картина с криминальными страхами: нападений и насилия боятся 6% младших школьников общеобразовательной школы и 56% младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Таким образом, результаты эмпирического исследования убедительно доказывают необходимость организации деятельности педагога-психолога по снижению тревожности и страхов младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации. Нами была разработана программа психологической поддержки младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, направленная на создание условий снижения тревожности и страхов данной группы младших школьников.

В структуре программы можно выделить следующие части: диагностический блок (выявление особенностей тревожности и страхов младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации); коррекционно-развивающий блок (проведение занятий с младшими школьниками, находящимися в трудной жизненной ситуации); просветительский блок (развитие психолого-педагогической компетентности педагогов, работающих с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации).

Содержание коррекционно-развивающих занятий с младшими школьниками, находящимися в трудной жизненной ситуации, направлено на повышение уровня знаний о страхах и тревожности, актуализацию процесса рефлексии, знакомство детей с приемами

саморегуляции, формирование навыков снятия эмоционального напряжения, развитие у них адекватной оценки проблемных ситуаций и позитивного мышления. В качестве основных методов и приемов групповой и индивидуальной работы с младшими школьниками использовались терапевтические и ролевые игры, психогимнастика, релаксационные упражнения, упражнения на выражение эмоций, элементы арт-терапии (изотерапия, сказкотерапия и т.д.). Занятия с детьми необходимо проводить в комфортной и доброжелательной атмосфере. В структуре коррекционно-развивающего занятия обязательно должны быть следующие элементы: приветствие, разминочные упражнения (создание эмоционально благоприятной обстановки), использование разнообразных техник, подведение итогов занятия (рефлексия), ритуал прощания.

Основными формами работы педагога-психолога с педагогами могут быть мастер-классы, деловые игры или тренинги, способствующие повышению психологической культуры педагогов в области сохранения психического здоровья детей.

Реализация программы по созданию условий снижения тревожности и страхов предполагает повышение доверительности младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, в отношениях с другими людьми, способности выражать свои тревожные переживания и моделировать новые позитивные жизненные ситуации.

Проведенный качественный и количественный анализ особенностей тревожности и страхов младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, позволил сделать следующие выводы:

– среди младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, большинство имеет повышенный или высокий уровень тревожности;
– для младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, характерна низкая самооценка, агрессивность, замкнутость;
– основными видами страхов в группе младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, являются социальные, мистические, фобические страхи, а вот учебные страхи у данной категории детей вызывают наименьшее беспокойство;
– значимость факторов, провоцирующих переживание страха у младших школьников, находящихся в трудной жизненной си-

туации, распределилась следующим образом: страх одиночества, страх собственной смерти, страх смерти близких людей, страх насилия, и на последнем месте находится страх наказания за неуспеваемость в школе;

– организация работы по снижению тревожности и страхов младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, будет эффективной при условии учета особенностей контингента воспитанников и включенности в этот процесс всех участников образовательных отношений.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов педагогами-психологами и педагогами в качестве модели для создания аналогичных программ в образовательных организациях различных типов и видов с учетом особенностей контингента детей (обучающихся основного общего образования, детей с ОВЗ, детей-сирот и т.д.).

***Литература***


1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL:: http://docs.cntd.ru/document/902389617.
2. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ. URL: http://docs.cntd.ru/document/901713538.
3. Федеральный закон «О государственной социальной помощи в Российской Федерации» от 17.07.1999 № 178-ФЗ. URL: http://docs.cntd.ru/document/901738835
4. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003.
5. *Дементьева И.Ф.* Социализация детей в семье: теории, факторы, модели. М.: Генезис, 2004.
6. *Дементьева И.Ф.* Факторы риска развития детства в современной России // Вестник РУДН. Сер. Социология. 2016. Т. 16, № 2.
7. *Захаров А.И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
8. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: МОДЭК, 2000.
9. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции 1–15. СПб: Алетейя, 1999.
10. *Rappo, G. Alesi M., Pepi A.* The effects of school anxiety on self-esteem and self-handicapping in pupils attending primary school // European Journal of Developmental Psychology. 2017. 4 July. URL: http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2016.1239578/.

# ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

***Костомарова П.Р.***

магистрант кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета
*kostomarovapr@mail.ru*

***Гераськова А.В.***

магистрант кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета
*geraskova.aleksa@yandex.ru*

В данной публикации представлен обобщенный взгляд на работы отечественных психологов по проблеме современного студенческого периода жизнедеятельности. Также представлен комплекс диагностических методик, позволяющих измерять самые разные психологические и другие особенности в юношеском возрасте, в студенческом периоде. Изучение будет затрагивать такие психологические понятия, как локус контроля, межличностные отношения, копинг-стратегии, предпочитаемые стратегии в конфликте. Также будут применены методы количественного и качественного анализа данных. Объектом нашего исследования будут выступать студенты нескольких ростовских вузов. По результатам изучения планируется разработка психолого-педагогических рекомендаций, разных психологических мероприятий, позволяющих вести работу со студентами в различных ситуациях в условиях вуза и за его пределами.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические особенности, юношеский возраст, личность студента.

# STUDY OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF A MODERN STUDENT

***Kostomarova P.R.***

master's student of Educational Psychology dpt. of Academy
of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

***Geraskova A.V.***

master's student of Educational Psychology dpt. of Academy
of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

This publication presents a generalized view of the work of Russian psychologists on the problem of modern student life. Also presented is a set of diagnostic methods that allow you to measure a variety of psychological and other features in youth, in the student period. The study will cover such psychological concepts as locus control, interpersonal relationships, coping strategies, and preferred strategies in conflict. Methods of quantitative and qualitative data analysis will also be applied. The

object of our research will be students of several Rostov universities. Based on the results of the study, it is planned to develop psychological and pedagogical recommendations, various psychological measures that allow you to work with students in various situations in the University and beyond.

**Keywords:** psychological and pedagogical features, youth age, student's personality.

В ходе изучения разных вопросов психологической адаптации, поведения, стратегий в конфликте, мы решили обратить внимание на такой объект исследования, как студенчество. Этот период юношеского возраста широко исследовался в прошлом веке. На современном этапе развития педагогической и возрастной психологии он размывается за счет расширения возрастных границ подросткового возраста. С одной стороны, это очень интересная тенденция, а с другой – вызывает массу вопросов, ведь период связан с приобретением профессии, вхождением в брачные отношения.

Считается, что переход к юношеству связан с «расширением диапазона фактически доступных человеку или нормативно обязательных социальных ролей, с расширением сферы жизнедеятельности» [9, с. 370]. Этот период может явиться для «молодого человека или началом, или концом в расширении личностного пространства, его содержательной наполняемости» [6].

Это возраст формирования внутренней позиции, мировоззрения, а также ведущего вида деятельности, связанного с четким приобретением профессии.

«Новая социальная среда вынуждает личность видоизменять и переоценивать свое внутреннее "Я". Многие убеждения, стереотипы и тактики, присущие подростковому возрасту, показывают свою нецелесообразность во взаимодействии с окружающими. Разнообразие этнических групп, социальных связей и установок внутри академической группы и системы высшего образования в целом дает личности точки для развития и изменений» [8].

Современный студент – это молодой человек, который имеет большие возможности для развития интеллектуальных способностей. Социальная группа «студенчество» формируется в возрасте от 17 до 25 лет. Многие российские и зарубежные психологи разделяют юношеский (студенческий) период несколькими граница-

ми становления и формирования личности. Начальным периодом юношеского возраста считают 16–17 лет, на данном этапе индивид приобретает первичную социализацию. Завершающим периодом является возраст 24–25 лет, в этом возрасте студент получает полную профессиональную профориентацию и у него формируется собственный взгляд на семейные и культурные ценности [4].

В социальном плане человеку в этом возрасте свойственно осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общности (социальной группы, нации и т.д.), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения. Это возраст выбора профессии. Как отмечает Е.Е. Сапогова, решение о выборе принимается в течение нескольких лет, проходя ряд стадий.

Студенческий возраст (с 17 до 23 лет) – межуровневый возраст, начало становления «подлинного авторства в определении и реализации собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни» [10, с. 74]. В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, поэтому дальнейший поиск себя продолжается в трудовой деятельности или академической.

Основными новообразованиями юношеского возраста являются изменения в потребностно-мотивационной сфере, раскрытие которых осуществляется в плане выбора будущей профессии и самореализации личности [6; 10].

Также на этом возрастном этапе личностное пространство студента начинает проявлять потребность в независимости, обособлении, стремление оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей – с целью через рефлексию укрепить чувство личности, сохранить свою индивидуальность, реализовать притязания на признание. Обособление на этом этапе уже не является проявлением подросткового негативизма, это лояльное, осознанное действие взрослеющего человека. Оно позволяет молодому человеку обрести психологический комфорт, предупредить безапелляционное вторжение в его личностное пространство [6].

Итак, «обеспечение сохранности личностного пространства, своей автономности, утверждение себя как неповторимого “Я”, желание презентировать себя другим является причиной постоянного установления и соблюдения человеком “границ” между “Я” и “Другими”. Это выражается, прежде всего, в праве на собственное

настроение, выбор профессии, в предпочтении мест, создающих условия для персонализации субъектом окружающего его пространства; в поддержании такой дистанции общения, при которой вход “чужого” человека блокируется» [7].

Согласно концепции А.Н. Леонтьева, студенческий возраст является переломным моментом в развитии личности человека и перестройка личности на этом возрастном этапе происходит в форме перестройки его мотивационно-смысловой сферы. А.Н. Леонтьев пишет, что формирование личности продолжается и в ходе обучения в вузе. Так, если при поступлении в вуз у будущих студентов еще сохраняется «некоторый инфантилизм личности», то на выходе из него – это уже будущие специалисты «с чертами психологической зрелости». Ученый также отмечает, что «в принципе это –управляемый процесс. Следовательно, задача состоит в том, чтобы не упустить этот процесс из вида, не отдать его стихии» [2].

Также А.Н. Леонтьев говорит, что «личность создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей предметной деятельности» [там же]. Основная смена ведущего типа деятельности происходит в юношеском возрасте, когда учащийся определяет свою профессиональную направленность в будущие. Д.Б. Эльконин и А.Н. Леонтьев в психологической возрастной периодизации определяют, что ведущей деятельностью в юношеском возрасте является учебно-профессиональная деятельность, т.е. основные мотивы у индивида относятся к самоопределению и подготовке к самостоятельной жизни с дальнейшим образованием и самообразованием, в связи с чем активно формируется и развивается личность студента.

Г.А. Мелекесов определяет студенческий возраст как «начало становления подлинного авторства в определении и реализации собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизнедеятельности» [5].

А.Н. Семашко, исследуя феномен студенчества и факт его выделения в отдельную социальную группу, указывает на наличие внутренних различий, вызванных источниками формирования студенчества. При этом автор делает упор на то, что для студенчества характерны все признаки, позволяющие относить его к особой социальной группе за счет таких показателей, как «выполнение в социальном пространстве определенных функций, объективное суще-

ствование, однозначность детерминированности поведения членов групп, целостность, самостоятельность, наличие специфических социально-психологических черт, наличие системы ценностей» [1].

Несмотря на то, что студенты, по сути, обучаются в высшем учебном заведении ради получения будущей профессии, межличностные отношения, которые предполагают взаимодействие между субъектами образовательного процесса, являются важной единицей последнего.

Таким образом, мы предпринимаем попытку провести анализ представлений о студенте на современном этапе – в период постоянных реформ образования и проблем всеобщего здравоохранения в период пандемии.

Главной особенностью исследования современного студенчества, как мы считаем, является смена приоритета с внешнего на внутренний мир объекта изучения. Современные исследователи все чаще обращаются к личностным особенностям, мотивации и ценностям студентов, несомненно, опираясь на исследования предшественников и дополняя картину данного возрастного этапа. Также существенный акцент делается на влиянии новых технологий на природу студенчества и возникновение в связи с этим новых коммуникаций, форм и технологий обучения. Студент прошлого не противопоставляется нынешнему, анализу подвергается то, как меняется самосознание и самопритязание студента.

Исходя из этого, следует отметить, что изучение данного возраста является важной задачей современной педагогической психологии. Благодаря «глубокому изучению психологических особенностей данного возрастного периода мы можем наметить уровень благоприятного развития студенчества, помочь молодежи в развитии и формировании самосознания и образа “Я”» [3].

Например, благодаря методике «Когнитивная ориентация (локус контроля)» (автор Дж. Роттер), мы можем своевременно выявить дезадаптивных студентов и оказать им помощь в социализации в новых условиях образования. Часть студентов могут не адаптироваться к новым условиям обучения или к академической группе, отчего успеваемость, а следовательно, и самооценка, уверенность в собственных силах могут снизиться, однако в силу специфики возраста они могут не акцентировать на этом внимание. Также особое внимание стоит уделить распределению экс-

терналов и интерналов. Понимая особенности данных групп, мы можем построить учебный процесс в вузе более продуктивно.

При использовании методики диагностики межличностных отношений Т. Лири можно изучить представление субъекта о себе и идеальном «Я», взаимоотношения в малых группах. Такая диагностика поможет в целом увидеть природу студенческого возраста и понять структуру взаимодействия субъектов образовательного процесса, что также улучшит процесс взаимодействия студентов и преподавателей.

Методика тактик поведения в конфликте К. Томаса выявит тот приоритетный вариант тактики в конфликтной ситуации, который преобладает в группе студентов. Данная диагностика, в особенности при применении разных математических критериев с вышеперечисленными методиками, поможет нам увидеть природу конфликта иначе. Конфликт является неотъемлемой частью человеческих взаимоотношений, и от его исхода зависит и наше взаимодействие с внешним миром. Следовательно, проанализировав полученные результаты, мы можем сделать вывод о преобладающей тактике поведения в конфликте, что поможет своевременно направить возникший конфликт в конструктивное русло.

В студенческой среде можно провести исследование по методике «Направленность личности» В. Смекала и М. Кучера. Она выявляет три направленности личности: личностную (на себя), коллективистскую (на взаимоотношения) и деловую (на задание либо на задачу). Такая диагностика поможет выявить доминирующую направленность личности, так как все три вида не существуют отдельно, а чаще всего сочетаются.

Методика «Индикатор стратегий преодоления стресса» Дж. Амирхана предназначена для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности. Автор определяет три основные копинг-стратегии: разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание. Данные по этой методике нужны для своевременного выявления студентов с доминирующей копинг-стратегией, указывающей в том числе и на суицидальные попытки, а также поможет наметить траекторию повышения психолого-педагогической компетентности студента в различных сферах жизни.

Практическая значимость исследования с использованием данных методик заключается в том, что его данные будут способ-

ствовать снижению социальной разрозненности, помощи студентам в самоопределении и формировании внутренней позиции личности. Также результаты исследования помогут преподавателям и психологам продуктивно взаимодействовать с группой студентов, видеть причины зарождающегося конфликта, возможности некоторых групп студентов в совладающем поведении. Применение подобных диагностическим методик поможет психологической службе вуза и в работе с выявлением «деформации познавательной, поведенческой сферы и личностного пространства современной молодежи» [11].

Таким образом, существует множество современных психолого-педагогических методик, позволяющих создавать необходимые психологически комфортные условия для получения профессии и реализации студентами своего потенциала. Используя данные методики, профессиональный психолог может проводить индивидуальные либо групповые консультации, а также разрабатывать и представлять тренинговые занятия, просветительские и профилактические мероприятия, направленные на межличностное взаимодействие и познание внутриличностных процессов в студенческом коллективе. Все это окажет благоприятное воздействие на студенческое сообщество, создаст психологически комфортную среду общения и поможет в формировании необходимых компетенций будущим выпускникам вуза.

***Литература***


1. *Кучерявенко И.А., Комисова О.С.* Особенности психологической готовности студентов к профессиональной деятельности с разным отношением к ситуации неопределенности // Молодой ученый. 2020. № 27. С. 150–152.
2. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы формирования личности студента // Психология в вузе. 2003. № 1–2. С. 232–241.
3. *Макарова Л.Н., Налетова И.В., Бессонова А.А.* Социальный портрет современного аспиранта // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. Вып. 1.
4. *Малютина Т.В.* Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // ОНВ. 2014. № 2 (126). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-psihofiziologicheskie-osobennosti-razvitiya-v-yunosheskom-studencheskom-vozraste.
5. *Мелекесов Г.А.* Аксиологизация педагогического образования студентов. М.: Дом педагогики, 2015.

6. *Мозговая Н.Н.* Динамика жизненных ценностей в психологическом пространстве личности студентов // Психология обучения. 2014. № 2. С. 56–71.
7. *Мозговая Н.Н.* Суверенность психологического пространства личности и доверия к себе у студентов с разным уровнем социального интеллекта // Психология обучения. 2019. № 6. С. 15–28.
8. Роль учебно-исследовательской деятельности студентов в системе подготовки специалистов / И.В. Рябинина [и др.] // Сборник статей по материалам Международных науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.И. Вострецова. Нефтекамск: Мир науки, 2017. С. 172–174.
9. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека. М., 2001.
10. *Слободчиков В.И., Исаева Н.А.* Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 72–80.
11. *Суроедова Е.А., Мозговая Н.Н., Васильченко М.В.* К вопросу о проблеме деформации смысловой сферы и личностного пространства современной молодежи // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54–8. С. 172–178.

# ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СТУДЕНТОВ С КЛИПОВЫМ МЫШЛЕНИЕМ

***Косикова Л.В.***

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*kosikova_l@mail.ru*

Процессы глобализации, новые информационные технологии способствуют не только развитию клипового мышления и увеличению нагрузки на адаптивные возможности человека, но и увеличению числа различных форм зависимого поведения. Целью исследования является выявление особенностей копинг-стратегий и склонности к зависимому поведению у студентов с клиповым мышлением. Использовались следующие методы: «Тест для диагностирования клипового мышления», опросник «Юношеская копинг-шкала», опросник «Склонность к 13 видам зависимостей» и сравнительный анализ с помощью непараметрического U-критерия Манна–Уитни. Выявлено, что студенты с клиповым мышлением значительно чаще прибегают к неэффективной копинг-стратегии «игнорирование» и значительно реже прибегают к эффективным копинг-стратегиям «решение проблемы» и «работа, достижения» по сравнению со студентами без признаков клипового мышления. Студенты с клиповым мышлением более склонны к таким видам химических и поведенческих зависимостей, как алкогольная, никотиновая, игровая, интернет- и компьютерная зависимость, а также у них выше общая склонность к зависимостям, чем у студентов без признаков клипового мышления. Результаты исследования могут использоваться для улучшения организации системы

диагностики клипового мышления и ранней диагностики склонности к аддиктивному поведению у школьников.

**Ключевые слова:** клиповое мышление, копинг-стратегии, химическая зависимость, аддиктивное поведение.

# THE PECULIARITIES OF THE TENDENCY TO ADDICTIVE BEHAVIOR OF STUDENTS WITH CLIP THINKING

***Kosikova L.V.***

Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Educational Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

The processes of globalization and new information technologies contribute not only to the development of clip thinking and an increase in the load on the adaptive capabilities of a person, but also to an increase in the number of different forms of addictive behavior. The aim of the study is to identify the features of coping strategies and the tendency to addictive behavior of students with clip thinking. The following methods were used: "Test for diagnosing clip thinking", the questionnaire "Youth coping scale", the questionnaire "Propensity to 13 types of addictions" and a comparative analysis using the nonparametric Mann–Whitney U-test. It is revealed that students with clip thinking are much more likely to resort to an ineffective coping strategy "ignoring" and much less likely to resort to effective coping strategies "problem solving" and "work, achievements" compared to students without signs of clip thinking. Students with clip thinking are more likely to have chemical and behavioral addictions such as alcohol, nicotine, gaming, Internet, and computer addiction, as well as a General tendency to addiction, than students without clip thinking. The results of the study can be used to improve the organization of the system for diagnosing clip thinking and early diagnosis of addiction in schoolchildren.

**Keywords:** clip way of thinking, coping strategy, chemical dependency, addiction behavior.

Современное общество существует на новом информационном этапе развития. Глобальная информатизация приводит к изменению в ментальном плане. Под воздействием телевидения, компьютерных игр, интернета и даже современной литературы у большинства представителей молодого поколения формируется особый тип мышления – клиповое. Феномен клипового мышления рассматривается в работах Н.В. Азаренок, В.В. Горобец, С.В. Докуки, И.Н. Загоруйко, В.В. Ковалева и др.

Термин «клиповое мышление» был выведен Ф.И. Гиренком. Он считает, что понятийное мышление перестало играть важную роль в современном мире: «...происходит замена линейного, бинарного мышления нелинейным. Европейская культура выстраивается на системе доказательств. Русская культура, поскольку корни ее византийские, – на системе показа. И мы в себе воспитали, может быть, после И. Дамаскина, понимание картинок. Мы формировали в себе не понятийное мышление, а, как я его называю, клиповое, реагирующее только на удар» [1, с. 123]. Т.В. Семеновских определяет клиповое мышление как «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [2].

По мнению К.Г. Фрумкина, клиповое мышление – это механизм адаптации, попытка сориентироваться в быстро меняющемся окружении. Существует мнение о том, что клиповое мышление относится к образно-эмоциональному мышлению (Н.В. Азаренок, С.В. Докука), также рассматривается гипотеза о стиле организации познавательной деятельности (В.В. Горобец, В.В. Ковалева). Некоторые авторы подчеркивают негативное влияние клипового мышления на обучающихся, называя его «цифровым слабоумием» или «информационной псевдодебильностью» (В.В. Нечунаев).

Анализ теоретической и эмпирической литературы, связанной с проблемой клипового мышления, показывает, что все источники рассматривают влияние клипового мышления на способности к восприятию, вниманию, запоминанию, анализу информации и обучению. Многие исследователи теоретически предполагают негативное влияние клипового мышления на поведенческий компонент. Как ни странно, эмпирически этот аспект еще недостаточно изучен.

Клиповое мышление является способом психологической подстройки человека к условиям окружающей социально-информационной среды. Значит, эти условия увеличивают нагрузку на адаптивные возможности человека. А одним из психологических механизмов адаптации к изменениям является совладание человека с возникшими стрессовыми ситуациями.

Процессы глобализации, новые информационные технологии способствуют не только развитию клипового мышления и увеличению нагрузки на адаптивные возможности человека, но и увеличению числа различных форм зависимого поведения. Зависимое поведение – рецидивирующее, компульсивное, ясно и рационально не мотивированное, не поддающееся контролю побуждение к совершению определенных действий или поступков, конечной целью которых является получение субъективного физического и психологического удовольствия, источником которого могут выступать как психоактивные вещества (ПАВ), так и различные виды деятельности. Этиологически зависимое поведение является результатом взаимодействия множества факторов, представленных на эволюционном, генетическом, нейробиологическом, психофизиологическом, глубинно- личностном, социально-психологическом и информационно-культурном уровнях интегральной индивидуальности человека. Проблема зависимости возникает тогда, когда соответствующее поведение нарушает равновесие человека со средой и социальным окружением, а зависимой деятельности или поведению придается слишком сильное значение.

Целью нашего исследования является выявление особенностей копинг-стратегий и склонности к зависимому поведению у студентов с клиповым мышлением. Мы предполагали, что существуют различия в предпочтении копинг-стратегий и в степени риска зависимого поведения у студентов с клиповым мышлением и студентов без признаков клипового мышления.

Для проверки нашей гипотезы мы использовали результаты исследования, проведенного на базе Южного федерального университета, в нем приняли участие студенты Академии психологии и педагогики в количестве 80 человек.

Методики исследования: «Тест для диагностирования клипового мышления» (М.Б. Литвинова), опросник «Юношеская копинг-шкала» (Adolescent Coping Scale, ACS) в адаптации Т.Л. Крюковой, опросник «Склонность к 13 видам зависимостей» Г.В. Лозовой.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Диагностика клипового мышления» (М.Б. Литвинова), позволил прийти к выводу о том, что 47,5% принявших участие в исследовании студентов имеют высокие показатели клиповости мышления, у 52,5% опрошенных клиповое мышление не выявлено. Студенты с

высокими показателями клипового мышления предпочитают короткие, часто сменяющиеся информационные блоки, у них высокая скорость протекания жизненных ситуаций и быстрая утомляемость от выполнения рутинных действий. У студентов с низкими показателям клиповости мышления отмечается предпочтение средней и низкой нагрузки информационных потоков, размеренное протекания жизненных ситуаций.

Опросник «Юношеская копинг-шкала» (Adolescent Coping Scale, ACS) в адаптации Т.Л. Крюковой позволяет выявить три стиля совладающего поведения: продуктивный (стратегии: решение проблемы, работа, достижения, духовность, позитивный фокус); непродуктивный (стратегии: игнорирование, уход в себя, чудо, разрядка, самообвинение, беспокойство, несовладание, отвлечение, активный отдых); социальный (стратегии: социальная поддержка, друзья, принадлежность, общественные действия, профессиональная помощь). Последний стиль нередко относится к продуктивному стилю.

Сравнительный анализ с использованием непараметрического U-критерия Манна–Уитни показал, что показатели шкал «решение проблем» ($U$ = 525,50, $p$ = 0,008), «работа, достижение» ($U$ = 563,00, $p$ = 0,02) у студентов с клиповым мышлением ниже, чем у студентов без признаков клипового мышления. Это указывает на то, что студенты с клиповым мышлением при решении возникающих проблем реже выбирают стратегии, основывающиеся на обдумывании, признании других точек зрения или усиленной работе для достижения поставленной цели.

Шкала «игнорирование» ($U$ = 1139,50, $p$ = 0,001) у студентов с клиповым мышлением, напротив, превышает показатели студентов без признаков клипового мышления. Это говорит о сознательном блокировании проблемы, будто ее не существует. Данная шкала относится к непродуктивному стилю совладающего поведения.

Снижение показателей по шкалам «решение проблем», «работа, достижение» и повышение по шкале «игнорирование» указывает на то, что студенты с клиповым мышлением больше склонны к непродуктивной аналитике и действиям для преодоления проблемных ситуаций или вовсе их игнорируют. Преобладание неэффективных совладающих действий подтверждает гипотезу о том, что существуют различия в выборе копинг-стратегий у студентов

с клиповым мышлением и студентов, не обладающих клиповым мышлением.

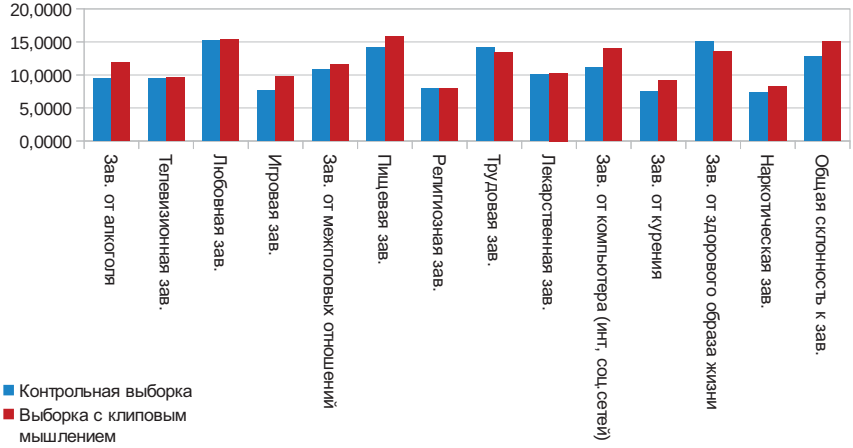
Нами была проведена первичная диагностика склонности к зависимому поведению у студентов с клиповым мышлением и студентов без признаков клипового мышления. В группе студентов с клиповым мышлением высокие показатели представлены по всем видам зависимостей, кроме трудовой. Максимально представлены поведенческие зависимости: любовная зависимость (26,32%), пищевая зависимость (23,68%), общая склонность к зависимостям (18,42%) и зависимость от компьютера (13,16%).

Среди студентов без признаков клипового мышления выявлены склонности к поведенческим зависимостям: любовной (26,19%), пищевой (16,67%), трудовой (11,90%) и зависимости от здорового образа жизни (23,81%).

Полученные результаты были подвергнуты статистической обработке (U-критерий Манна–Уитни). Показатели по алкогольной ($U$ = 1057,00, $p$ = 0,012), никотиновой ($U$ = 1004,00, $p$ = 0,033), игровой ($U$ = 1058,00, $p$ = 0,011), компьютерной ($U$ = 1100,50, $p$ = 0,003), шкале общей склонности к зависимостям ($U$ = 1011,50, $p$ = 0,039) выше у студентов с клиповым мышлением. Значимых различий в уровне прочих склонностей к зависимостям (любовной, наркотической, пищевой, зависимости от межполовых отношений, трудоголизма, телевизионной, религиозной, зависимости от здорового образа жизни и лекарственной) у студентов с клиповым мышлением и студентов без признаков клипового мышления не выявлено.

Таким образом, гипотеза о существовании различий в склонности к зависимому поведению у студентов с клиповым мышлением и студентов, не обладающим клиповым мышлением, подтвердилась.

Выявлены особенности копинг-стратегий студентов с клиповым мышлением и без признаков клипового мышления. Студенты с клиповым мышлением значительно чаще прибегают к неэффективной копинг-стратегии «игнорирование», чем студенты без клипового мышления. Студенты с клиповым мышлением значительно реже прибегают к эффективным копинг-стратегиям «решение проблемы» и «работа, достижения» по сравнению со студентами без клипового мышления.




Показатели склонности к зависимому поведению у студентов с клиповым мышлением и студентов, не обладающих клиповым мышлением

Выявлены особенности склонности к зависимому поведению у студентов с клиповым мышлением и без клипового мышления: студенты с клиповым мышлением более склонны к таким видам химических и поведенческих зависимостей, как алкогольная, никотиновая, игровая, интернет- и компьютерная зависимость, а также у них выше общая склонность к зависимостям, чем у студентов без клипового мышления.

Предполагается, что результаты исследования могут использоваться для улучшения организации системы диагностики клипового мышления и ранней диагностики склонности к аддиктивному поведению у школьников.

### *Литература*

1. *Гиренок Ф.И.* Метафизика пата. Косноязычие усталого человека. М.: Лабиринт, 1995.
2. *Семеновских Т.В.* «Клиповое мышление» – феномен современности. URL: http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208.

# АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОК КОЛЛЕДЖА И ИНСТИТУТА, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ

***Копанев А.Н.***

младший научный сотрудник центра медико-биологических технологий
Северо-Кавказского федерального научно-клинического центра
*kopanev.andrey@bk.ru*

Целью исследования являлось выявление особенностей личностных качеств девушек юношеского возраста (студенток колледжа и института), влияющих на самопрезентацию личности. По результатам исследования было обнаружено, что студентки института обладают более развитой способностью учитывать специфику социальной ситуации и осуществлять управление и контроль собственной невербальной и вербальной самопрезентацией, чем студентки колледжа. Особенности поведения студенток колледжа говорят об их желании выглядеть в глазах окружающих вполне адекватно. Анализ показателей уровня самооценки показал повышенную тенденцию к неадекватно завышенной самооценке и у студенток колледжа, и у студенток института.

**Ключевые слова:** самопрезентация, личностное позиционирование, личностные качества, самомониторинг, самооценка.

# ANALYSIS OF THE FEATURES OF PERSONAL QUALITIES OF COLLEGE AND INSTITUTE STUDENTS THAT DETERMINE THE EFFECTIVENESS OF SELF-PRESENTATION

***Kopanev A.N.***

researcher at the center for biomedical technologies
of the North-Caucasian federal research-clinical center

The purpose of the study was to identify the features of personal qualities of young girls (College and Institute students) that affect the self-presentation of the individual. According to the results of the study, it was found that students of the Institute have a more developed ability to take into account the specifics of the social situation and to manage and control their own non-verbal and verbal self-presentation than College students. Features of behavior of College students indicate their desire to look quite adequate in the eyes of others. The analysis of self-esteem indicators showed an increased tendency to inadequately inflated self-esteem in both College and Institute students.

**Keywords:** self-presentation, personal positioning, personal qualities, self-monitoring, self-assessment.

Многие исследователи рассматривают самопрезентацию как неотъемлемый атрибут любого социального взаимодействия, который определяет в конечном счете успешность самореализации личности. При этом внимание уделяется вопросам влияния личностных факторов на детерминацию самопрезентации личности.

В свою очередь, личностные качества, влияющие на самопрезентацию личности, имеют специфику, обусловленную гендерными и возрастными особенностями, уровнем образования и социальным окружением, воспитанием, наследственностью и др. Выбор выявления особенностей личностных качеств именно у девушек обусловливается важной для женщин ролью формирования эмоциональной межличностной связи в процессе общения, что необходимо учитывать при формировании стратегии самопрезентации [1; 2].

Цель исследования: выявить особенности личностных качеств девушек юношеского возраста, влияющих на самопрезентацию личности.

Исследования проводились в Филиале Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки. В нашем исследовании приняли участие две группы студенток по специальностям «Дошкольное образование» (среднее профессиональное образование, II–III курсы, возраст студенток от 16 до 18 лет) и «Дошкольное и начальное образование» (высшее образование, III–IV курсы, возраст студенток от 20 до 24 лет). Общее количество – 46 человек.

Исследование осуществлялось при использовании следующих тестов:

1. Тест самомониторинга М. Снайдера. Шкала измерения самомониторинга была создана с целью эмпирического исследования этого процесса М. Снайдером (Self-Monitoring Scale). Шкала состоит из 18 высказываний, касающихся личного поведения. Они построены по принципу «правда – ложь». Основное назначение шкалы самомониторинга – диагностика индивидуальных различий в управлении впечатлением, выявление гибкости (лабильности) поведения во взаимодействии с другими людьми. Гибкость поведения достигается за счет способности адекватно воспринимать состояние и поведение партнера по общению, постоянно контролировать и изменять собственное поведение с учетом полученной

о человеке информации и требований коммуникативной ситуации. Испытуемый отмечает возле каждого высказывания «да» или «нет», в зависимости от того, как каждое высказывание соответствует его поведению, затем данные обрабатываются с помощью ключей и интерпретируются.

2. Тест «Кто я?» (авторы М. Кун, Т. МакПартленд; модификация Т.В. Румянцевой). Этот тест применяется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» непосредственно связан с характеристиками восприятия человеком самого себя, т.е. с его образом «Я», или Я-концепцией. В течение 12 минут испытуемым необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к ним самим: «Кто Я?». Фиксируются все ответы, которые приходят в голову испытуемому, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов. Когда испытуемый заканчивает отвечать, его просят каждую свою отдельную характеристику оценить по четырехзначной системе.

После того как испытуемым будут оценены все характеристики, необходимо подвести итог: анализируется соотношение каждого знака между собой, интерпретируются данные.

3. Тест «Шкала самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна». Данный тест позволяет оценить желание испытуемого получить одобрение окружающих в отношении своих слов и поступков. Высокая мотивация одобрения свидетельствует о высокой потребности в общении, и наоборот. Испытуемому необходимо внимательно прочитать каждое из утверждений. Если он считает, что оно верно и соответствует особенностям его поведения, то ему нужно написать рядом с ним «да», если же оно неверно, то – «нет». Затем данные обрабатываются с помощью ключей и интерпретируются.

Статистическая обработка результатов осуществлялась при помощи непараметрического статистического U-критерия Манна–Уитни в программе Statistica 6.0. Разницу значений считали значимой при $p < 0,05$.

Анализ показателей теста самомониторинга М. Снайдера позволил определить, что как студентки колледжа, так и студентки института обладают средними нормативными показателями уровня самомониторинга. Показатели результатов теста самомониторинга М. Снайдера представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Показатели результатов теста самомониторинга М. Снайдера у студенток колледжа по специальности «Дошкольное образование» и студенток института по специальности «Дошкольное и начальное образование»**

| Название теста | Студентки колледжа (от 16 до 18 лет), $M \pm m$ | Студентки института (от 20 до 24 лет) $M \pm m$ |
|---|---|---|
| Тест самомониторинга М. Снайдера, баллы | 8,2 ± 0,5 | 9 ± 0,7 |

Стоит заметить, что у студенток института по сравнению со студентками колледжа выявлена тенденция к более высокому показателю уровня самомониторинга. Это свидетельствует о том, что студентки института имеют более выраженную способность намеренно передавать и выражать широкий спектр эмоций невербальными и вербальными средствами. Также они могут более убедительно и эффективно демонстрировать сложные черты характера и поведенческие реакции – настороженность, замкнутость, интровертированность, – чем студентки колледжа.

Тенденция увеличения уровня самомониторинга у студенток института также свидетельствует о том, что они более чувствительны к экспрессивным реакциям и самопрезентации других, обладают более развитой способностью учитывать специфику социальной ситуации и осуществлять управление и контроль собственной невербальной и вербальной самопрезентацией по сравнению со студентками колледжа. Студентки института могут демонстрировать высокую вариативность поведения, используя различные поведенческие стратегии с целью получения положительных результатов в социальном взаимодействии.

В свою очередь, студентки колледжа не столь внимательны по сравнению со студентками института к социальной информации, являются менее гибкими в демонстрации разных форм экспрессивного поведения. В большей степени их поведение управляется внутренним эмоциональным состоянием. Они выражают себя так, как чувствуют. Во взаимодействии с другими людьми может проявляться сдержанность в контактах, прямолинейность [3].

Тест «Шкала самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна» проходили студентки колледжа (студентки института

не проходили по объективным причинам). Показатели результатов теста «Шкала самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна» представлены в табл. 2.

*Таблица 2*

**Показатели результатов теста «Шкала самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна» у студенток колледжа по специальности «Дошкольное образование»**

| Название теста | Студентки колледжа (от 16 до 18 лет) |
|---|---|
| Тест «Шкала самооценки мотивации одобрения Д. Марлоу и Д. Крауна», баллы | 10,5 |

Анализ показателей этого теста у студенток колледжа показал, что все тестируемые имеют средний уровень потребности в одобрении со стороны окружающих людей (7–13 баллов). Их особенности поведения говорят о желании выглядеть в глазах окружающих вполне адекватно (т.е. быть такой, какой является на самом деле). Это поведение дает возможность для самостоятельности в суждениях о себе.

Анализ показателей теста «Кто я?» позволил определить уровень самооценки у испытуемых. В тесте участвовали студентки колледжа в количестве 30 человек и студентки института в количестве 16 человек. Показатели результатов теста «Кто я?» представлены в табл. 3.

*Таблица 3*

**Показатели результатов теста «Кто я?» у студенток колледжа по специальности «Дошкольное образование» и студенток института по специальности «Дошкольное и начальное образование»**

| Уровень образования | Студентки колледжа ($n$ = 30 человек) | Студентки института ($n$ = 16 человек) |
|---|---|---|
| Отношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым («+» к «–») 65–80% на 35–20% (количество человек) | 7 | 5 |
| Отношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым («+» к «–») 85–100% на 0–15% (количество человек) | 18 | 6 |

*Окончание табл. 3*

| Уровень образования | Студентки колледжа ($n$ = 30 человек) | Студентки института ($n$ = 16 человек) |
|---|---|---|
| Отношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым («+» к «–») до 50% на 50–100% (количество человек) | 4 | 1 |
| Отношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым («+» к «–») 50–55% на 45–50% (количество человек) | 3 | 2 |
| Количество знаков «±» достигает 10–20% от общего числа знаков (количество человек) | 11 | 5 |
| Количество знаков «±» превышает 30–40% от общего числа знаков (количество человек) | 5 | 1 |
| Наличие трех и более знаков «?» (количество человек) | 1 | 2 |

Количество студенток колледжа, у которых отношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым («+» к «–») составляет 65–80% на 35–20% – 7 человек (23% из общего числа); студенток института – 5 человек (31% из общего числа). Эти студентки реалистично оценивают и осознают как свои достоинства, так и недостатки, позитивно относятся к себе, обладают самоуважением, принимают себя, ощущают собственную полноценность.

Также они, поставив перед собой реально достижимые и соответствующие собственным возможностям цели и задачи, способны брать на себя ответственность за свои успехи и неудачи, уверены в себе, способны к жизненной самореализации.

У студенток, у которых количество положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «–») составляет 85–100% на 0–15%, самооценка считается неадекватно завышенной. По результатам тестирования количество студенток колледжа этой категории составляет 18 человек (60% из общего числа); студенток института – 6 человек (38% из обще-

го числа). Эти студентки, с одной стороны, гипертрофированно оценивают свои достоинства: переоценивают и приписывают их, с другой – исключают и недооценивают у себя недостатки. Они ставят перед собой более высокие цели, чем те, которых могут реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, который часто не соответствует их реальным возможностям.

Количество студенток колледжа, у которых отношение отрицательно оцениваемых качеств по отношению к положительно оцениваемым («–» к «+») составляет 50–100% – 4 человека (13% из общего числа); студенток института – 1 человек (6% из общего числа). Эти студентки обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которых могут достигнуть, при этом преувеличивая значение неудач. Часто низкая самооценка характеризуется самоотрицанием, неприятием себя, негативным отношением к своей личности, обусловленным недооценкой своих успехов и достоинств.

Число студенток колледжа, у которых самооценка является неустойчивой, т.е. число положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «–») составляет 50–55% на 45–50%, – 3 человека (10% из общего числа); студенток института – 2 человека (13% из общего числа). Эти студентки характеризуются неуверенностью в себе, часто объективно не обоснованной, и это является устойчивым качеством личности и ведет к формированию у них таких черт, как пассивность, смирение, комплекс неполноценности. Такое соотношение в большинстве случаев не может сохраняться долго, является неустойчивым, дискомфортным.

11 студенток колледжа (37% от общего числа), у которых количество знаков «±» достигает 10–20% от общего числа знаков, относятся к уравновешенному типу людей. Студенток института этого типа – 5 человек (31% от общего числа). Эти студентки, как правило, быстрее разрешают конфликтные ситуации, имеют большую стрессоустойчивость, умеют поддерживать конструктивные отношения с разными людьми: и с теми, которые им в целом нравятся, и с теми, которые у них не вызывают глубокой симпатии; терпимее относятся к недостаткам других людей.

Число студенток колледжа, у которых количество знаков «±» превышает 30–40% от общего числа знаков, – 5 человек (17% от

общего числа); студенток института – 1 человек (6%). Этих людей можно отнести к сомневающемуся типу. Они могут переживать кризис в своей жизни. Это также может говорить о нерешительности как черте характера (когда человеку тяжело принимать решения, он долго сомневается, рассматривая различные варианты).

Наличие трех и более знаков «?» при самооценивании предполагает у человека наличие кризисных переживаний. Студенток колледжа, которые использовали три и более знаков «?», – 1 человек (3% от общего числа); студенток института – 2 человека (13% из общего числа). Безусловно, наличие таких переживаний отрицательно влияет на эффективность самопрезентации.

По результатам показателей уровня самомониторинга выявлена тенденция к обладанию более развитой способностью учитывать специфику социальной ситуации и осуществлять управление, контроль собственной невербальной и вербальной самопрезентацией у студенток института по сравнению со студентками колледжа. Это положительно влияет на эффективность самопрезентации и личностное позиционирование. Анализ показателей уровня самооценки мотивации одобрения у студенток колледжа показал, что их особенности поведения говорят о желании выглядеть в глазах окружающих вполне адекватно (т.е. быть такой, какой является на самом деле). Анализ показателей уровня самооценки показал повышенную склонность к неадекватно завышенной самооценке и у студенток колледжа, и у студенток института. Такое поведение положительно влияет на самопрезентацию личности и личностное позиционирование, за исключением тех случаев, когда человек демонстрирует неуважение и надменность к партнеру по коммуникации.

***Литература***


1. *Копанев А.Н.* Личное позиционирование и виды форматов общения между деловыми партнерами // Актуальные проблемы современной науки. 2015. Вып. 4, т. 2. С. 325–327.
2. *Спиридонова И.Н.* Формирование инновационного потенциала педагогического коллектива с позиции компетентностного подхода // Актуальные проблемы современной науки. 2015. Вып. 4, т. 2. С. 369–372.
3. *Хороших В.В.* Психологические факторы успешности самопрезентации: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2001.

# ОСОБЕННОСТИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Иванцова И.А.***

магистр, воспитатель высшей квалификационной категории лицея № 11 г. Ростова-на-Дону
*irina.ivancova.87@mail.ru*

В статье представлена цель исследования – изучение различий в гражданской идентичности у детей старшего дошкольного возраста, занимающихся и не занимающихся по программе развития гражданской идентичности и воспитания патриотизма. Для исследования использовались проективные методы (беседа с детьми, рисунок), опросник «Кто Я?» (авторы Кун и МакПартленд, в модификации Т.В. Румянцевой), метод контент-анализа рисунков и сочинений, метод экспертной оценки. Описаны полученные результаты представленности гражданской идентичности в самосознании старших дошкольников, их представления о своей стране.

**Ключевые слова:** гражданская идентичность, дети старшего дошкольного возраста, патриотизм, воспитание.

# FEATURES OF CIVIL IDENTITY CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

***Ivantsova I.A.***

master's degree, teacher of the highest qualification category of Lyceum No. 11 of Rostov-on-Don

In this article, we present the purpose of our research to study the differences in civil identity in children of senior preschool age who are engaged and not engaged in the program of development of civil identity and education of patriotism. For the study, we used: Projective methods: (conversation with children; drawing); Questionnaire "Who Am I ?" (authors Kuhn and McPartland, modified by T.V. Rumyantseva). Method of content analysis of drawings and essays; method of expert evaluation. We also describe the results of the representation of civil identity in the self-consciousness of older preschoolers, their ideas about their country.

**Keywords:** civic identity, senior preschool children, patriotism, education.

Актуальность нашего исследования определена тем, что на рубеже тысячелетий происходящие в России кардинальные преобразования в социокультурной сфере требуют изменений в функционировании основных социальных институтов общества, в том числе и дошкольных образовательных учреждений.

Провозглашение суверенитета Российской Федерации, развитие рыночных конкурентных отношений предполагают выработку у людей высоких гражданских качеств, умений по-новому подойти к вопросам политики, экономики, к определению своего места в обществе и меры ответственности в современном мире. Одним из основных принципов государственной политики в области образования является воспитание гражданственности и любви к Родине.

Сегодня воспитание гражданина и патриота России – жизненно важная потребность государства, особенно в условиях, когда страна чаще стала сталкиваться с острыми проблемами межнациональных разногласий, национализма, террористической составляющей, с падением у части населения интереса к настоящему и уважения к прошлому страны, с отчуждением подрастающего поколения от собственной культуры. Соответственно, в новых нормативных документах предлагается гражданское воспитание осуществлять с дошкольного возраста, так как на этом этапе, согласно психологическим исследованиям, начинают формироваться духовно-нравственные основы личности [5; 7].

В рамках социального портрета выпускника дошкольного учреждения в перечне интегративных характеристик указывается и такое системное качество ребенка, как «имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе». Однако на сегодняшний день, хотя государством и обозначена необходимость воспитания гражданской идентичности россиянина уже с дошкольного возраста, отсутствует концептуальная, содержательная программа и техническая база этого процесса для детских дошкольных учреждений. Данная тема и возможность дальнейшей разработки подобной программы в ДОУ обусловили выбор темы нашего исследования.

Также актуальна и проблема исследования идентичности по причине отмечаемого учеными кризиса идентичности современного человека. Это касается изучения гражданской идентичности, так как в мире идут постоянные процессы отстаивания человеком своих гражданских прав и свобод. О правах и свободах гражданин любой страны должен иметь представление с детства.

В нашем исследовании мы увидели интересные факты о том, что исследования по гражданской идентичности не проявлены в серьезных психологических работах, однако научных статей по

данной тематике много у представителей детских учреждений, не всегда представляющих психологическое сообщество. Это еще раз показывает, что необходимо интенсивное подключение специалистов-психологов к этой сфере деятельности. И это обязательные меры, так как формирование основ гражданской идентичности личности дошкольника является ключевой задачей дошкольного образовательного учреждения в условиях поликультурной среды.

Также нам видится интересным и значимым тот факт, что для разработки теоретических основ гражданской идентичности дошкольников в условиях поликультурной образовательной среды базовыми стали совместные исследования как психологов, так и педагогов: А.Г. Асмолова, М.И. Богомоловой, Е.В. Бондаревской, М.А. Васильевой, Г.Н. Волкова, Т.С. Комаровой, Г.Г. Кравцова, Д.И. Латыниной, Н.М. Лебедева, А.А. Обухова, В.И. Смирнова, Е.В. Соловьевой, Р.М. Чумичевой и др.

Научная новизна такого исследования заключается в применении проективных методов диагностики, позволяющих исследовать особенности представлений о гражданской идентичности детей дошкольного возраста. Наше исследование опирается на исследования в области социальной идентичности и одного из ее видов – гражданской идентичности, представленные в работах А.Г. Асмолова, А.В. Микляевой, П.В. Румянцевой. Мы проводим исследование на дошкольниках, что позволит выявить не только те или иные составляющие содержательной стороны гражданской идентичности данного периода онтогенеза, но и дополнит имеющиеся исследования [1; 7; 8].

Наше исследование направлено на выявление различий в гражданской идентичности у детей старшего дошкольного возраста, занимающихся и не занимающихся по программе развития гражданской идентичности и воспитания патриотизма. Для диагностики используются следующие методы и методики: проективные методы (беседа с детьми, рисунок по установленной тематике), опросник «Кто Я?» (авторы Кун и МакПартленд, в модификации Т.В. Румянцевой [6; 7]), метод контент-анализа рисунков и сочинений, метод экспертной оценки, математико-статистические методы (описательная статистика, критерий Фишера).

Исследование проводилось на базе двух дошкольных образовательных учреждений г. Ростова-на-Дону в 2017–2019 гг. Всего

в исследовании приняли участие 73 ребенка в возрасте 5–6 лет, из них 38 дошкольников, занимающихся по программе развития гражданской идентичности, и 35 дошкольников, не занимающихся по программе развития гражданской идентичности.

В ходе теоретико-эмпирического анализа психологических работ мы выяснили, что содержательными компонентами развития гражданской идентичности являются: патриотическое воспитание, развитие культуры межнационального общения, национального самосознания и правовой культуры личности в их единстве. Однако, несмотря на свою актуальность, данная предметная область в психологии находится на начальных стадиях исследования.

Рассмотрению вопроса гражданской идентичности и ее изучения в дошкольном возрасте на сегодняшний день в основном посвящены работы научного коллектива под руководством А.Г. Асмолова. Однако мы увидели, что и петербургские психологи занимаются этим вопросом, но в основном собственно процессом идентичности и социальной идентичностью (А.В. Микляева, П.В. Румянцева) [7]. Таким образом, отечественные психологи в установлении сущности гражданской идентичности опираются на неклассическую психологию (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), связывая это с разделением понятий общества и культуры, вариативностью и разнообразием механизмов развития личности (идентификация, интериоризация, экстериоризация и т.д.), расширением границ личной свободы человека в современных исследованиях [1].

В понятие гражданской идентичности ученые включают стремление человека к социализации, отношения и постоянство в определенной группе, индивидуализацию, сохранение своего стиля деятельности и общения, позволяющего личности добиться самореализации. Проявление гражданской идентичности возможно посредством оптимизации человека в социальной действительности через постижение специфики этой действительности, принятие ее норм, традиций и ценностей в качестве своих же идеалов и установок, а также их активное использование в жизни [5; 7].

Гражданская идентичность включает этническое самоопределение личности, принятие общечеловеческих, общекультурных ценностей и норм государства. Уровни гражданской идентичности: региональный, общероссийский, общемировой. Все уровни должны формироваться в человеке одновременно [1; 7].

В качестве структурной модели гражданской идентичности личности предлагается четырехкомпонентная структура, состоящая из когнитивного, ценностно-смыслового, эмоционального и деятельностного компонентов.

Уже в первые годы жизни у человека начинает формироваться гражданская идентичность. Именно этот период является определяющим в становлении основ характера и выработке норм поведения, во многом зависящих от социального окружения.

С учетом возрастных особенностей дошкольников определены показатели сформированности у них когнитивного, ценностно-смыслового, эмоционального, деятельностного компонентов гражданской идентичности, культуры межнационального общения, национального самосознания и т.д. [1].

Несмотря на то, что активное формирование гражданской идентичности происходит в юношеском и более старших возрастах, ее основы закладываются на этапе дошкольного образования. Гражданская идентичность определяется как осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл.

Дошкольник воспринимает окружающую действительность эмоционально, т.е. патриотические чувства, гордость за страну у него проявляются в радости, восхищении ею. Эти виды чувств не возникают спонтанно, а являются итогом продолжительного, целенаправленного воздействия разных источников макро- и микросреды, т.е. семьи, детского воспитательного учреждения, СМИ и пр., через игровую деятельность. Соответственно, учитывая то, что игра является наиболее доступным и мотивирующим видом деятельности для ребенка, ее чаще других способов применяют при формировании гражданской идентичности, внося элементы государственности в деятельность детей-дошкольников [5; 7].

Эмпирическое исследование гражданской идентичности детей старшего дошкольного возраста (до проведения программы, нацеленной на развитие гражданской идентичности) показало следующие результаты:

– в самосознании детей из обоих детских садов не представлена гражданская идентичность. Идентичность у данных детей представлена типичными для этого возраста компонентами – половая, семейная и др.;

– большинство детей знает название своей страны, название столицы, название денег. Небольшое количество детей знает название жителей своей страны, герб и флаг, президента;
– в рисунках детей о своей стране представлены три сюжета – природный и городской пейзаж, семья. Изображения символов и знаковых мест страны отсутствуют.

Повторное исследование и сравнительный анализ результатов, полученных после проведения программы по развитию гражданской идентичности детей старшего дошкольного возраста, позволили получить следующие результаты, подтверждающие эффективность разработанной и апробированной программы:

1. Гражданская идентичность представлена в ответах большинства детей экспериментальной группы (78,94% детей) и не представлена в ответах детей из контрольной группы. Ответы, относящиеся к гражданской идентичности, у детей из экспериментальной группы составляют 19,86% от всех ответов. В ответах детей из контрольной группы такие ответы не представлены.

2. По результатам беседы «Что ты знаешь о своей стране?» статистически значимые различия выявлены в представлениях и знаниях о названии жителей страны (россияне), о гербе (двуглавый орел), о флаге, о президенте.

3. Анализ сюжетов детских рисунков «Нарисуй свою страну» выявил наличие изображений символов страны (Кремль и флаг) в рисунках городских пейзажей и семьи у детей из экспериментальной группы. В большей части рисунков детей из контрольной группы символика отсутствует (данные различия статистически значимы).

Таким образом, полученные данные позволяют говорить об эффективности программы, направленной на развитие гражданской идентичности старших дошкольников.

***Литература***

1. *Барсукова О.В., Чумакова Е.В.* Личностная и социальная идентичность детей дошкольного возраста // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». 2016. № 4. С. 15–20.
2. *Барсукова О.В., Крищенко Е.П., Мозговая Н.Н.* Психологические очерки. Ростов н/Д, 2015.

3. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2005. № 2. С. 29–36.
4. *Дзидзоева С.М., Красношлык З.П., Кучиева Л.А.* Формирование основ гражданской идентичности в условиях поликультурного дошкольного образования. Владикавказ: Изд-во СОГПИ, 2013.
5. *Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б.* Изменения этнической и гражданской идентичности в новых общественных условиях // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 83–93.
6. *Кун М., МакПартланд Т.* Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
7. *Микляева А.В., Румянцева П.В.* Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб.: Изд-во РГПУ, 2008.
8. *Мозговая Н.Н.* Психология индивидуальности: учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д, 2010.

# СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ УЧИТЕЛЯ

***Платонова А.Н.***

учитель английского языка гимназии «Школа бизнеса», г. Сочи,
соискатель лаборатории стратегии и теории воспитания личности
Института стратегии развития образования Российской академии образования
*apl88@inbox.ru*

В статье представлены результаты анализа профессиональных затруднений учителя, которые возникают в процессе педагогической деятельности, и содержания профессиональных затруднений учителя.

**Ключевые слова:** профессиональные затруднения учителя, содержание профессиональных затруднений.

# THE CONTENT OF PROFESSIONAL DIFFICULTIES OF TEACHERS

***Platonova A.N.***

English teacher of School of Business (Sochi), graduate student
of Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

The article reveals the information on the teacher's professional difficulties that take place in the process of pedagogical activity, and the content of professional difficulties of teachers.

**Keywords:** professional difficulties of teachers, the content of professional difficulties of teachers.

Контекст деятельности современного учителя постоянно усложняется: ему приходится работать в условиях высокой психологической напряженности, конкуренции с другими источниками знаний и агентами социализации, снижения социального статуса педагога и др.

В такой ситуации у учителя возникает ряд профессиональных затруднений как методического (связанных с проектированием учебно-методического обеспечения, отбором и применением педагогических средств с учетом многообразия образовательных потребностей и возможностей обучающихся), организационно-коммуникативного (формирование учебной мотивации, построение взаимодействия с учениками, родителями, коллегами), так и адаптационного характера, связанного с адаптацией к новым нормам, требованиям, условиям педагогической деятельности, овладением новыми профессиональными функциями, новыми способами педагогических действий, преодолением антиинновационных барьеров, адаптацией научно-теоретических знаний к конкретным педагогическим ситуациям их применения.

Неспособность учителя успешно разрешать профессиональные затруднения приводит к психологическим проблемам (повышенная тревожность, напряженность, стресс, фрустрация), совершению педагогических ошибок, профессиональным деформациям и деструкциям, уходу молодых специалистов из школы.

Профессиональные затруднения учителей изучены в ряде педагогических и психологических исследований с позиций психологии труда учителя, развития профессионализма, теории педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова), адаптации к школе начинающих учителей (А. Дреер, И.И. Кузнецов, Т.С. Полякова), педагогического общения (И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик), преодоления учителем психологических проблем и барьеров (М.В. Ваграмян, Н.А. Подымов), развития рефлексивных способностей (А.П. Гуреев), оптимизации процесса обучения (Ю.К. Бабан-

ский, А.П. Виноградова, Т.Г. Кутейницына, О.В. Петунин, внедрения инноваций, развития творческого потенциала учителя (Т.Ю. Могутина, О.Л. Никольская, Т.Н. Савинкова).

Обобщение имеющихся педагогических и психологических исследований [1–5] показало распространенность среди учителей дидактических, коммуникативных, адаптационных, психологических затруднений, затруднений в организации воспитательной работы.

Мы изучаем преодоление учителем профессиональных затруднений посредством интеграции научных и вненаучных форм предъявления педагогической информации.

Для выявления содержания профессиональных затруднений учителей, которые могут быть скорректированы с использованием научных и вненаучных (стихийно-эмпирических, художественно-образных, духовно-практических, мифологических) форм предъявления педагогической информации, их интеграции (научное осмысление обыденных представлений и личного опыта, фильмов, литературных произведений о школе, духовных практик (откровение, медитация, вера и др.) нами проведено собственное экспериментальное исследование.

Для диагностики профессиональных затруднений учителей мы использовали два метода: опрос (анкетирование), направленный на выявление явных, осознаваемых учителями затруднений, и самоанализ профессиональной деятельности, позволивший выявить скрытые (не рефлексируемые учителем в данном качестве) затруднения.

Анкета включала 18 вопросов. В опросе приняли участие 209 учителей школ Сочи, Краснодара, Московской области (гимназия «Школа бизнеса», школа № 10 имени атамана С.И. Белого, гимназии № 6, 8, 15, 43, 9 г. Сочи, гимназия № 25 г. Краснодара, школа № 7 г. Мытищи).

Проведенное анкетирование позволило заключить, что наиболее распространены среди российских и зарубежных учителей затруднения, связанные с проектированием учебно-методического сопровождения образовательных программ (60%), индивидуальных образовательных маршрутов учеников (57%), адаптацией учебного материала к индивидуальным образовательным потребностям учеников (60,9%), выбором педагогических средств с учетом разнообразия образовательных возможностей обучающихся (66,4%), формированием учебной мотивации (53,2%), объективной оценкой учебных

результатов (74,3%), организацией взаимодействия с родителями (91%), учениками (82,6%), коллегами (82%), внедрением педагогических инноваций и преодолением антиинновационных барьеров (56%), принятием ситуации снижения социального статуса педагога в обществе (73%), научным осмыслением и обобщением своего педагогического опыта (47,8%), разработкой и реализацией программ саморазвития (34,8%), рациональной организацией времени урока и своего рабочего времени и отдыха (30,4%).

Обобщение имеющихся педагогических и психологических исследований и проведение собственного исследования позволили выделить пять групп наиболее распространенных среди учителей профессиональных затруднений:

– дидактические (в проектировании и организации процесса обучения);
– в организации воспитательной работы;
– коммуникативные (в построении взаимодействия с учениками, родителями, коллегами, администрацией школы);
– адаптационные (связанные с адаптацией учителя к новым условиям профессиональной деятельности – нормам, требованиям, особенностям детей, социальному статусу учителя, педагогическим инновациям и др.);
– психологические (связанные с разрешением психологических проблем – тревожность, нестабильность психоэмоционального состояния, стресс, фрустрация, разочарование в профессии, напряженные психологические состояния, неуверенность в себе, переживание психотравмирующих ситуаций, снижении мотивации достижений, уровня притязаний, потеря чувства нового).

Подводя итог, мы можем сделать вывод, что для разработки средств преодоления профессиональных затруднений важно иметь целостное представление об их содержании.

***Литература***

1. *Грановская Р.М., Крижанская Ю.С.* Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: ОМС, 1994.
2. *Подымов Н.А.* Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.
3. *Пригожин А.И.* Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). М.: Политиздат, 1989.

4. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Педагогическая мифология: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2004.
5. *Хон А.М.* Психологические барьеры при внедрении нововведений в школьную практику и некоторые пути их преодоления. Алма-Ата, 1988.

# ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

***Юматова И.И.***

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*iiyumatova@sfedu.ru*

В данной работе рассматривается один из аспектов психологического сопровождения детей, имеющих проблемы развития, а именно проблема адаптации к школе детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ). Проведен анализ психологических особенностей детей, имеющих этот диагноз, описано, как они влияют на процесс адаптации к начальной школе. Представлены результаты эмпирического исследования различий в выраженности когнитивного, личностного, социального и эмоционального компонентов адаптации у детей с СДВГ и их сверстников без нарушений внимания. Особое внимание уделено особенностям эмоционального компонента, изучено качественное своеобразие переживания тревоги школьниками с СДВГ и их сверстниками без данных нарушений. Результаты могут быть использованы педагогами начальных классов и педагогами-психологами для коррекционно-развивающей работы с детьми с СДВГ, а также могут быть полезны родителям, имеющим ребенка с нарушениями внимания и гиперактивностью.

**Ключевые слова:** адаптация к школе**,** дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, тревожность.

# THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR SCHOOL ADAPTATION OF CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

***Yumatova I.I.***

Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Educational Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

This paper considers one of the aspects of psychological support for children with developmental problems, namely the problem of adaptation to school for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). There was carried out the analysis of psychological characteristics of children with this diagnosis, and then we described how they affect the process of adaptation to primary school. The results of an empirical study of differences in the cognitive, personal, social and emotional components of adaptation of children with attention deficit hyperactivity disorder and their peers without attention disorders are presented. Special attention is paid to the peculiarities of the emotional component, and the qualitative originality of anxiety experiences by schoolchildren with attention deficit hyperactivity disorder and their peers without these disorders is studied. The results can be used for correctional and developmental work with children with ADHD by teachers and educational psychologists. Also it can be useful for parents who have a child with attention disorders and hyperactivity.

**Keywords:** adaptation to school, children with attention deficit hyperactivity disorder, anxiety.

Как известно, особенности конкретной социальной ситуации неизбежно оказывают влияние на образование. В современных социально-экономических условиях, наряду с традиционными проблемами школы (неуспеваемости, взаимоотношений между учениками, между учителем и классом, между родителями и детьми и т.д.), обозначились совершенно новые. Это и увеличение числа детей с проблемами развития, и рост присутствия социальных сетей, средств массовой информации в повседневной жизни как взрослых, так и детей, и сложности контроля за информацией, которую получает ребенок, и активная пропаганда абсолютно новых моделей поведения и т.п. Подробный анализ обозначенных проблем, поиск адекватных способов их решения входят в обязанности педагогов-психологов, которые далеко не всегда готовы решать эти задачи. Согласно сложившимся в сознании родителей и в обществе в целом стереотипам, психолог – это некий мудрый волшебник, который знает ответы на все вопросы и, только взглянув на ребенка, может сразу решить его проблему (причем без всяких усилий со стороны взрослых). К сожалению, это не так. И вновь возникающие проблемы нуждаются в исследовании их психологической сути, влияющих на них факторов, адекватных способов разрешения.

Одной из таких актуальных проблем является оказание грамотной психолого-педагогической помощи детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) в условиях адаптации

к начальной школе. Школьники с таким диагнозом имеют ряд особенностей поведения, влияющих на успешность их адаптации: расстройство внимания (не может сосредоточиться на деятельности, выбрать необходимый предмет, легко отвлекается на любое воздействие и, как следствие, часто переключается), гиперактивность (по мнению А.Л. Сиротюк, проявляется в форме суетливости, многочисленных посторонних движений, которые сам ребенок не замечает, двигательной расторможенности [5]) и импульсивность поведения (для такого ребенка характерна слабая регуляция своего поведения, необдуманность действий, игнорирование правил) [1; 5]. И учителю, чтобы выбрать оптимальную стратегию взаимодействия в период адаптации, важно знать основные болевые точки этого процесса, понимать его механизм именно у этой категории детей.

Особенности поведения, обусловленные СДВГ, видны уже в дошкольном возрасте, а при поступлении в школу они обостряются. При этом, с одной стороны, проблемы с дисциплиной, неумение наметить план и организовать свою деятельность, отсутствие внимания на уроках, плохая мотивация к обучению, проблемы с формированием учебных навыков явно мешают ребенку успешно адаптироваться к учебной деятельности, а с другой – учитель часто принимает такое поведение за проявление лени, баловство, результат плохого воспитания, а не за результат нарушения развития.

И это несмотря на то, что синдром дефицита внимания с гиперактивносттю рассматривается Международной классификацией болезней (МКБ-10), принятой и в Российской Федерации, в рубрике F.90 (гиперкинетические расстройства) как «нарушение активности и внимания» [5]. И хотя данные о распространенности СДВГ в мире существенно разнятся: от 2,2% детей 6–7-летнего возраста (C. Gillberg), от 3 до 6% детей школьного возраста (L.S. Goldman и M. Genel), 7,6% детей (Н.Н. Заваденко), до 18% (И.П. Брязгунов и Е.В. Касатикова) [3], к сожалению, число детей с таким диагнозом продолжает расти.

Поскольку недостаточная сформированность произвольного внимания проявляется в нарушении его основных свойств, таких как объем, переключение, распределение, устойчивость и концентрация, дети с СДВГ часто имеют проблемы с письмом и чтением, выполняют домашние задания с большим количеством ошибок, с трудом устанавливают контакты с окружающими, как со взрослы-

ми, так и с детьми. Трудности обучения при СДВГ связаны не только с плохо контролируемым поведением, но и со снижением эффективности всех произвольных психических функций (памяти, мышления, речи) [6]. Смена ведущей деятельности на учебную, новые требования к ее организации (постановке цели, осознанию мотивации, формированию программы), выбору адекватных средств деятельности, контролю и коррекции получаемых результатов создают трудности для всех детей при поступлении в школу.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей адаптации к школе детей с СДВГ. В своей работе мы опирались на традиционное представление об адаптации к школе как привыкании к условиям окружающей среды, связанном со сменой ведущей деятельности и социального окружения (И.В. Дубровина, Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина, Е.А. Панько и др.). Этот процесс предполагает, что школьник должен не только приспособиться к учебной деятельности, но и подружиться с одноклассниками, установить контакты с учителем, усвоить правила поведения. Исходя из этого, Н.В. Вострокнутов выделяет четыре основных компонента школьной дезадаптации: когнитивные проблемы овладения учебным материалом, личностный (отсутствие учебной мотивации), социальный (сложности в отношениях со сверстниками и учителями), эмоциональный (наличие/отсутствие тревоги) [7].

Гипотеза исследования заключалась в том, что адаптация к школе детей с разной выраженностью СДВГ имеет особенности, проявляющиеся в специфике когнитивного, личностного, социального и эмоционального компонентов. Для исследования была выбрана группа детей вторых классов в возрасте 7–8 лет. Выбор учеников вторых классов обусловлен тем, что в норме процесс адаптации к начальной школе должен быть к этому времени успешно завершен. В эмпирическую группу 1 вошли 18 детей (5 мальчиков и 13 девочек) с подтвержденным диагнозом СДВГ, в эмпирическую группу 2 – 18 детей (8 мальчиков и 10 девочек) с отдельными проявлениями СДВГ, но без подтвержденного диагноза; третью, контрольную группу составили дети без проявления СДВГ – 18 человек (11 девочек и 7 мальчиков). Исследование проводилось студенткой V курса Д.А. Корнеевой. Эмпирическую группу 1 составили на основе беседы с педагогом-психологом и анализа документов. Для формирования эмпирической группы 2 и контрольной группы про-

вели анкетирование родителей и педагогов с помощью анкеты, в которой перечислялись основные симптомы СДВГ.

Затем с помощью специально разработанной анкеты для учителей мы оценили когнитивный компонент адаптации у детей всех трех эмпирических групп по следующим показателям: усвоение учебного материала, отношение к школе, интерес к самостоятельной работе и итоговая оценка. Для оценки личностного, социального компонентов адаптации использовалась проективная методика «Школа зверей» С. Панченко [4]. Для оценки особенностей эмоционального компонента и тревожности применялась методика Филлипса (тест школьной тревожности Филлипса) [2]. Проверка надежности полученных данных проводилась методами математической статистики с помощью t-критерия Стьюдента. Поскольку целью нашей работы было изучение особенностей адаптации к школе детей с СДВГ разной степени выраженности, мы оценили основные компоненты успешной адаптации в трех группах испытуемых. Полученные результаты представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Средние значения показателей адаптации к школе младших школьников**

| Компоненты адаптации к школе | | Эмпирическая группа1 | Эмпирическая группа 2 | Контрольная группа |
|---|---|---|---|---|
| Когнитивный | усвоение учебного материала | 1,1 | 1,39 | 2,0 |
| | интерес к самостоятельной работе | 0,83 | 0,94 | 1,17 |
| | отношение к школе | 1,27 | 1,33 | 1,6 |
| Личностный | учебная мотивация | 0,33 | 0,5 | 0,44 |
| Социальный | отношения с учителями | 0,16 | 0,22 | 0,44 |
| | отношения с одноклассниками | 0,33 | 0,61 | 0,5 |
| Эмоциональный | наличие тревоги, стресса | 44,5 | 28,5 | 35,5 |

Из этих данных видно, что практически все компоненты адаптации к школе у детей с СДВГ несколько ниже, чем у детей из двух других групп. Эти дети не слишком успешны в учебной деятельности, у них наблюдается недостаточность знаний, умений и навыков, требования учителя воспринимают с трудом, тяжело овладевают учебной программой, невнимательны и торопливы на уроках. Полученные эмпирические данные говорят о том, что дети с СДВГ имеют более низкий уровень когнитивного компонента адаптации. При этом наибольшие различия отмечаются в показателе «Усвоение учебного материала». Можно говорить о наметившейся тенденции в различии показателей когнитивного компонента адаптации у детей с СДВГ и их нормативных сверстников.

Затем с помощью методики С. Панченко «Школа зверей» были исследованы личностный и социальный компоненты адаптации во всех трех группах. Из данных, представленных в табл. 1, видно, что лучше всего адаптированы дети без проявления симптомов СДВГ, кроме показателей «Отношения с одноклассниками» и «Мотивация к обучению», которые несколько выше у детей из второй эмпирической группы. Дети из первой эмпирической группы имеют проблемы в отношениях с учителями и хуже всех строят взаимоотношения со сверстниками. Оценка эмоционального компонента адаптации была произведена с помощью методики Филлипса «Тест школьной тревожности». Показатель эмоционального компонента показал, что дети с СДВГ больше всех переживают стресс во всех сферах школьной жизни, в то время как дети без СДВГ переносят стресс лучше, а дети с проявлениями синдрома, как видно из табл. 1, меньше всех реагируют на стресс.

Чтобы убедиться в достоверности полученных данных, мы использовали t-критерий Стьюдента. По результатам математической обработки результатов не было обнаружено значимых различий когнитивного, личностного и социального компонентов адаптации к школе у детей с разной выраженностью СДВГ и их нормативных сверстников. Однако первая группа по всем показателям уступает двум другим. Статистически значимые различия имеются по показателю тревожности (эмоциональный компонента адаптации) между первой и второй эмпирическими группами (1,54 при уровне значимости $p = 0{,}05$). Таким образом, дети с СДВГ наиболее подвержены стрессу. Несмотря на то, что в других срав-

ниваемых группах статистически значимых различий не обнаружено, мы можем говорить о имеющейся тенденции, о том, что существуют различия по показателю тревожности в эмоциональном компоненте у детей с СДВГ и их нормативных сверстников.

Чтобы выявить особенности эмоционального компонента адаптации к школе у детей с СДВГ, был проведен подробный анализ переживаемых школьниками страхов с помощью методики Филлипса. Результаты представлены в табл. 2.

*Таблица 2*

**Результаты оценки тревожности младших школьников с СДВГ (методика Филлипса, %)**

| Группа | Общая школьная тревожность | Переживание социального стресса | Фрустрация потребности в достижении успеха | Страх самовыражения | Страх ситуации проверки знаний | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Эмпирическая группа 1 | 35,6 % | 47,3% | 36,92% | 35,83% | 30,3% | 25,8% |
| Ранги | 4 | 1 | 2 | 3 | 5 | 6 |
| Контрольная группа | 31,4% | 43,63% | 52,3% | 53,7% | 48,8% | 66,6% |
| Ранги | 6 | 5 | 3 | 2 | 4 | 1 |

Представленные в табл. 2 результаты позволяют проанализировать специфику переживания школьной тревожности детьми с СДВГ и их сверстниками без нарушений внимания и гиперактивности. Проранжировав полученные результаты в каждой группе, мы получили своеобразную структуру страхов и переживаний младших школьников. Самые сильные волнения и страхи у детей первой эмпирической группы (с СДВГ) связаны с переживанием социального стресса, что свидетельствует о неблагополучии их контактов со сверстниками. Что же касается других сторон школьной жизни, то эти дети не волнуются по поводу их положения в школе, не боятся получить низкие оценки, у них нет страха демон-

страции своих результатов и публичной проверки своих знаний и возможностей. И они абсолютно не тревожатся по поводу оценок, даваемых окружающими, не боятся низких отметок. Что же касается младших школьников контрольной группы (без СДВГ), то картина наблюдается совсем другая: на первом месте для них – страх не соответствовать ожиданиям окружающих, также они достаточно сильно бояться показываться свои результаты кому-либо, боятся неудач, тревожатся по поводу различных проверок их знаний. Что же касается переживаний социального стресса, то они волнуют их несколько меньше, особенно по сравнению с перечисленными выше факторами. Таким образом, мы можем сказать, что эмоциональный компонент адаптации к школе имеет качественное своеобразие переживания тревоги школьниками с СДВГ и их сверстниками без нарушения внимания и гиперактивности.

Полученные данные являются результатом пилотажного исследования и, бесспорно, нуждаются в проверке на более репрезентативной выборке. Однако, на наш взгляд, они позволяют говорить об определенной тенденции в развитии процесса адаптации к школе у детей с СДВГ. Учителю, работающему в классе, где есть дети с СДВГ, важно знать истинные причины тревожности, которую могут испытывают его ученики, понимать, чего именно они боятся в школе, и выстраивать свое взаимодействие с детьми с учетом этой информации. Адаптация к школе детей с СДВГ отличается от адаптации нормативных сверстников по всем показателям когнитивного (усвоение учебного материала), социального (отношение с учителями), личностного (мотивация к учебной деятельности) и эмоционального компонента (показатель тревожности).

Выявленные особенности адаптации детей с СДВГ, заключающиеся в качественном своеобразии переживаемой ими тревоги, позволяют рекомендовать учителям обращать особое внимание не только на явные признаки дезадаптации (нарушение дисциплины, трудности в овладении учебными навыками, неорганизованность и т.п.), но и на ее скрытые проявления, в первую очередь на те страхи, которые испытывают эти дети. Полученные результаты быть также использованы педагогами-психологами для работы с детьми с СДВГ.

### *Литература*


1. *Баулина М.Е.* Актуальные проблемы диагностики СДВГ у детей // Практическая медицина. 2013. № 1. С. 150–152.
2. Диагностика школьной тревожности: методика Филлипса. URL: https://5psy.ru/obrazovanie/diagnostika-shkolnoi-trevojnosti-oprosnik-fillipsa.html.
3. *Мурашова Е.В.* Дети-«тюфяки» и дети-«катастрофы»: Гиподинамический и гипердинамический синдром. Екатеринбург: У-Фактория, 2007.
4. *Панченко С* Проективная методика «Школа зверей» // Школьный психолог. 2000. № 12.
5. *Сиротюк А.Л.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.: Сфера, 2002.
6. *Сугробова Г.А., Семенова О.А., Мачинская Р.И.* Особенности регуляторных и информационных компонентов познавательной деятельности у детей 7–8 лет с признаками СДВГ // Экология человека. 2010. № 11. С. 19–27.
7. *Труфанова Г.К., Нугаева О.Г.* Проблемы социальной адаптации детей с СДВГ в младшем школьном возрасте // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 219–224.

# Раздел 5. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ИНФОГРАФИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

***Шепелев А.И.***

аспирант, специалист по учебно-методической работе
кафедры начального образования Академии психологии и педагогики
Южного федерального университета
*schepelew95@mail.ru*

В статье представлен анализ использования инфографики как педагогического средства в целях развития критического мышления в контексте интегративного подхода к подготовке будущих специалистов в области иностранного языка. В статье отражена связь содержания интегративного подхода в иноязычном образовании с сущностью термина «критическое мышление». Особое внимание уделено внедрению термина «критическое мышление учителя иностранного языка». Сделан вывод о том, что в ходе применения интегративного подхода в рамках иноязычного профессионального образования на основе STREAM-технологии данный тип педагогических средств приобретает профессиональную специфику, которая обусловливается рамками профессионального предметного поля и языковой картиной мира.

**Ключевые слова:** инфографика, критическое мышление, критическое мышление учителя иностранного языка, интегративный подход, интеграция, профессиональное образование, STREAM-технология.

# INFOGRAPHICS AS A PEDAGOGICAL TOOL OF INCREASING THE CRITICAL THINKING'S DEVELOPMENT LEVEL OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

***Schepelew A.I.***

postgraduate student, specialist in on educational and methodical work
of Primary Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics
of Southern Federal University

The article presents an analysis of the use of infographics as a pedagogical tool for the development of critical thinking in the context of an integrative approach to the training of future specialists in the field of a foreign language. The article reflects the connection between the content of the integrative approach in foreign language education and the essence of the term "critical thinking". Particular attention is paid to the introduction of the term "critical thinking of a foreign language teacher." It is concluded that in the course of applying the integrative approach within the framework of foreign language vocational education based on STREAM technology, this type of pedagogical tools acquires professional specificity, which is determined by the framework of the professional subject field and the linguistic picture of the world.

**Keywords:** infographics, critical thinking, critical thinking of a foreign language teacher, integrative approach, integration, professional education, STREAM technology.

Одним из наиболее перспективных и дискуссионных направлений в современном образовании является использование STREAM-технологии, означающее абсолютно новый подход и иное осмысление целей и путей реализации образовательного процесса. В данном случае практика опережает теорию, но это опережение объяснимо теми результатами, которых позволяют достичь новые технологии. Использование таких технологий порождает новую проблему – проблему подготовки педагогических кадров, которые смогут не только эффективно реализовать такие технологии, но и самостоятельно их разработать. Кроме того, встает проблема изучения особенностей использования таких технологий в российском образовательном пространстве. Таким образом, появляется социальный заказ на подготовку компетентного специалиста, осознающего сложность и важность своей деятельности в контексте глобальных вызовов современности.

Ответом на эти вызовы является новое отношение к подготовке специалистов-профессионалов, способных работать в усло-

виях динамично изменяющегося информационного поля, умеющих управлять информационными потоками и снижать риски их воздействия на человека, владеющих высоким уровнем сформированности компетентностной сферы, новыми технологиями обучения и воспитания, ориентированными на формирование, развитие и совершенствование личности, способной осуществлять свою жизнедеятельность в новых и непростых условиях. Отличительной чертой таких специалистов нового типа должно, на наш взгляд, стать наличие у них критического мышления [10]. Особое внимание мы хотели бы привлечь к формированию критического мышления у будущих учителей иностранного языка, поскольку они имеют дело с иными культурами, с иным образом жизни, традициями, обычаями и идеалами.

Акцентирование внимания на критическом мышлении как факторе, обеспечивающем успешность профессиональной деятельности учителя иностранного языка, объясняется глобальными вызовами современности, а также развитием исследований в области гуманитарных наук [5, с. 39]. На сегодняшний день данная область исследований снова стала актуальной и востребованной, поскольку именно это направление в гуманитарном образовании (liberal education) дает возможность члену социума наиболее полно и эффективно участвовать в общественной деятельности, развивает социальную ответственность, исследовательские навыки и способность к интеллектуальному рассуждению [6; 7; 9].

Возникает вопрос о сущности термина «критическое мышление» и его трансформациях и вариантах в контексте определенного рода деятельности. В нашем исследовании мы рассматриваем понятие «критическое мышление учителя иностранного языка», конкретизирующее данный термин в определенном направлении.

Поскольку терминология всегда относится к методологии науки, мы полагаем, что термин «критическое мышление» интересно рассмотреть с позиции современных концепций методологического анализа и общенаучной картины мира. Так, основываясь на логике классического феномена философии науки – дедуктивного принципа движения от общего к частному, – мы предлагаем схему развития термина «критическое мышление» (рис. 1).

**Рис. 1.** Схема развития термина «критическое мышление»

В качестве наиболее соответствующей логике нашего исследования мы принимаем следующую дефиницию понятия «критическое мышление»: критическое мышление – оценочная деятельность субъекта познания, которая направлена на усвоение знаний и проявляется в рефлексии, восприятии и оценке этих знаний, характеризующаяся контролируемостью, самостоятельностью, обоснованностью, логичностью и целенаправленностью [3, с. 97–106].

Считаем возможным также предложить авторскую дефиницию термина «критическое мышление преподавателя иностранного языка»: это оценочная профессиональная деятельность субъекта познания, которая направлена на взаимодействие с различного рода информацией и проявляется в рефлексии, восприятии, осмыслении и оценке этой информации, отборе содержания и способов интеракции с обучающимися в рамках поликультурной образовательной коммуникативной среды на основе интегративного научного знания, содержание которого обусловливается рамками профессионального предметного поля и интегративной языковой картиной мира.

Следует отметить, что в последнее время одним из наиболее перспективных направлений в дидактике (методике обучения) является STREAM-подход в образовании, что связано, на наш взгляд, с тенденциями интеграции в современной образовательной среде. Ис-

следованием особенностей разработки и реализации данного подхода занимались такие ученые, как С.Г.Косарецкий, Т.В. Сибгатуллина, A. Leung, A.B. Mulnix, R. Tytler и др. Отметим также, что STREAM-подход в образовании появился относительно недавно, около пяти-семи лет назад, представив собой новый виток STEM-подхода в образовании. Данный подход основан на усилении роли естественнонаучных дисциплин, технологий, инженерии, математики в образовании, а также использовании Arts (искусства) и Reading/wRiting – навыков мышления, воплощенных в чтении и письме. Схематически составляющие STREAM-подхода в образовании отображены на рис. 2.

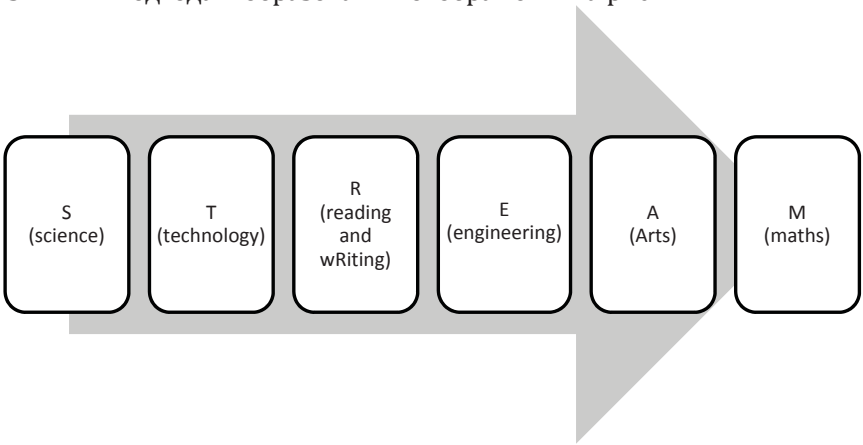



**Рис. 2.** Компоненты STREAM-подхода в образовании

В зарубежной практике понимание STEM-, STEAM-, STREAM-подхода и связанных с ним технологий базируется на сугубо прагматическом понимании целей образования в духе педагогики Д. Дьюи (ориентация на проектную деятельность, работа с «артефактами» и т.д.). Мы же, в свою очередь, полагаем, что STREAM-технология направлена прежде всего на работу с информацией, что отражается в превалирующем значении чтения и письма (Reading and wRiting) как видов речевой деятельности. Поскольку речь идет об обучении студентов, то в соответствии с этим предполагается работа с текстами преимущественно научного характера, что позволяет реализовывать интегративную природу данной технологии. В глобальном смысле в ходе работы с иноязычной информацией на основе STREAM-технологии у студента:

– формируется навык исследовательского мышления, особенность которого заключается в том, что оно характеризуется нелинейностью, междисциплинарностью и критичностью;
– формируется понимание интегративной научной и языковой картины мира;
– повышаются уровни сформированности иноязычной компетенции и компетенции в области системного и критического мышления.

Все это, по нашему мнению, способствует тому, что в целом формируется междисциплинарный, интегративный, синергетический стиль мышления.

Важнейшим педагогическим средством в логике STREAM-подхода является инфографика. Новая культура визуализации влияет на требования к педагогической деятельности, поэтому, опираясь на информационно-коммуникационные технологии, современные преподаватели, на наш взгляд, должны внедрять в образовательную деятельность такое средство графической визуализации, как инфографика, под которой понимается альтернативный способ представления информации, сочетающий иллюстративность рисунка и вербально-логическую наполненность текста [1]. С помощью такого средства визуализации преподаватель может повысить активность учебно-познавательной деятельности, формировать и развивать алгоритмическое и визуальное мышление, органично дополняя развитие критического и творческого мышления [8].

Согласно одной из классификаций принято выделять три магистральных типа инфографики [2]:
– статичная – как правило, одиночный слайд без анимированных компонентов;
– интерактивная – максимально упрощенный и распространенный вид инфографики с включенными анимированными элементами; пользователи имеют возможность взаимодействовать с динамическими данными. Данный вид инфографики позволяет прибегнуть к визуализации обширного объема информации в одном интерфейсе;
– видеоинфографика – выступает в виде короткого видеоряда, в котором синтезируются визуальные образы данных, иллюстрации и динамический текст.

Основные принципы создания инфографики: актуальность и востребованность темы; простота и краткость; креативность; образность; релевантность и четкая структура информации; эстетическая привлекательность.

В качестве конкретного примера приведем использование авторского приема развития критического мышления через чтение и письмо – «Игра в бисер» [4]. Прием «Игра в бисер» основывается на идеях, воплощенных в одноименном романе немецкого писателя Германа Гессе (1877–1962), лауреата Нобелевской премии по литературе, а именно на идее так называемой игры в бисер, выступавшей в качестве главного достояния интеллектуальной провинции Касталии. Поскольку речь идет об игре со смыслами разных наук, мы выделили пять основных компонентов, по которым будет проходить этот анализ.

Первый компонент – собственно литература. Ассоциация, связанная с данным компонентом, одновременно будет являться темой всей игры, темой группового обсуждения. Второй и третий компоненты – музыка и математика. При выборе этих компонентов мы основывались на положениях о касталийской игре в бисер, где говорится о том, что в ней участвуют разные науки, но прежде всего математика и музыка, в особенности музыка, так как с ней игра в бисер находилась всегда в самой тесной связи. Четвертый и пятый компоненты ассоциативного анализа – архитектура и живопись. На наш взгляд, эти компоненты органично дополняют общую аналитическую схему и помогут получить полную многогранную систему ассоциаций.

Схематичным образом, соединяющим все вышеперечисленные компоненты в единое целое, в нашем случае выступает «звезда». Выбор такого варианта визуального представления продиктован следующими соображениями: ввиду того, что рассматриваемый прием требует определенной подготовки, начитанности, определенного уровня кругозора и эрудиции, создание такой «ассоциативной звезды» является в некоторой степени трудным заданием, поэтому образ «звезды» сопряжен в нашем понимании с известным латинским крылатым выражением Per aspera ad astra («Через тернии к звездам»). Так, преодолевая определенные трудности, учащиеся достигают поставленной ими высокой цели, достойной звания игрока в бисер.

Следует отметить, что сущность данного приема коррелирует с логикой STREAM-подхода в образовании, интегративного междисциплинарного подхода, позволяющего, в частности, преломлять анализ произведений через призму науки, технологии, математики, искусства, а также чтения и письма как видов речевой деятельности.

В качестве примера потенциального варианта «Игры в бисер» мы приводим конечный результат ассоциативного анализа opus magnum великого немецкого писателя и поэта Иоганна Вольфганга фон Гете „Faust. Eine Tragödie“, проведенного со студентами I курса направления «Начальное образование и иностранный язык» АПП ЮФУ в рамках факультативного занятия (рис. 3).

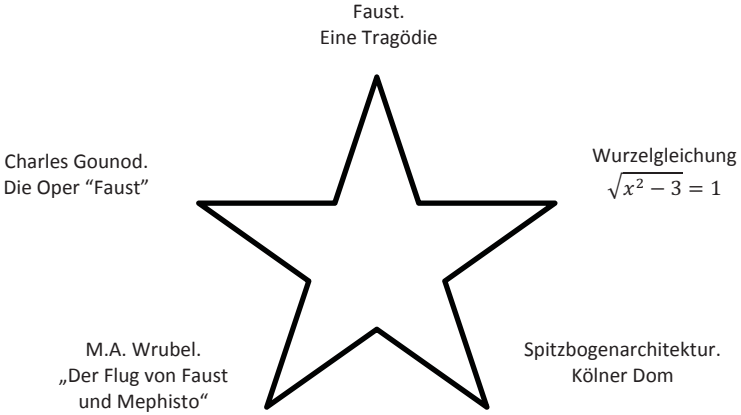



**Рис. 3.** Прием «Игра в бисер»

Поясним получившуюся astrum ludi. Первый, литературный компонент является собственно темой игры в бисер, поэтому, как заранее данный, он не нуждается в комментариях. Второй компонент – музыкальный. Практически у каждого участника игры трагедия Гете в первую очередь ассоциировалась с оперой Ш. Гуно «Фауст», в особенности со знаменитой арией Мефистофеля. Третий компонент – математический. Данный компонент требует особого внимания, так как представляет собой определенную трудность для учеников, ориентированных на предметы гуманитарного цикла. В контексте рассматриваемого произведения наилучшей ассоциацией было названо иррациональное уравне-

ние (Wurzelgleichung) $\sqrt{x^2-3}=1$. Связь такого рода ассоциации с рассматриваемым произведением была прокомментирована следующим образом: данное иррациональное уравнение имеет два корня: 2 и –2. Значит, в таком случае можно провести параллель с двойственной сущностью главного героя („Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust, die eine will sich von der andern trennen“), а также с его взаимодействием с отрицательным персонажем, которое в итоге все же приравнивается к положительному результату, прощению Фауста Маргаритой и восхождению на небеса, так же как и само уравнение равно единице.

Четвертый компонент связан с живописью. Здесь ученики пришли к выводу, что наиболее выразительной ассоциацией в контексте живописи будет панно М.А. Врубеля «Полет Фауста и Мефистофеля». И наконец, пятый компонент – архитектурный. В качестве архитектурной ассоциации участниками игры после всеобщего голосования был избран один из величайших образцов готической архитектуры – Кельнский собор, символизирующий в данном контексте монументальность и величие, присущие собственно произведению, и в то же время стремление ввысь, присущее духовно главному герою рассматриваемого произведения.

Таким образом, мы предполагаем, что в контексте интегративного подхода к профессиональной подготовке учителей иностранного языка критическое мышление и развитие такового путем использования инфографики как педагогического средства приобретает профессиональную специфику, которая обусловливается рамками профессионального предметного поля и интегративной языковой картиной мира, а разрабатываемая технология способствует усилению эффективности развития критического мышления как компетенции у будущих профессионалов в области обучения иностранному языку.

***Литература***


1. *Бондарев М.Г., Ляшук А.В.* Развитие воображения студентов технического вуза в рамках курса «Иностранный язык для специальных целей» // Известия ЮФУ. Технические науки. 2010. № 10. С. 49–55.
2. *Лагун А.В.* Визуальное мышление старшеклассников и его формирование в условиях реализации комплексной музейно-педагогической программы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009.

3. *Сергеева Б.В., Оганесян В.А.* Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 97–106.
4. *Шаповалова Л.И., Шепелев А.И.* «Игра в бисер» как прием технологии развития критического мышления через чтение и письмо в обучении чтению на немецком языке // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 87–94.
5. *Шепелев А.И.* Образовательные программы LIBERAL ARTS: современные тенденции и перспективы развития // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2018. Вып. 2. С. 39–42.
6. *Brown A.* Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // Metacognition, Motivation and Understanding / Ed. by F. Weinert, R. Kluwe. New Jersey, 1987.
7. *Lipman M.* Thinking in education. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
8. Quadruple thinking: Critical thinking / D. Metin [et al.] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. № 12. P. 545–551.
9. *Schneider C.G.* Practicing liberal education: formative themes in the reinvention of liberal learning // Liberal Education. 2004. № 90 (2). P. 6–11.
10. Why should critical thinking be integrated into a liberal arts curriculum? URL: http://ctfd.sfsu.edu/teaching-practices/why-should-critical-thinking-be-integrated-into-a-liberal-arts-curriculum.

# СМИ КАК ВНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Чуйко А.К.***

магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*nastena.chuyko.98@mail.ru*

Проблема статьи: как, преодолев негативное влияние СМИ, превратить их в фактор становления речевой культуры детей младшего школьного возраста. Цель – определить способы развития и коррекции речевой культуры младших школьников в условиях воздействия современных СМИ. Теоретические методы: изучение методической, психолого-педагогической литературы; анализ ошибок, которые наиболее распространены в русскоязычном информационном пространстве. Эмпирические методы: наблюдение за процессом становления навыков учащихся в области культуры речи в начальной школе. Научить детей работать с информацией непосредственно в семье и шко-

ле – значит освободить их от возможного пагубного влияния средств массовой информации на сознание. Таким образом, можно будет сделать так, что человек сможет манипулировать получаемой из СМИ информацией, а не наоборот. При подверженности нежелательному воздействию СМИ он должен быть надежно защищен от возможного негативного воздействия, но в то же время активно использовать огромный информационный потенциал современных средств массовой информации. Учитель должен стать координатором этого информационного потока, и для этого ему необходимо освоить современные методы и новые образовательные технологии, чтобы общаться на одном языке с ребенком. Если учитель будет правильно использовать медиаматериалы в классе, он сможет создать все предпосылки для того, чтобы учащиеся стали компетентными, активными зрителями, вдумчивыми читателями и культурными собеседниками.

**Ключевые слова:** СМИ, речевая культура, начальная школа, ребенок.

# MASS MEDIA AS AN EXTRA EDUCATIONAL FACTOR FORMING SPEECH CULTURE OF PRIMARY PUPILS

***Chuiko A.K.***

master's student of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

The problem of the article: the way of overcome the negative influence of the mass media and transform it into a factor of establishment speech culture of primary pupils. Main purpose: to determine the ways of development and correction of speech culture among primary pupils in terms of the modern mass media impact. Theoretical method: the study of methodical, physiological and pedagogical literature; analysis of the drawbacks which are mostly spread in the Russian-speaking informational space. Empirical method: observation of the process of establishing pupils' skills in the field of speech culture in primary school. Teaching children to work with information directly in the family and at school means freeing them from the possible harmful influence of the media on their consciousness. Thus, it will be possible for a person to manipulate the information received from the media, but not vice versa. When the negative influence of the media is confirmed, a pupils must be protected from a possible negative impact, but at the same time should be able to actively use the huge information potential of modern mass media. A teacher is to become the coordinator of this information flow, and for this purpose, he should master modern methods and new educational technologies in order to communicate in the same language with the child. If a teacher uses media materials correctly in the classroom, he will be able to create all the prerequisites for pupils to become competent, active viewers, thoughtful readers, and cultural interlocutors.

**Keywords:** media, speech culture, primary school, child.

Значительные изменения, которые произошли в нашем обществе за минувшие десятилетия (расширение внутригосударственного и межгосударственного экономического и культурного сотрудничества) определяют потребность эффективного владения языком в первую очередь как средством общения. По этой причине в настоящий момент требования к речевой подготовке выпускников средних школ и высших учебных заведений существенно увеличились, так как ни один специалист в какой-либо профессиональной области не может считаться полностью квалифицированным, если он не владеет культурой речи – фактором, обеспечивающим успешность индивида как во взаимодействии с другими людьми, так и в собственной деятельности. Однако в современном дискурсе и в реальном русском речевом общении за последние 15–20 лет появилась несколько иная тенденция: престиж одного из самых развитых и богатых языков мира – русского – стремительно падает, небрежное отношение к речевой (также моральной и этической) норме становится все более распространенным среди малообразованных людей, в средствах массовой информации, в официальных выступлениях.

Необходимо отметить, что средства массовой информации способны оказать весьма значительное воздействие на формирование личности несовершеннолетнего. Подрастающее поколение формирует собственное мнение и вкусы, опираясь на журналы, развлекательное телевидение, интернет. Общение родителей с детьми уходит на второй план. В связи с этим существенно сократились воспитательные функции семьи и школы, а воздействие СМИ на процесс социализации и формирования мировоззрения подрастающего поколения возрастает.

Проблеме воздействия СМИ на становление детской личности посвящены исследования таких авторов, как М.Е. Аникина, Н.М. Запекина, Э. Гинзбург, М.М. Гридчин, М. Кастельс, И.Б. Маньяковская, А.Г. Осипова, С. Панов, В.П. Петров, Ю.А. Разинов, К. Сандалова, О. Северина, А.Я. Флиер, Ю. Ээльма.

Э. Бароло, психолог Миланского университета, отмечал, что «информация, поступающая в сознание в виде зримых образов, непосредственно и без критического анализа просачивается в самые потайные уголки нашей психики. Школа неизбежно сталкивается здесь с двойной трудностью: она и безоружна перед новы-

ми методами влияния на интеллект и неспособна компенсировать некритичное, навязчивое преподнесение информации» [7, с. 196].

Академик А.М. Новиков обеспокоен угрозой, которой подвергается психика молодых поколений телезрителей, считая, что влияние СМИ по силе можно сравнить со взрывом атомной бомбы и ставит вопрос об ответственности за негативные последствия информатизации [8]. В работах Л.С. Зазнобиной, Е.А. Золотовой, А.В. Мудрика, М.Э. Рогозянского, А.В. Федорова также представлен анализ влияния телевидения на подростков.

Определившуюся тенденцию снижения литературной нормализованной речи призвана изменить школа. Роль начальной школы особенно велика, именно в это время учащиеся овладевают разными видами речевой работы, изучают основы языковой системы, стремительно осваивают общепризнанные нормы современного русского языка. Непосредственно основы истинной речевой культуры закладываются в начальной школе.

Проблема повышения уровня культуры речи юного поколения, овладения ими литературной нормой, совокупностью коммуникативных качеств речи в настоящее время становится не только лингвистической, но и социальной. Этот вопрос нашел отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в некоторых учебниках, в ряде учебно-методических пособий; активный поиск нового содержания форм языкового образования и речевого развития учащихся также ведет научное сообщество. Несмотря на это, практика показывает, что многие школьники по-прежнему очень плохо разбираются в вопросах, которые связаны с культурой речи, учителя начальных классов не уделяют достаточно много времени этой проблеме и часто сами не владеют необходимым уровнем культуры речи.

Поэтому существенной необходимостью современного языкового образования можно считать не столько овладение учащимися грамматическими знаниями и орфографическими навыками (несмотря на то, что эти направления весьма значительны), сколько овладение литературной нормализованной речью (устной и письменной), возможностями родного языка для коммуникации, воспитание языкового чутья и языкового вкуса.

Следует признать имеющееся противоречие между растущим значением формирования речевой культуры каждого чле-

на постиндустриального (информационного) общества, с одной стороны, и устойчивыми негативными тенденциями развития речи современных носителей русского языка – с другой. Из этого противоречия вытекает нерешенная проблема: как, преодолев отрицательное влияние СМИ, превратить их в фактор становления речевой культуры детей младшего школьного возраста?

Радио, телевидение и кино – важнейшие достижения нашего времени. С их помощью можно просвещать массы, устранить неграмотность, поднимать уровень информированности населения, обучать светским и религиозным наукам и т.д. Однако человек способен извлекать из СМИ массу не только полезных, но и вредоносных вещей. Ребенок уже в младшем школьном возрасте подвергается сильному воздействию телевидения, компьютера, приобретая тем самым определенный аудиовизуальный опыт. Младших школьников очень привлекают средства массовой информации: они беспрепятственно смотрят телевизионные программы, видео, занимаются за компьютером. Одним из ключевых факторов привлекательности СМИ является легкость и доступность общения с ними, так как они не требуют напряжения со стороны ребенка, что позволяет ему оставаться пассивным потребителем, поэтому его аудиовизуальный опыт более богат, чем речевой, хотя и носит зачастую случайный, стихийно сложившийся характер. Речевой и зрительский опыт ребенка тесно связаны между собой. Например, дети обращают внимание на новые слова, которые встречаются в интернет-контенте, телепередачах, могут интересоваться их значением. Как отмечает К. Гаузенблас, язык СМИ играет важную роль как в распространении русского языка, так и в повышении грамотности младших школьников. Учитывая отношение школьников к телевидению, для многих это единственный источник и светоч в жизни [3].

Каждый день, слушая радио и смотря телевизионные передачи, воспринимая речь на слух и в визуальном сопровождении, читая газеты и журналы, учащиеся становятся участниками естественной речевой коммуникации и постепенно, без особого интеллектуального усилия запоминают различные слова и фразы. Очевидно, что массовые коммуникации дополняют язык, помогают нам быть в курсе всех происходящих событий, однако не стоит забывать о том, что под воздействием СМИ происходит также

изменение норм речевой культуры, снижение качества культуры речи [1]. Если раньше средства массовой информации были образцом и эталоном речевой культуры, то сейчас язык СМИ все больше ухудшается и засоряется.

Проанализируем ошибки, которые наиболее распространены в русскоязычном информационном пространстве:

– ошибки в склонении числительных;
– присутствие канцеляризмов, устарелых клише;
– ограниченный словарный запас, нежелание использовать синонимы, что влечет за собой повторы, тавтологию и плеоназмы;
– присутствие уличной лексики, сленга, варваризмов, слов из просторечия;
– повсеместное использование иностранной лексики;
– неправильное использование слов во фразе, в составе устойчивого сочетания или же непонимание слов.

Мы все знаем, что наиболее популярными средствами массовой информации являются пресса, телевидение, радио и интернет. Пресса (печатные издания, еженедельники, журналы, книги) заняла свое особое место в системе СМИ. В конце прошлого века еще печатались и публиковались молодежные издания, которые базировались на повышении уровня образования читателей. Сейчас увеличилось количество изданий, основанных на рассмотрении информационно-развлекательных тем, таких как музыка, мода, спорт, светская жизнь. В радиопередачах приглашенные гости, которые хотят предстать перед слушателями умными и образованными людьми, пытаются использовать в своей речи научные, книжные термины, не совсем к месту их применяя, что влечет за собой массу лексических и стилистических ошибок.

Мировая паутина стала средством общения для большинства людей. Используя различные сайты, общаясь в социальных сетях, легко заметить, что в виртуальном пространстве слова русского языка часто используются без соблюдения каких-либо языковых норм. На различных форумах и в чатах тексты пишут без использования знаков препинания, иногда без заглавных букв, с большим количеством сокращений и опечаток.

Приведенная выше информация наглядно демонстрирует, что уровень грамотности населения, а также его культуры речи неизбежно падает, и способствует этой тенденции прежде всего

«паутина» СМИ, в которой волей или неволей оказывается языковая личность. Хуже всего, что эта проблема стала восприниматься людьми как норма.

Я.А. Ломко считает, что для того, чтобы восстановить и возродить русский язык в СМИ, необходимо наиболее качественно подготавливать и переподготавливать кадры публицистов, ведущих программ, комментаторов, дикторов – всех тех, кто выносит русский язык в мультимедийное пространство [6]. Для того чтобы улучшить речевую культуру на телевидении, можно использовать общеобразовательные программы и видеоролики, пропагандирующие высокий уровень грамотности, тем самым доказывая, что сейчас очень модно быть грамотным, что грамотность – это тренд, это повышает социально-личностный уровень каждого. Также можно организовать общественное движение или акцию, которые будут направлены на искоренение неправильных слов и оборотов в языке СМИ. В настоящий момент в интернете есть сайты, которые предлагают учебный материал по русскому языку, проводят интерактивные диктанты, с помощью которых можно проверить свой уровень грамотности. Например, одним из таких сайтов является gramota.ru. «Тотальный диктант» – известный интерактивный диктант – проходит как ежегодная образовательная акция для всех, кто хочет проверить свои знания [4].

Со стороны государства тоже были предприняты меры по улучшению речевой культуры граждан. 9 июня 2014 г. образован Совет по русскому языку при Президенте Российской Федерации. Указом Президента от 22 апреля 2013 г. № 375 2014 год в России был объявлен Годом культуры. Для привлечения внимания общества к чтению, вообще к литературе 2015 год в Российской Федерации был объявлен Годом литературы [2]. Но эти события в прошлом! Что же сегодня?.. Будем продолжать засорять свою речь словами-паразитами, сленгом, вульгарной и иностранной лексикой?.. Конечно, стоит подумать над этими вопросами и решать проблему на государственном уровне. Но что сейчас могут сделать преподаватели и учителя для улучшения качества речевой культуры, какие меры воздействия могут оказать?

Учителю следует умело применять материалы СМИ в учебном процессе, изыскивая новые формы их использования в учебно-воспитательных целях, организовывать в классе или на вне-

классных мероприятиях беседы с детьми о том, что они видели в СМИ. Работа по формированию грамотного зрителя и слушателя, способного адекватно воспринимать и оценивать произведения радио- и телевизионного искусства, также может оказывать положительное влияние на общее развитие ребенка, формирование вкусовых предпочтений и может быть использована в процессе формирования культуры речи младшего школьника.

Д.А. Серегина в своей монографии оценила СМИ на современном этапе с двух сторон. Она пишет, что, с одной стороны, с помощью СМИ расширяется общий кругозор, дети знакомятся с произведениями в экранном переложении, а также это один из источников повышения культуры речи ребенка. С другой стороны, форма и содержание многих современных радио- и телепередач очень часто содержат антикультурный компонент, например в речи ведущих и героев программ. Тем не менее средства массовой информации имеют большой потенциал для использования их на уроках русского языка и литературного чтения в качестве учебного материала [9].

Если учитывать тот факт, что учебная информация, которую несет ребенку школа, стала занимать менее значимое место в общем информационном потоке, а та информация, которую он получает из СМИ, – все большее, становится очевидным, что младших школьников необходимо учить критическому отношению к получаемой информации. Делать это эффективнее всего с опорой на внешкольный аудиовизуальный опыт учащихся. Если принимать во внимание большой интерес детей к СМИ и их потенциальные возможности в общем развитии младших школьников, возникает вопрос о том, являются ли СМИ действенным внеобразовательным фактором формирования речевой культуры детей.

Для того чтобы выяснить, что же собой представляют современные детские периодические издания, каково их содержание и уровень русского языка, а также для определения возможностей использования их в процессе формирования культуры речи мы проанализировали современные детские журналы. В настоящее время школьникам всех возрастов предоставляется широкий выбор различных журналов для чтения. Нужно отметить, что подавляющее большинство печатных изданий носит развлекательный характер, оставляя лишь небольшую часть для информации по-

знавательного и развивающего плана. Из современных журналов для детей к познавательным можно отнести журналы «Юный натуралист», «Тошка», «Мурзилка». В них рассказывается о животных, природе, путешествиях по миру и географических открытиях, о событиях, которые происходят в мире, новостях в области детской литературы, истории стран. В этих журналах есть рубрики, которые отведены для детских писем и инструкций по изготовлению поделок. Самыми популярными современными журналами, которые входят в круг детского чтения, можно назвать, например «Приключения Скуби-Ду» и «Играем с Барби». Они имеют красочное оформление, глянцевые страницы, в каждом издании содержится плакат с изображением главного героя, в них есть все то, что может привлечь юного читателя.

Проанализировав печатные СМИ для детей, мы можем сделать вывод о том, что в современных детских журналах присутствуют слова, которые не соответствуют нормам русского языка. В них представлена информация, которая описывает бытовые реалии сегодняшних дней. Если мы сравним этот показатель с публикациями прежних лет, то увидим, что раньше печатались такие материалы, которые были направлены на формирование у детей картины мира. По большому счету, печатные издания не утратили своей познавательной направленности и в их содержании можно найти информацию, которая была бы полезна младшим школьникам. Но, как мы можем заметить, характер материалов, который публикуется сегодня, заметно отличается от тех, которые публиковались ранее. В печатных изданиях прошлых десятилетий большое внимание уделялось произведениям авторов, представляющих золотой фонд детской литературы. Произведения Л. Толстого, М. Горького, В. Бианки, С. Михалкова и многих других русских писателей-классиков написаны хорошим литературным русским языком и дают возможность оценить его выразительные средства. В номерах современных журналов публикуются в основном произведения современных писателей или самих детей, а знакомства с образцами литературы, которые выдержали испытание временем, не происходит. Изменения, конечно, неизбежны, но, учитывая состояние, в котором сегодня находится русский язык, общение с классикой, с нашей точки зрения, должно стать непременным условием работы по повышению культуры речи.

Единственным противоядием тенденции снижения уровня культуры речи может быть сознательная работа по ее повышению. Культура речи – это та точка, где встречаются наука и жизнь: наука о языке встречается с повседневным языковым существованием русского человека. Есть все основания полагать, что именно в наше время, когда языковая подкованность нередко подменяется языковой распущенностью, разговор о культуре русской речи в печати, на радио и телевидении особенно необходим.

Во избежание отрицательного воздействия СМИ на культуру речи ребенка материал должен быть подобран учителем так, чтобы он соответствовал возрасту (в нашем случае это младший школьный), фрагменты радио- и телепередач, детские журналы и газеты нужно отбирать с учетом их актуальности, т. е. работа с тем или иным материалом должна проводиться в период, когда используемые в процессе обучения радио- и телепередачи транслируются и знакомы детям. Также возможно использование телепередач, которые ранее транслировались и на современном этапе необходимы для демонстрации в качестве примера или сравнения с современными программами. Особенно важно, чтобы отобранные письменные и аудиовизуальные материалы содержали в себе грамотные с точки зрения языковых норм образцы, на которые следует обратить внимание учащихся. Также необходимо показывать учащимся материалы из СМИ, в которых были допущены речевые недочеты или грубые языковые ошибки, чтобы сформировать критическое отношение к рассматриваемым материалам [5].

Очевидно, что сегодня процесс формирования речевой деятельности детей проходит в совершенно новых условиях и время, проводимое школьниками в Интернете, перед телевизором или видео, количественно приближается ко времени, проводимому в школе, или превышает его. Чаще всего дети выбирают те программы и фильмы, которые имеют только развлекательный характер, избегая при этом серьезных передач. Это может привести к возникновению информационного потока, который отделяет ребенка от реального мира. Дети понимают далеко не все слова, которые они слышат по телевизору или читают в газетах. Также могут наблюдаться изменения в мироощущении. В результате возникают коммуникативные трудности: детям трудно общаться

и со своими сверстниками, и со взрослыми. И это далеко не все проблемы, с которым могут столкнуться школьники.

Учитель несет огромную ответственность за будущее нашей страны и народа, поскольку в первую очередь от него зависит, сможет ли молодое поколение сберечь великое богатство нашей нации – русский язык. Нет сомнения в том, что основы бережного отношения к языку должны быть заложены еще в начальной школе. На помощь учителю приходит семья, которая должна помочь подрастающему поколению подготовиться к жизни в современном высокотехнологичном обществе, где информация является одной из основных и наиболее важных категорий.

Научить детей работать с информацией непосредственно в семье и школе – означает освободить их от возможного пагубного влияния средств массовой информации на сознание. Тем самым можно будет сделать так, что учащиеся будут манипулировать информацией, получаемой из СМИ, а не наоборот. Человек, который подвергается нежелательному воздействию СМИ, должен быть надежно защищен от возможного негативного воздействия, но в то же время должен активно использовать огромный информационный потенциал современных средств массовой информации.

***Литература***


1. *Андреева Л.Н.* Формирование речевой культуры как средство личностного развития школьника // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Международной науч. конф. Пермь: Меркурий, 2014. С. 105–107.
2. *Андрюкова С.А.* Развитие речи учащихся на уроках русского языка // Начальная школа плюс До и После. 2006. № 12.
3. *Гаузенблас К.* Культура языковой коммуникации // Новое в зарубежной лингвистике. М., 2002. Вып. 20. С. 296–306.
4. *Голуб И.Б.* Русский язык и культура речи: учеб. пособие. М., 2005.
5. *Елизарова Е.Р.* Как оценить словарный запас современного школьника: содержание и технология констатирующего эксперимента // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=12703.
6. *Ломко Я.А.* Русский язык в телерадиоэфире. М.: Слово, 2012.
7. *Малькова Т.П., Великая Л.С.* Информатизация общества и проблемы современного образования // Мир образования. Образование в мире. 2004. № 1. С. 192–200.

8. *Новиков А.* «Не дай мне бог сойти с ума...»: Информатизация общества: проблемы Добра и Зла // Народное образование. 2005. № 5. С. 237–241.
9. *Серегина Д.А.* Медиаобразование в практике работы учителя начальной школы // Педагогическое образование и наука. 2008. № 9. С. 67–69.

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА У ПОДРОСТКОВ МЕТОДАМИ И СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

***Пономарев А.Е.***

аспирант Южного федерального университета
*alekspon@sfedu.ru*

***Багян О.Б.***

студент Южного федерального университета
*bagyan@sfedu.ru*

Одним из эффективных средств формирования культуры личности безопасного типа и профилактики аддикций у подростков является физическая культура и спорт. Настоящее исследование было запланировано в направлении разработки педагогических рекомендаций по формированию культуры личности безопасного типа у подростков методами и средствами физической культуры. Применялись теоретические методы исследования, а также исследование склонности к виктимному поведению, агрессивности, самоотношения к основным составляющим понятия «личность безопасного типа» и реактивной и личностной тревожности. При анализе научной и методической литературы были определены критерии понятия «личность безопасного типа», социальные и психолого-педагогические предпосылки развития аддикций у подростков и факторы, способствующие формированию культуры здорового и безопасного стиля жизнедеятельности молодежи. Были разработаны педагогические рекомендации по формированию культуры личности безопасного типа, включающие формирование мотивации на здоровый, активный и безопасный стиль жизни методами и средствами физической культуры и рекреационно-досуговых мероприятий, формирование компетенций по здоровьеформированию через познание себя, волевых качеств через преодоление себя, развитие навыков командного взаимодействия, воспитания в самостоятельности и взаимопомощи, рефлексии и взаимотрансляции полученных знаний и навыков. В результате проведенных исследований установлена положительная динамика рассмотренных показателей. Предложенные рекомендации по формированию у подростков культуры личности безопасного типа эффективны и могут быть реализованы в учебно-воспитательном процессе.

**Ключевые слова:** культура личности безопасного типа, физическая культура, спорт, подростки, воспитание, безопасность, аддикции.

# DEVELOPMENT OF A SAFE TYPE OF PERSONALITY CULTURE IN ADOLESCENTS BY METHODS AND MEANS OF PHYSICAL CULTURE

***Ponomarev A.E.***

postgraduate student of Southern Federal University

***Bagyan O.B.***

student of Southern Federal University

Physical culture and sports are one of the most effective means of forming a safe type of personality culture and preventing addictions in adolescents. The purpose of the study: to develop pedagogical recommendations for the formation of a safe type of personality culture in adolescents by methods and means of physical culture. Theoretical research methods were applied, as well as the study of propensity to victim behavior, aggressiveness, self-attitude to the main components of the concept of "safe type of personality" and reactive and personal anxiety. The analysis of scientific and methodological literature identified: criteria for the concept of "safe type of personality", social and psychological and pedagogical prerequisites for the development of addictions in adolescents; factors that contribute to the formation of a culture of healthy and safe lifestyle of young people. Pedagogical recommendations have been developed, including the formation of motivation for a healthy, active and safe lifestyle and recreational and leisure activities, the formation of health-forming competencies through self-knowledge, strong-willed qualities through overcoming oneself, the development of team interaction skills, reflection and mutual translation of knowledge and skills. As a result of the conducted research, the positive dynamics of the considered indicators was established. The proposed recommendations for the formation of a safe type of personality culture in adolescents are effective and can be implemented in the educational process.

**Keywords:** safe type of personality culture, physical culture, sports, adolescents, education, safety, addictions.

Современные вызовы общества актуализируют необходимость комплексного подхода к решению важной педагогической проблемы разработки концептуальных основ формирования в системе образования личности безопасного типа. В условиях глобализации, роста социальной напряженности мирового сообщества, уменьшения роли идеологической составляющей в процессе воспитания, которые за последние три десятилетия привели к переоценке и зачастую к утрате многих нравственных ценностей, самой незащищенной категорией в культурно-психологическом отношении оказывается подрастающее поколение. Подростки, отличающиеся характерной для этого возраста чувствительно-

стью и ранимостью, не имеющие достаточного опыта решения жизненных проблем и принятия на себя ответственности, часто оказываются не готовы к преодолению трудностей жизни. Итогом становится деструктивное поведение подростка, выражающееся в различных девиациях, употреблении психоактивных веществ, протестной активности.

По мнению многих современных исследователей [1; 2; 4; 6; 8; 10; 13; 14], одним из эффективных средств формирования основ культуры личности безопасного типа и профилактики аддикций у подростков является физическая культура и спорт. Участие подростков в физкультурно-спортивной деятельности позволяет им в комфортной обстановке в группе сверстников развить способность опираться на собственные силы при преодолении трудностей, управлять конфликтами, развить коммуникативные навыки, повысить устойчивость к негативным информационно-психологическим воздействиям [5]. Описан положительный опыт вовлечения молодежи в туризм [7], а также в экстремальные виды спорта [3] с формированием вследствие этого у них высокого уровня самопринятия, интернального локуса контроля, оптимистического мировоззрения, эмпатии, копинг-поведения, конструктивной коммуникации, психологической устойчивости и направленности на личностный рост в процессе преодоления в экстремальных условиях физических и психологических трудностей и достижения поставленных целей.

Целью настоящего исследования явилась разработка педагогических рекомендаций по формированию культуры личности безопасного типа у подростков методами и средствами физической культуры.

Педагогический эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 8 с. Большие Салы Мясниковского района Ростовской области в октябре 2019 г. и в марте 2020 г. В нем принимали участие 52 ученика 13–15 лет, в том числе 27 учеников 7-го класса и 25 учеников 8-го класса.

Применявшиеся методы исследования: анализ литературы, исследование склонности к виктимному поведению (О.О. Андроникова), исследование агрессивности по методике Басса–Дарки, исследование самоотношения к основным составляющим понятия «личность безопасного типа» на основе методики семантическо-

го дифференциала по Ч. Осгуду, изучение реактивной и личностной тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина, статистическая обработка.

При анализе научной и методической литературы были определены:

- социальные и психолого-педагогические предпосылки развития аддикций у школьников (процессы глобализации, урбанизации, цифровизации, ускорение темпов жизнедеятельности, нестабильность ценностей, незрелость структур мозга, обеспечивающих контроль эмоций и полноценность регуляторных воздействий);
- факторы, способствующие формированию культуры здорового и безопасного стиля жизнедеятельности молодежи (активная жизненная позиция, занятия физической культурой и спортом, мотивация на бережное отношение к своему здоровью, к окружающим, к природе, способность к рефлексии и самовыражению);
- критерии понятия «личность безопасного типа» (показатели различных параметров склонности испытуемых к виктимному поведению, показатели агрессивности, личностной и реактивной тревожности, а также самооценка подростками своего настоящего состояния по категориям, отражающим различные виды нехимических зависимостей, текущее физическое и психологическое состояние и отношение к занятиям физической культурой и спортом, к природе).

После изучения в научно-методической литературе понятийного аппарата рассматриваемой проблемы за основные определения и характеристики понятия «личность безопасного типа» были приняты следующие:

- «личность безопасна, прежде всего, для себя самой, окружающей среды обитания; которая ориентирована на добро, развитие и созидание, способна к защите себя, природы и общества от внешних угроз на сформированном уровне высокоразвитых навыков, умений и духовных качеств; человек, ориентированный на добро и способный к продуктивной деятельности по сохранению своего духовного и физического здоровья, защите окружающих людей и природы от внешних угроз на уровне высокоразвитых духовных качеств, навыков и умений» [8];

– «интеграция ценностных ориентаций и опыта деятельности в экстремальных ситуациях» [9];
– «личность, ориентированная на гуманистические ценности и способная к активной деятельности по сохранению своего духовного и физического здоровья, защите себя, других людей и окружающей природы от возможных угроз; для нее характерны осознание единства всего живого и необходимости его сохранения, мотивация безопасного поведения, понимание своего места в обществе, семье, навыки гармоничного общения, поисковая активность и уверенность в собственных силах» [12];
– «интегративное качество личности, характеризующее целостное единство ее потребностей, знаний, умений, компетенций по предотвращению опасных ситуаций и угроз, а также степени психологической готовности к саморазвитию, основанной на осознанном приоритете безопасности» [11].

Исходя из рассмотренных понятий, мы выделили следующие основные категории, составляющие характеристику понятия «личность безопасного типа»:
– внутренняя гармония, отсутствие внутриличностных конфликтов, агрессии, протестной активности, деструктивных наклонностей;
– развитие морально-волевых качеств, воспитание духовности, мотивация на саморазвитие и самосовершенствование;
– мотивация на здоровьеформирование, здоровый и активный стиль жизнедеятельности, занятия физической культурой и спортом;
– компетентность в области безопасного взаимодействия с техносферой;
– бережное отношение к природе.

В процессе проведения педагогического эксперимента были разработаны педагогические рекомендации по формированию культуры личности безопасного типа у подростков, в том числе методами и средствами физической культуры.

С учетом основных формулировок о характеристике личности безопасного типа за критерии ее оценки были приняты показатели различных параметров склонности испытуемых к виктимному поведению, показатели агрессивности, личностной и реактивной тревожности, а также самооценка подростками своего настоящего

состояния по категориям, отражающим различные виды нехимических зависимостей, текущее физическое и психологическое состояние и отношение к занятиям физической культурой и спортом, к природе. В связи с тем, что исследование проводилось не анонимно, в анкетирование не были включены вопросы о химических зависимостях и вредных привычках опрошенных подростков во избежание провоцирования недостоверных ответов.

Полученные количественные результаты исследования показали, что по распределению значений показателей виктимности по разным шкалам вызывающие настороженность результаты при первом исследовании наблюдаются у мальчиков по шкалам агрессивного виктимного поведения, гиперсоциального поведения и склонности к некритичному поведению, а у девочек – по шкалам саморазрушающего и зависимого поведения; при проведении повторного исследования установлено, что отклоняющиеся от средних значений показатели у большинства детей пришли в норму; важно, что ни при первом, ни при повторном исследовании у испытуемых не наблюдалось высоких значений показателя реализованной виктимности.

При оценке форм агрессивных и враждебных реакций у подростков было установлено, что у большинства обследованных и индекс агрессивности, и индекс враждебности не превышали нормальных значений, а при повторном исследовании абсолютные значения еще незначительно снизились.

При проведенном исследовании самоотношения в начале эксперимента установлено, что у большинства учеников по многим категориям преобладают положительные значения, однако отрицательные также присутствуют, особенно у мальчиков по показателям «зависимость от гаджетов», «зависимость от интернета», а у девочек по категориям «отношение к занятиям физической культурой», «зависимость от гаджетов», «селфи-зависимость», «лайк-зависимость», а также достаточно равнодушное отношение у многих подростков отмечено в категориях «организованность и самодисциплина», «любознательность», «отношение к природе». При повторном анкетировании ответы по указанным категориям незначительно улучшились.

Показатель реактивной тревожности у большинства подростков имел значения выше средних, а у около четверти мальчиков

и почти трети обследованных девочек значения реактивной тревожности характеризовались как высокие, при повторном исследовании установлено достоверное уменьшение реактивной тревожности у всех испытуемых как по абсолютным значениям, так в распределении по категориям.

Таким образом, предложенные рекомендации по формированию у подростков культуры личности безопасного типа эффективны и могут быть реализованы в учебном процессе.

Практические рекомендации:

1. Программа воспитания у подростков культуры личности безопасного типа разрабатывается с учетом принципов системности, систематичности, культуро- и природосообразности, доступности и индивидуальности.

2. В комплексную программу воспитания у подростка культуры личности безопасного типа включаются:

- задействование семьи;
- воспитательная работа по формированию базовых социальных ценностей;
- взаимодействие с патриотическими, общественными организациями;
- профилактика и коррекция психологических нарушений;
- занятия физической культурой и спортом, воспитание ценностного отношения к физическому здоровью и мотивации его совершенствования;
- воспитание культуры пользования элементами техносферы, гигиена обращения с гаджетами;
- активная деятельность, направленная на сохранение окружающей среды, воспитание экологической культуры.

3. Формирование культуры личности безопасного типа у подростков методами и средствами физической культуры:

- формирование мотивации систематических занятий физической культурой и спортом;
- вовлечение подростков во внеурочную физкультурно-оздоровительную и физкультурно-спортивную деятельность;
- организация спортивных и военно-спортивных игр, праздников, турниров, соревнований;
- включение в спортивные турниры и праздники элементов национальных традиций и игр (кох, лапта и т.д.);

– создание системы максимального задействования всех обучающихся с возможность реализации каждого, система награждений и поощрений;
– увеличение доли спортивных заданий, направленных на командное взаимодействие.

4. Рекреационно-досуговые и культурные мероприятия.

***Литература***


1. *Васильков В.Г., Ефимов-Комаров В.Ю., Ефимова-Комарова Л.Б.* Модели деятельности кафедр физической культуры по обеспечению формирования гармонично развитой личности безопасного типа // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 3. С. 66–75.
2. *Вдовиченко А.С., Пономарева И.А.* Воспитание культуры здорового и безопасного стиля жизни у старшеклассников в условиях физкультурно-спортивной среды // Труды РГУПС. 2017. № 3. С. 71–74.
3. *Каримов А.А., Подлиняев О.Л.* Экстремальный туризм как средство профилактики девиантного поведения в подростково-юношеском возрасте // Современный ученый. 2019. № 6. С. 20–23.
4. *Лебедева В.В., Палаус И.П., Пономарева И.А.* Здоровье школьников в зависимости от двигательной активности и пользования мобильными телефонами // Психолого-педагогические и физиологические аспекты построения физкультурно-оздоровительных программ и обеспечения их безопасности: сб. материалов науч.-практ. конф. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2014. С. 102–108.
5. *Лешер О.В., Двирская Ю.В.* Формирование подростка как личности безопасного типа: поведенческий аспект // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 58. С. 41–44.
6. *Лысенко А.В.* Задачи и условия деятельности специалистов по физической культуре и спорту в условиях глобальной информатизации // Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики: сб. конф. Ростов н/Д, 2019. С. 286–292.
7. *Лысенко А.В.* Туризм как средство формирования культуры личности «безопасного типа» у подростков // Инновационные преобразования в сфере физической культуры, спорта и туризма: сб. материалов XXI Всероссийской науч.-практ. конф. Ростов н/Д; Новомихайловский: РИНХ, 2018. С. 292–298.
8. *Масленникова В.Ш.* Теоретические аспекты разработки концепции формирования личности безопасного типа в системе образования // Казанский педагогический журнал. 2016. Т. 2, № 2. С. 1–5.
9. *Мошкин В.Н.* Воспитание культуры безопасности школьников. Барнаул, 2002.

10. *Обыденникова С.В., Пономарева И.А.* Роль педагога в профилактике вредных привычек, правонарушений и организации комфортного и безопасного образовательного пространства // Психолого-педагогические и физиологические аспекты построения физкультурно-оздоровительных программ и обеспечения их безопасности: сб. науч. конф. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2015. С. 429–432.
11. *Переверзев А.Г.* Личность военнослужащего безопасного типа поведения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 5. С. 86–90.
12. *Погодаева М.В.* Аксиологический подход к воспитанию личности безопасного типа поведения // Мир науки. 2018. № 1.
13. *Пономарева И.А.* К вопросу о воспитании у школьников культуры здорового и безопасного стиля жизни // Психолого-педагогические и физиологические аспекты построения физкультурно-оздоровительных программ и обеспечения их безопасности: сб. материалов науч. конф. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016. С. 26–32.
14. Формирование личности безопасного типа подростка средствами физической культуры и спорта в условиях центра «Десантник» / Л.П. Кузнецова [и др.] // Modern Humanities Success. 2019. № 9. С. 98–103.

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

***Ахтырский С.П.***

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*rom-argent@yandex.ru*

***Михайлова Н.П.***

магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*mnp77@rambler.ru*

В современном мире интеллектуальное развитие младшего школьника, воспитание любви к знаниям, интереса к познавательной деятельности является важной и необходимой задачей, стоящей перед педагогами. Решение этой задачи в полной мере возможно во внеурочной деятельности, которая является неотъемлемой формой естественнонаучного образования младших школьников. В данной статье сделан акцент на содержательно-методических линиях внеурочной деятельности, которые способствуют развитию интеллектуально-познавательных учебных действий младших школьников. Уделено особое внимание модели по развитию интеллектуальной сферы младших школьников с использованием нетрадиционных форм про-

ведения занятий, доказана эффективность данной модели, а также разработаны рекомендации по формированию интеллектуально-познавательных учебных действий младших школьников во внеурочной деятельности по естествознанию.

**Ключевые слова:** развитие личности, универсальные учебные действия, интеллектуально-познавательные учебные действия, внеурочная деятельность, проектная и исследовательская деятельность.

# FORMATION OF THE INTELLECTUAL SPHERE OF YOUNGER SCHOOLS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE "NATURAL SCIENCE"

***Akhtyrsky S.P.***

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Primary Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

***Mikhailova N.P.***

Master`s degree student Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

In the modern world, the intellectual development of a primary school student, the upbringing of love for knowledge, interest in cognitive activity is an important and necessary task facing teachers. The solution to this problem is fully possible in extracurricular activities, which is an integral form of natural science education for primary schoolchildren. This article focuses on the content-methodological lines of extracurricular activities, which contribute to the development of intellectual and cognitive educational activities of younger students. Particular attention is paid to the model for the development of the intellectual sphere of junior schoolchildren using non-traditional forms of conducting classes, the effectiveness of this model is proved, and recommendations for the formation of intellectual and cognitive educational actions of junior schoolchildren in extracurricular activities in natural science are developed.

**Keywords:** personality development, universal learning activities, intellectual and cognitive learning activities, extracurricular activities, project and research activities.

В современном мире инновационных технологий человек сталкивается со множеством непредсказуемых задач нового типа. В ситуации неожиданности может пригодиться целостная система знаний, а более того – организованные умения перманентно получать, анализировать, систематизировать и хранить информа-

цию, обнаруживая новые связи и соотношения. В целях овладения знаниями в начальных классах учащемуся необходимо развивать интерес к учебной деятельности.

В школьной среде ребенок начинает реализовывать социально значимую и социально оцениваемую деятельность, т.е. учебную деятельность, которая выступает в качестве базисной черты школьного обучения.

Как нам известно, учебная деятельность в младшем школьном возрасте играет ведущую роль в развитии и становлении личности. Поэтому педагог должен правильно и грамотно организовать учебный процесс, должен быть правильным подбор и содержание заданий, методов и форм обучения для формирования учебных действий у школьников [5].

В соответствии с новым Федеральным государственным образовательным стандартом начального образования (ФГОС НОО) результатом начального обучения должно быть развитие личности младшего школьника на основе усвоения универсальных учебных действий (УУД), где одну из основных позиций в учебном процессе занимают интеллектуально-познавательные учебные действия [6].

Познавательные универсальные учебные действия – это действия, обеспечивающие успешность усвоения знаний, умений и навыков. Они направлены на поиск необходимой информации, структурирование информации и знаний, на выполнение знаково-символических действий, в том числе моделирования, на выбор способов решения задач [1].

В качестве ведущей формы обучения в школе выступает урок. Жесткие (по сравнению с рамками дошкольного периода) временные рамки и интенсивность подачи программного учебного материала не позволяют в полной мере развить интеллектуально-познавательные учебные действия младших школьников [2].

В целях формирования умений действенно и самостоятельно получать, обрабатывать, закреплять и презентовать информацию, а именно формирования интеллектуально-познавательных учебных действий у младших школьников, необходимо применять инновационные образовательные подходы и технологии. Поэтому необходимо направлять, развивать познавательную деятельность, научить младших школьников организовывать собственные поиски информации.

Требования нового характера, позиционируемые актуальными образовательными стандартами в области начального образования, не представляются возможными к реализации на основе классических дидактических технологий, необходимы новые векторы развития и средства обучения. Одним из потенциально возможных векторов развития в решении упоминавшейся выше проблемы выступает внеурочная деятельность в процессе обучения, которая дает возможность варьировать формы и средства обучения. Такого рода деятельность направлена на развитие интеллектуально-познавательных учебных действий у младших школьников.

Внеурочная деятельность в начальной школе – это то единое пространство деятельности школьника, где он не только овладевает знаниями и навыками, но и осознает свои ценности, интересы, где учиться самовыражаться, где происходит его саморазвитие [4]. Чтобы эта деятельность превратилась в целостное пространство воспитания и образования, нужно заинтересовать ребенка увлекательными занятиями. Ведь ученики начальной школы – это самые благодарные слушатели и участники учебного процесса. В этом возрасте (6–12 лет) развивается воображение, творческое мышление, культивируется любознательность, формируются умения наблюдения и анализа явлений, сравнения, обобщения, а также умение делать выводы. Дети с энтузиазмом включаются в активную внеурочную деятельность.

Внеурочная деятельность имеет позитивное влияние на академические успехи младших школьников, развивает ментальные навыки (нахождение необходимой информации, фильтрация основного, умение логичного, четкого и доказательного раскрытия изучаемой темы, подтверждение высказывания убедительными аргументами), воспитывает ответственное отношение к учебному труду, формирует тягу к познанию как личностно значимую потребность, пробуждает даже у слабых учеников уверенность в своих силах и умственных способностях, актуализирует статус каждого из учащихся как личности в коллективе сверстников [7].

В 2019 г. нами была проведена входная диагностика уровня сформированности интеллектуального развития у учащихся 3-х классов, где было установлено, что младшие школьники обладают недостаточным уровнем интеллектуального развития.

В целях роста интеллектуального уровня младших школьников, расширения и усиления знаний по окружающему миру имела место разработка модели развития интеллектуально-познавательных учебных действий младших школьников в процессе внеурочной деятельности, состоящая из целевого, методологического, содержательного, инфраструктурного, диагностического блоков. Также были разработаны конспекты мероприятий, состоящие из методов и приемов, которые повышают уровень интеллектуального развития. Новизна программы заключается в следующем: учащиеся развивают навык командной работы, принимая участие в проектной и исследовательской деятельности, развивают умения в области оформления итогов работы, что содействует развитию аналитического и логического мышления школьников.

Целью данной программы было формирование интеллектуально развитой личности, готовой развиваться и самосовершенствоваться, расширение и усиление знаний по окружающему миру и создание ситуации, побуждающей ребенка младшего школьного возраста к познанию природного окружения.

Нами были заложены следующие задачи:

- расширить, классифицировать и углубить представления о природных объектах и явлениях как компонентах единого мира, сформировать целостный взгляд на мир в его органичном единстве и многообразии природы;
- развить умения анализа, синтеза, классификации, обобщения, умения изложения мыслей в четко сформулированной логической последовательности, умения утверждения собственной точки зрения, анализа ситуации и самостоятельного нахождения ответов на вопросы в ходе логических размышлений;
- расширять кругозор, наблюдательность, мышление, развивать творческие способности, коммуникативные компетенции;
- сформировать ответственное отношение к природе и готовность к активным действиям по ее охране.

Данная модель представляет систему интеллектуально-развивающих занятий и направлена на работу с учащимися 3-х классов, выступает в качестве интегративного механизма, обеспечения всесторонности и целостности программного контента по предмету «Окружающий мир».

Программа курса направлена на развитие интеллектуальной сферы учащихся на основе формирования у ребенка умений управления творческими процессами: фантазированием, определением закономерностей, решением нестандартных проблемных ситуаций. Школьник получает возможность раскрытия множества качеств, заложенных в базисе творческого и логического мышления. Программа призвана дать свободу мысли и действиям учащихся в рамках их интеллектуальной деятельности.

В программе сделан акцент на возрастных особенностях младших школьников, уровне их образовательной готовности. На реализацию курса «Природознайка» в 3-м классе отводится 34 часа в год (1 час в неделю).

В курсе программы определено три ведущих направления: наблюдения за погодой, растения и животные. Все эти разделы взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Нетрадиционные формы проведения занятий дают возможность организовать досуг младших школьников интересно и познавательно. Некоторые занятия проводились в игровой форме с применением приема «квест-игра» [3].

Так, на внеурочном занятии «Путешествие ласточки на зимовку» дети в рамках квест-игры обобщали и систематизировали знания о перелетных птицах, а именно о ласточках. Игра осуществлялась по этапам (станциям). Команда получала маршрутный лист с директивой последовательности и времени прохождения этапов. На каждом этапе учащиеся отвечали на вопросы, выполняли задания, результаты конкурсов фиксировались в маршрутном листе. В ходе соревнования команды оценивались жюри. С помощью таких игр развивается критическое мышление, умение сравнения, анализа, классификации информации и вместе с тем творчество, фантазия, воображение.

Особенно дети оценили виртуальные экскурсии. Так, посредством виртуальной экскурсии они побывали в Азовском историко-археологическом и палеонтологическом музее-заповеднике на экспозиции «Природа Нижнего Дона», где ознакомились с новой информацией о флоре и фауне родного края. Применение таких экскурсий позволяет сформировать представления об изучаемых объектах путем визуального погружения в окружающий мир. Формируются нравственные качества личности – бережное

отношение к окружающей природной среде. Развивается личностно-мотивационная и аналитико-синтаксическая сферы ребенка, воображение, внимание, познавательная активность, наблюдательность [3].

Также большое внимание в кружке «Природознайка» уделено проектной и исследовательской деятельности. В основе данных методов лежит развитие интеллектуальной сферы, дети учатся ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое и творческое мышление. Например, на занятии «Мой первый гербарий» дети знакомились с правилами сбора растений, с их этикетированием и со способами сушки. Собранный детьми гербарий оформлялся в виде выставки «Местная флора». Дети сами выступали в роли экскурсоводов и рассказывали об экспонатах выставки.

При использовании проектной деятельности формируются навыки наблюдения в процессе поисково-познавательной деятельности. Формируется эмоциональное отношение к природе, опыт общения с ней. Развиваются умения анализировать, целеполагать, планировать, моделировать, вступать в коммуникацию.

Знакомству детей с разными видами деревьев и кустарников, развитию наблюдательности, умения описывать, делать зарисовки, сравнивать и давать оценку происходящим вокруг природным явлениям способствуют занятия, проводимые на экологической тропе. Применяя простые методы научного познания, дети исследуют и изучают природные объекты на пришкольном участке. Происходит непосредственное общение с природой и наблюдения за животным и растительным миром в естественных условиях.

Можно сделать вывод, что систематическое применение соответствующих содержательных линий, современного методического инструментария в процессе внеурочной деятельности способствует повышению уровня развития интеллектуальной сферы. Применение на занятиях игровых технологий, проектных задач, технологий исследовательской деятельности, компьютерных технологий способствует развитию интеллектуально-познавательных учебных действий: формируются навыки наблюдения в процессе поисково-познавательной деятельности, эмоциональное отношение к природе, опыт общения с ней, развиваются умения анализировать, целеполагать, планировать, моделировать, всту-

пать в коммуникацию, что весьма актуально в современном образовательном процессе.

### *Литература*


1. Глоссарий ФГОС. URL: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo.
2. *Колоскова О.П.* Возможности дидактической игры в процессе интеллектуально-познавательной внеурочной деятельности // Начальная школа. 2015. № 8. С. 84–87.
3. *Михайлова Н.П.* Внеурочная деятельность в естественнонаучном образовании как средство развития интеллектуально-познавательных учебных действий у младших школьников. Ростов н/Д, 2020. С. 40–42.
4. *Петренко Е.Л.* Воспитательная система школы на основе интеграции учебной и внеурочной деятельности // Поволжский педагогический поиск. 2015. № 1 (11). С. 57–60.
5. *Петрова И.В.* Средства и методы формирования универсальных учебных действий младшего школьника // Молодой ученый. 2011. Т. 2, № 5. С. 151–155.
6. *Полякова Н.П.* Универсальные учебные действия в аспекте социально-личностного развития слепых подростков // Развитие образования. 2019. № 2 (4). С. 66–68.
7. *Šiljković Ž., Rajić V., Bertic D.* Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti // Odgojne znanosti. 2007. №. 9. P. 291–303.


# К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ


***Лаппо Е.Н.***

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Могилевского института МВД, Беларусь
*ekaterinalappo1995@mail.ru*



Цель изучения иностранного языка заключается в выработке способности обучающихся использовать его в реальных жизненных ситуациях. Данная статья посвящена изучению роли аутентичных материалов в процессе преподавания иностранного языка. В работе также рассмотрены их основные функции, проанализированы источники и их место в учебном процессе.



**Ключевые слова:** аутентичные материалы, иностранный язык, процесс обучения, языковая ситуация, носитель языка.

# ON THE ISSUE OF THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS

***Lappo E.N.***

lecturer of Social and Humanitarian Disciplines dpt.
of Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs, Belarus

The purpose of foreign language learning is the ability of students to use it in real life situations. This article is devoted to studying the role of authentic materials in the process of foreign language teaching. Their main functions are outlined, the sources of these materials and their place in the educational process are analyzed.

**Keywords:** authentic materials, foreign language, learning process, a language situation, a native speaker.

Today foreign language skills are becoming one of the fundamental features of a successful professional.

A huge number of textbooks, manuals, Internet resources and other additional materials are used in the teaching process of most educational institutions. Their usefulness, undoubtedly, cannot be underestimated. The use of these resources is aimed at enriching vocabulary and increasing the motivation of foreign language learners.

However, in order to improve the quality of knowledge and the cognitive interest of students, it is necessary to strive to create the most comprehensive and complete linguistic picture of the reality in which native speakers live. For this, it is advisable to use authentic teaching materials for language teaching.

This paper focuses on the benefits of authentic materials and their use in teaching a foreign language.

Generally, the concept of "authentic materials" is defined as materials that were not intended originally for language teaching purposes [1, p. 42–43]. These are materials for language learners that are used in the real life of the country. They include newspapers and magazines, transport tickets, theater tickets, letters, advertisements, radio and television programs, announcements, etc." Their main difference is that they are created by native speakers and mainly for the native speakers themselves.

Teachers apply authentic materials during their foreign language classes to introduce students directly to the language spoken in real

life situations.The emphasis is on the message, and media and context are often used to convey it. When used reasonably, authentic texts allow learners to have alternatives for real-life use of the language.

Authentic materials serve following functions [2]:

1) Teaching – serve as a model for pronunciation, intonation, lexical and grammatical material of a foreign language, which contributes to the formation of communicative competence.

2) Informational – they carry information about regional geographic realities, etiquette, behavior, etc.

3) Visibility – they serve as a means of a visual example of communication in a real foreign language environment.

4) Developing – activate the cognitive activity of students during the classes, develop language guess, logic and a feeling for language.

5) Motivational – motivates for further study of a language, including self-study.

6) Educational – develop a sense of respect for the country of the target language, its customs and traditions.

7) Heuristic – promotes the development of creative thinking, often comparing the native language and the country with the studied one, highlighting similarities and differences between cultures.

There are many sources of such materials, which are economical and readily available. Among them are audio tapes, newspapers, brochures, films, comics, currency, catalogs, postcards, images, Internet, tickets, advertisements, magazines, cards, menus, cartoons, notifications, product labels, recipes, songs, stamps, TV programs, tickets, weather reports, etc. Thus, everything that is written in a foreign language is authentic material. The advantage of using these materials is precisely that they are found everywhere, which makes it easier to find them and allow you to practice the language in a convenient form and at convenient time.

The most commonly used authentic materials can be divided into four main categories:

1. Printed materials.
2. Audio-video materials (TV / radio / cassettes).
3. Internet.
4. Others.

Printed materials include: books, newspapers and magazines, etc. While books often require a specific language level, newspapers and

magazines provide the language teacher with many elements that can be used at different levels and for different educational purposes: advertisements, horoscopes, TV and radio programs. These materials will help make the lesson more productive and entertaining.

Audio and video materials are an extremely important aspect in teaching foreign languages, because, on the one hand, students have the opportunity to learn natural pronunciation and greatly improve their listening skills, and, on the other hand, with the help of visual elements, especially in combination with sound, it is easier for students to perceive and memorize the presented information.

There are many authentic materials on the Internet, and teachers can use the Internet to incorporate live communication into the class. Thus, in addition to the traditional teaching of grammar, vocabulary, writing, etc., learning is actively accompanied by strategies for the development of four language skills (speaking, listening, writing and reading), as well as the fifth – the skill of culture. Compared to printed materials, which go very quickly out of date, the Internet is constantly updated, interactive and provides visual support. The Internet is not only a vast source of information, but also a place for remote communication with people. Thus, the possibility of using the Internet not only eliminates the problem of finding the necessary material for teaching a foreign language, but also increases the chances of finding material that meets the requirements and interests of students, and, therefore, is relevant.

The main disadvantage of authentic materials is often considered their complexity. Many argue that such materials can only be used at certain levels of learning, thereby excluding their use at the initial levels. However, this can only be considered true for certain materials such as newspapers, television, radio, while many others can be used right from the very beginning.

The choice of materials depends on the learners, their level of language and the content of the course to focus on. It is also necessary to consider the interests of the students – there is no point in trying to captivate students with an extract from the latest science-fiction movie if they are all fans of action movies.

The materials should reflect the situation that students may face in a foreign language environment – this will contribute to a successful immersion in a world where foreign speech is the norm. While communication people often use abbreviations, as well as filler words, for

example, “well”, “right”, “you know”, “so”, “like”, which can be found in authentic material.

It is important to remember that work with authentic materials should be done gradually. To begin with, it is better to choose articles, songs, extracts from TV programs or films that are not too difficult for understanding or don’t take too much time.

The main benefit of using authentic materials is that they increase students’ confidence. Thanks to working with them, learners understand that they can cope with the real life situations, including situations connected with their professional activity. The speech becomes more “natural”, since the student takes a real language as a model, and not a “polished, artificial” language from textbooks, thereby gets involved in the culture of the country of the target language, receives information from primary sources with a high degree of clarity.

***References***


1. *Richards J., Schmidt R.* Dictionary of Language Teaching & Applied
2. Linguistics. Harlow: Longman, 2013.
3. *Shvedak A.I.* The essence of the concept “authentic materials” in the context of teaching a foreign language // Young scientist. 2018. № 22. P. 360–363. URL: https://moluch.ru/archive/208/50892/ (in Russian).


# РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ


***Белякова Е.И.***

кандидат биологических наук, доцент кафедры теории и методики биологического образования Южного федерального университета
*ebelykova@sfedu.ru*



В статье рассмотрены возможные аспекты развития у будущих учителей биологии и химии профессиональных компетенций проектного типа деятельности как овладения умениями, направленными на формирование у школьников основ проектной работы, способствующей их интеллектуальному, творческому и нравственному совершенствованию. Автор описывает содержание, роль и место специальных учебных курсов, реализуемых в учебном плане подготовки бакалавров педагогического образования, направленных на выработку у сту-

дентов вышеназванного типа профессиональных компетенций, который служит одним из компонентов модели методической подготовки будущих педагогов. Реализация в образовательном процессе бакалавриата дисциплины «Введение в проектную деятельность» и модуля «Проектная деятельность» наполняет методическую подготовку студентов соответствующим содержанием, что полностью отвечает требованиям современной средней общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** бакалавр, естественнонаучное образование, проектная технология.

# THE ROLE OF DESIGN TECHNOLOGY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE STUDENT – THE FUTURE TEACHER OF NATURAL SCIENCE EDUCATION

***Belyakova E.I.***

Candidate of Biological Sciences, associate professor of Theory and Methods of Biological Education dpt. of Southern Federal University

The article discusses the possible aspects of the development of professional competencies of the project type of activity in future teachers of biology and chemistry as the mastery of skills aimed at forming the foundations of project work in schoolchildren, contributing to their intellectual, creative and moral improvement. The author describe the content, role and place of special training courses implemented in the curriculum for training bachelors of pedagogical education, aimed at developing the above-mentioned type of professional competencies in students, which serves as one of the components of the model of methodological training of future teachers. The implementation in the educational process of a bachelor's degree, such disciplines as «Introduction to project activities» and the module «Project activities», fills the methodological training of students with appropriate content, which fully meets the requirements of a modern secondary school.

**Keywords:** bachelor, science education, design technology.

В настоящее время реформирование системы отечественного школьного образования требует внедрения в практику обучения новых педагогических технологий как залога интеллектуального, творческого и нравственного развития обучающихся. Это положение нашло отражение в содержательном наполнении Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения, где развитие личности челове-

ка – ключевое понятие педагогического процесса. Причем цель последнего сводится не только к усвоению школьниками некоего объема знаний и умений, но требует формирования определенных личностных качеств индивида, позволяющих ему в дальнейшем успешно реализоваться в жизни.

Иными словами, система требований Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, формирующим началом которых является деятельностный подход, нацелена на результаты образования. При этом требования к результатам освоения основных образовательных программ в контексте государственных образовательных стандартов второго поколения «определяются с учетом ключевых целей и задач общего образования, которые объединяют в себе предметные, метапредметные и личностные результаты» [2].

Тогда следствием процесса обучения с позиций предметных результатов образовательной деятельности становится сумма теоретических знаний, практических умений и навыков, а также опыта разрешения проблемных ситуаций и опыта креативной деятельности, приобретенных обучающимся в рамках изучения им отдельной учебной дисциплины [там же].

Метапредметные результаты – это способы деятельности, которые используются учащимися не только в ходе реализации учебно-воспитательного процесса, но и при решении реальных жизненных проблем, и которые были усвоены ими в рамках понятийных аппаратов нескольких учебных предметов [там же].

Сформировавшаяся в педагогическом процессе система ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам учебно-воспитательного процесса, самому процессу обучения и его результатам – это содержательное наполнение понятия «личностные результаты образовательной деятельности» [там же].

При этом определенный уровень личностных, предметных и метапредметных результатов может достигаться учащимися как в ходе проведения учебных занятий по предмету, так и во время осуществления внеурочной деятельности.

Как известно, термин «внеурочная деятельность» – понятие многостороннее. Между тем надо учитывать, что внеурочная работа школьников интегрирует в себе, помимо учебной работы и работы на учебном занятии, все остальное многообразие видов

деятельности учеников [1]. А значит, реализация программ внеурочной работы обучающихся может также способствовать как дополнению, так и обогащению классно-урочной системы обучения новыми формами и средствами, которые, в свою очередь, могут оказать благоприятное влияние на формирование личности учащихся [3].

Иными словами, наилучшего результата можно достичь только при правильной организации всей системы учебной и внеурочной работы образовательного учреждения, в том числе и на основе адекватно спроектированных образовательных форм, средств и методов.

Так, например, познавательная работа школьников по предмету в системе общего образования может быть осуществлена в виде проектной деятельности. Являясь специфической формой проявления творческой составляющей в работе человека, проектная деятельность служит универсальным способом развития субъекта обучения. В ней прослеживается соединение предметных теоретических знаний с практикой на основе учета интересов и индивидуальных способностей учащихся разных возрастных групп. При этом результатом проектной деятельности становятся те положительные изменения, которые происходят с исполнителями проектного задания – школьниками. Используя различные информационные ресурсы, учащиеся усваивают новые теоретические знания, формируют систему определенных практических умений и навыков, приобретают опыт принятия собственных решений, учатся самостоятельно мыслить, работать в команде [6].

Проектная деятельность школьников, итогом которой становится созданный ими продукт, представляет собой совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность обучающихся. Перечисленные виды деятельности имеют общую цель, согласованные методы, способы действий, которые в совокупности ориентированы на достижение общего результата работы. Непременным условием выполнения проектных заданий является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапах проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программы и организация работы по реализации проекта) и реализация про-

екта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности [5].

При этом ключевая цель обучения на основе вовлечения учеников в деятельность проектирования есть совместное с педагогом исследование учащимися окружающего мира. Опираясь на свои собственные интересы, обучающиеся выстраивают свой учебный процесс, показав самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, следствием которой служит получение того или иного продукта. Между тем учащиеся осваивают основные принципы и подходы, необходимые для работы в коллективе, находят самостоятельно или с помощью одноклассников информацию, нужную для выполнения проектного задания [там же].

Из сказанного вытекает тезис: умение заложить у школьников нужные основы проектной работы следует, в свою очередь, считать одним из важнейших типов профессиональной деятельности, который должен быть сформирован у современного школьного учителя. Иными словами, от преподавателя-предметника – ключевой фигуры в образовательной учебной и внеучебной практике – требуется владение технологиями реализации проектной деятельности учеников как обязательным элементом профессиональной компетенции выпускника педагогического вуза – будущего педагога. Поэтому задача поиска путей результативного решения подобного вопроса в стенах высшего учебного заведения педагогической направленности, которые ориентировались бы на обеспечение достаточного уровня готовности выпускника к самостоятельному педагогическому труду и дальнейшему профессиональному развитию, представляется нам весьма актуальной.

Целью настоящей работы стало моделирование содержания, обозначение роли и места специальных учебных курсов, реализуемых в учебном плане подготовки бакалавров образования, направленных на формирование у студентов профессиональных компетенций проектного типа деятельности как одного из компонентов модели методической подготовки будущих педагогов.

Усиление прикладной направленности процесса обучения является одним из условий повышения эффективности и результативности осуществления основных образовательных программ педагогического образования в контексте реализации програм-

мы развития Южного федерального университета на период до 2022 г. [4]. При этом на кафедре теории и методики биологического образования уже несколько лет осуществляется подготовка бакалавров образования по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки – биология и химия), которая проводится в соответствии с требованиями Образовательного стандарта высшего образования Южного федерального университета.

Согласно Образовательному стандарту высшего образования Южного федерального университета бакалавр по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в области проектного типа деятельности в период освоения образовательной программы получит необходимую сумму теоретических знаний, практико-ориентированных умений и навыков, позволяющих ему в дальнейшем эффективно решать соответствующие конкретные профессиональные задачи. В частности, такую задачу, как задача проектирования в педагогической практике содержания образовательных программ и современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, а также вопросов воспитания и развития личности обучающегося через преподавание школьных естественнонаучных учебных дисциплин.

При этом педагог двойного профиля – биологии и химии, – опираясь на «способность применять междисциплинарные знания для решения профессиональных задач с учетом смежных областей науки и практики» (ОПК-1), должен также сформировать у себя и другое, не менее важное качество.

В ходе приобретения опыта ведения собственной проектной деятельности в соответствии с требованиями Образовательного стандарта высшего образования Южного федерального университета будущий педагог должен овладеть «способностью проектировать образовательные программы» (ПК-7) и «индивидуальные образовательные маршруты обучающихся» (ПК-8) в системе общего образования.

Формированию перечисленных компетенций в области проектного типа деятельности, к которой готовится бакалавр образования, служит учебная дисциплина «Введение в проектную деятельность», а также практико-ориентированный модуль «Про-

ектная деятельность». Оба специальных курса включены в учебный план соответствующей основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Учебный предмет «Введение в проектную деятельность» по содержанию и структуре ориентирован на ознакомление студентов с основами проектной деятельности с последующим применением полученных знаний и умений для решения конкретных практических задач по использованию в школьной образовательной практике проектного метода.

Для достижения цели изучения студентами дисциплины «Введение в проектную деятельность» предполагается решение в процессе обучения следующих задач:

– овладение обучающимися основными приемами реализации на практике технологии проектной деятельности;
– формирование у студентов ключевых компетенций через практико-ориентированное обучение, в том числе приближенное к потребностям работодателей;
– развитие творческого потенциала будущего педагога в части проектирования, реализации и оценки обучающих систем инновационного типа в сфере школьного естественнонаучного образования.

В ходе освоения содержательного наполнения дисциплины «Введение в проектную деятельность» студенты знакомятся с различными видами проектов и проектных продуктов, а также с возможной структурой проектного задания и последовательностью этапов работы над ее реализацией. Обучающиеся учатся формулировать цель и задачи проекта, составлять и реализовывать его план, используя при этом различные информационные источники и ресурсы, а также представлять продукт проектирования в виде презентации.

Кроме того, важным итогом освоения данного учебного курса является развитие творческих способностей обучающихся, формирование у них умений анализировать, находить главное, грамотно и убедительно излагать материал, самостоятельно применять, систематизировать и обобщать приобретенные знания, наблюдать и делать выводы, а также демонстрировать понимание

значимости коллективной работы для получения эффективного результата.

Иными словами, изучая учебный курс «Введение в проектную деятельность», студенты овладевают методом проектов, который, на наш взгляд, следует определять в качестве одного из способов осуществления в педагогической практике инновационной профессиональной деятельности.

В то же время следует понимать, что деятельность по проектированию – это вид учебной деятельности. Поэтому обучающиеся, работая под проектным заданием, постигают и реальные процессы, объекты и виды работы, составляющие сущность рассматриваемого типа профессиональной деятельности.

После изучения дисциплины «Введение в проектную деятельность» студенты бакалавриата приступают к реализации практико-ориентированного модуля «Проектная деятельность».

Целевое предназначение данного модуля сводится к следующим двум моментам.

Во-первых, это формирование у студентов навыков исследования как универсального способа освоения действительности, активизация личностной позиции в процессе обучения через приобретение субъективно новых знаний, развитие творческого мышления.

Во-вторых, осуществление в учебном процессе данного практико-ориентированного модуля обеспечивает стимулирование интереса обучающихся к тем или иным проблемам, поскольку решение их предполагает практическое применение в ходе реализации проектной деятельности определенной суммы теоретических знаний, предметных умений и навыков.

Словом, студенты, вовлекаясь в реальную проектную деятельность, приобретают определенный опыт по ее реализации, благодаря чему у них формируется система конкретных практических умений и навыков: планирования этапов исследования, сбора нужной информации, эффективной обработки информационных данных, подготовки отчетной документации о результатах самостоятельной работы над проектным заданием. Кроме того, прохождение студентов в процессе обучения через модуль «Проектная деятельность» способствует формированию и развитию как личностных качеств обучающихся (инициативны, ответ-

ственности, энтузиазма и т.д.), так и коммуникативной компетенции индивида – одного из факторов его успешной социализации в будущем.

В заключение в качестве выводов можно отметить следующие положения. Проектная деятельность – это деятельность, где реально соединяются теоретические знания студентов с практическим опытом их применения. Поэтому для будущего учителя-предметника участие в деятельности проектирования на базе ранее приобретенных теоретических знаний – это возможность для раскрытия своего творческого потенциала, средство самореализации, позволяющие студенту бакалавриата проявить себя индивидуально или в группе, использовать свои собственные знания для достижения соответствующих результатов и их публичной демонстрации. Отсюда реализация в учебном процессе бакалавриата дисциплины «Введение в проектную деятельность» и модуля «Проектная деятельность» наполняет методическую подготовки студентов соответствующим содержанием, что полностью отвечает требованиям современной средней общеобразовательной школы.

***Литература***


1. *Григорьев Д.В., Степанов П.В.* Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителей. М.: Просвещение, 2011.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2009.
3. *Краснова О.М.* Развивающий потенциал природоохранной деятельности школьников // Современные технологии в изучении биоразнообразия и интродукции растений: сб. материалов Международной науч. конф., посвященной 90-летию Ботанического сада Южного федерального университета. Ростов н/Д, Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. С. 300–302.
4. *Краснова О.М., Белякова Е.И.* Образовательные возможности прикладного бакалавриата в подготовке компетентностного учителя // Научно-педагогическая школа Юга России академика РАО Е.В. Бондаревской: сб. статей. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2016. С. 149–154.
5. *Лазарев В.С.* Проектная деятельность в школе: неиспользованные возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292–307.
6. *Якушевский В.И.* Методика и организация проектной деятельности в школе. 5–9 классы: метод. пособие для учителей и руководителей школ. М.: ВЛАДОС, 2015.

# ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ КАРАНТИННЫХ МЕР

***Москвин К.М.***

аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
*moskvin_k@list.ru*

В условиях сложившейся эпидемиологической обстановки образовательный процесс должен продолжаться. Реализация среднего общего образования возможна за счет использования технологий смешанного обучения. Основная цель данной работы – показать, что смешанное обучение в целом способно решить проблему организации и проведения процесса обучения в режиме действия карантинных мер. Автор опирается на имеющиеся в свободном доступе данные опросов учителей по результатам работы в четвертой учебной четверти 2019/2020 учебного года, когда система среднего общего образования перешла в режим дистанционного обучения. Описаны основные инструменты и методы работы в карантинный период, даны рекомендации и выводы по их совершенствованию в дальнейшей возможной работе.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, среднее общее образование, карантинные меры, общеобразовательная школа.

# BLENDED LEARNING AS A FACTOR OF THE IMPLEMENTATION OF GENERAL EDUCATION UNDER QUARANTINE MEASURES

***Moskvin K.M.***

postgraduate student of the Academy of Psyhology and Pedagogy
of Southern Federal University

In the current epidemiological situation, it becomes necessary to continue the educational process. The implementation of secondary general education is possible through the use of blended learning technologies. The main goal of this work: to show that blended learning in general can solve the problem of organizing and conducting the learning process in the mode of action of quarantine measures. The author relies on the publicly available data from surveys of teachers based on the results of work in the fourth academic quarter of the 2019/2020 academic year, when the secondary general education system switched to distance learning. The main tools and methods of work during the quarantine period are described, recommendations and conclusions are given for their improvement in further possible work.

**Keywords:** blended learning, general secondary education, quarantine measures, general education school.

В конце марта 2020 г. почти все образовательные организации перешли с очного формата обучения на обучение с применением дистанционных образовательных технологий. Два месяца для миллионов обучающихся прошли во внеаудиторном режиме, который с некоторой долей правды можно было бы назвать домашним и даже семейным обучением.

Переход с очной формы обучения на обучение с применением дистанционных образовательных технологий регламентирован следующими документами:

1. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» от 17.03.2020 № 103.

2. Приказ Министерства просвещения РФ «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, образовательные программы среднего профессионального образования, соответствующего дополнительного профессионального образования и дополнительные общеобразовательные программы, в условиях распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации» от 17.03.2020 № 104.

Кроме этого, применение дистанционных образовательных технологий и технологий электронного обучения закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», а именно в ст. 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий». В этой статье дается определение понятия «дистанционные образовательные технологии»: это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Министерство просвещения РФ составило список рекомендованных ресурсов для системы среднего общего образования.

В основном это образовательные онлайн-платформы и цифровые репозитории. В качестве примера назовем некоторые образовательные ресурсы: «Российская электронная школа», «Школьная цифровая платформа», «Цифровые ресурсы для учебы ВСЕ.ОНЛАЙН», «Моя школа в online» и др.

Среди платформ для видеотрансляций в период дистанционного обучения, на наш взгляд, большее практическое распространение получили системы Skype и Zoom.

Как показал анализ, проведенный Лабораторией медиакоммуникаций в образовании Высшей школы экономики, очень многие учителя и обучающиеся столкнулись как с техническими, так и с организационными трудностями. Например, половина учителей высказалась о том, что у обучающихся нет доступа в сеть Интернет (в опросе участвовало 22 600 учителей, а сам опрос проводился с 26 марта по 10 апреля), а это по понятным причинам породило организационный барьер в построении процесса дистанционного обучения. Кроме этого базового барьера (отсутствие доступа в сеть Инетрнет), 43% отметили затруднения в выборе образовательной платформы, а 75% учителей вовсе не проводили онлайн-занятия по видеосвязи. Тем не менее учителя, как отмечается в выводах, «быстро сориентировались и освоили новые формы коммуникации» [4].

Безусловно, такой формат обучения непривычен для всех участников образовательных отношений. Мы предполагаем, что оптимальным форматом обучения в условиях сохранения умеренной эпидемиологической обстановки было бы гибридное, или, как его еще называют, смешанное обучение.

Смешанное обучение – это сочетание традиционных форм и методов обучения с электронными формами обучения [2; 3].

Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов выделяют четыре модели смешанного обучения: перевернутый класс, ротация станций, ротация лабораторий и гибкая модель [1]. Отметим, что модель «перевернутый класс» как раз отчасти и применялась большинством педагогов весной 2020 г. Дадим определение данной модели. Перевернутый класс, или перевернутое обучение, – это форма обучения, которая «переворачивает» обучение следующим образом: дома обучающиеся просматривают видеоматериалы, используют электронные ресурсы, а в аудито-

рии обсуждают, разбирают, закрепляют с педагогом материал, изученный заранее.

По нашему мнению, именно технологии перевернутого обучения могли бы стать оптимальным вариантом при поиске решения вопроса организации процесса обучения в условиях действия карантинных мер.

Существует несколько форм перевернутого обучения, а именно семь [5]:

1. Стандартный перевернутый класс: изучение материала дома по выданному педагогом массиву этого самого материала и отработка его затем в классе или аудитории.

2. Дискуссионно-ориентированный перевернутый класс: изучение материала дома по выданному педагогом и последующее обсуждение и проектная деятельность в классе или аудитории.

3. Демонстрационно-ориентированный перевернутый класс: педагог записывает материал самостоятельно с помощью специального программного обеспечения и необходимого оборудования и передает для изучения обучающимся. Эта форма характерна для изучения предметов естественнонаучной направленности.

4. Фальшивый перевернутый класс: изучение материала в классе или аудитории и дальнейшая его индивидуальная проработка.

5. Групповой перевернутый класс: педагог выдает массив материала для изучения дома с последующей отработкой этого материала в классе или аудитории в группах и микрогруппах.

6. Виртуальный перевернутый класс: данная форма не предполагает аудиторной проработки материала. Педагог выдает массив материала для изучения, обратная связь осуществляется посредством систем дистанционного обучения или так называемых систем управления обучением. Такой режим работы характерен для обучающихся старших классов.

7. Перевернутый учитель: в роли педагога выступают обучающиеся, они создают и готовят материалы: видеоуроки, опорные конспекты; основная задача – научить учителя. Данная форма перевернутого обучения, на наш взгляд, самая сложная по реализации, применять ее возможно, так же как и форму «виртуальный перевернутый класс», с обучающимися старших классов.

Многообразие форм перевернутого обучения вполне может обеспечить организацию процесса обучения в условиях действия карантинных мер. Оптимальным вариантом, по нашему мнению, когда обучающиеся находятся дома, является организация процесса обучения в режиме «виртуальный перевернутый класс». В этом случае обучающиеся и обучающий контактируют удаленно посредством Learning Manager System, т.е. системы управления обучением. Примером такой системы может служить уже известная система Moodle. Однако данная форма перевернутого обучения ориентирована на старшеклассников.

Если речь будет идти о чередовании очного обучения и обучения на расстоянии (удаленно), то остальные формы перевернутого обучения можно применять и использовать в процессе обучения с применением дистанционных образовательных технологий. В данном случае некоторый период времени процесс обучения может проходить в очном формате, затем дистанционно с применением технологий перевернутого обучения, потом очно и т.д.

По сути, многие образовательные организации в апреле и мае использовали технологии перевернутого обучения, когда педагог высылал обучающимся материалы для изучения и ссылки, а обучающиеся дома самостоятельно рассматривали и изучали материалы и высылали обратно для проверки педагогу. В некоторых случаях обучающиеся изучали материал по ссылкам банка видеоуроков (небольших обучающих видеороликов) различных образовательных платформ с последующим выполнением тренировочных, проверочных и контрольных заданий. Отметим, что в этом случае педагогу не требуется проверять эти задания «вручную», так как многие образовательные платформы выполняют проверку перечисленных выше заданий автоматически.

Таким образом, мы считаем, что технологии смешанного обучения, и в частности модель «перевернутый класс» и ее различные формы, вполне могут быть применимы как основные образовательные и педагогические технологии.

***Литература***

1. *Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б.* Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди, 2017.

2. *Ломоносова Н.В.* Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования: дис. … канд. пед. наук. М., 2018.
3. *Медведева М.С.* Формирование готовности будущего учителя к работе в условиях смешанного обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2015.
4. *Сапрыкина Д.И., Волохович А.А.* Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. URL: https://ioe.hse.ru/fao_distant.
5. 7 форм перевернутого обучения – какая из них подходит вам? URL: https://novator.team/post/109.

# МЕТОДЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

***Напольских Н.Б.***

аспирант кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований
Тюменского государственного университета
*nadja0501@mail.ru*

В условиях современной образовательной действительности особенную актуальность приобретают вопросы о необходимости осуществления комплексного подхода к обучению и воспитанию, о развитии идеи воспитывающего обучения в школьной педагогической практике. Существует множество образовательных стратегий, позволяющих в единой деятельности решать многие развивающие и воспитательные задачи. Одной из них является учебно-исследовательская деятельность школьников, направленная не только на формирование исследовательских умений и навыков обучающихся, но и на развитие новых форм мышления, на становление таких личностных качеств, как стремление к самостоятельности, самоактуализации. При ее осуществлении учителю необходимо умело использовать методы обучения воспитывающей направленности. Историко-педагогический анализ выявляет наличие проблемы, требующей исследования специфики методов организации учебно-исследовательской деятельности в условиях современного школьного образования. На основании анализа научной литературы осуществляется отбор основных методов, позволяющих решать задачи воспитывающего обучения в процессе учебно-исследовательской деятельности школьников.

**Ключевые слова:** воспитывающее обучение, учебно-исследовательская деятельность школьников, методы обучения, личность обучающегося.

# METHODS OF CARRYING OUT EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

***Napolskikh N.B.***

postgraduate student of Methodology and Theory of Social and Educational Research dpt. of Tyumen State University

In the context of modern educational reality, the questions of need to implement an integrated approach to education and the questions of the ideas of educational development in pedagogical practice are very important nowadays. There are many educational strategies that allow teachers to solve many educational tasks in a unified activity. One of them is the research activity of students, focusing not only on the development of research skills of students, but also new forms of thinking, on the formation of such personal qualities as the desire for independence and self-actualization. The teacher has to use educational methods skillfully by introducing it. Historical and pedagogical analysis shows the presence of a problem that requires studying the specifics of the methods of organizing educational and research activities in the conditions of modern school education. Based on the analysis of scientific literature, the main methods that allow solving educational problems in the educational process and research activities of students are selected.

**Keywords:** education, educational and research activities of students, teaching methods, personality of the student.

Изменения, происходящие в современном мире, реалии педагогической науки и практики свидетельствуют о необходимости развития в образовании идеи воспитывающего обучения, переосмысления методов педагогического воздействия и управления деятельностью обучающихся, выбора наиболее эффективных образовательных стратегий. Первостепенной задачей школьного образования сегодня является формирование и становление «сложной личности» обучающегося (по Е.А. Ямбургу), проявляющей такие качества, как готовность действовать в условиях быстро меняющейся реальности и исследовать новое в окружающем мире через прямое взаимодействие с ним, способность критически мыслить в ситуации неопределенности, умение преодолевать состояния фрустрации и страха, ориентированность на творческое бесконфликтное сотрудничество, стремление к непрерывному самосовершенствованию.

В современной педагогической науке и образовательной практике выработано множество стратегий для решения по-

ставленной задачи. Одной из наиболее эффективных признается учебно-исследовательская деятельность школьников, о чем свидетельствует большое количество публикаций в зарубежных и отечественных научно-педагогических изданиях, посвященных ее исследованию. В школьной практике в последнее время наблюдается повышенный интерес к вопросам формирования исследовательских умений школьников путем включения их в активную исследовательскую деятельность, отвечающую всем требованиям воспитывающего обучения. Безусловно, далеко не каждый выпускник школы в будущем встанет на поприще науки и посвятит себя научной деятельности. Однако сформированные исследовательские умения и навыки, развитые личностные качества обучающегося в дальнейшем станут его незаменимым инструментом как в познавательной деятельности, так и в процессе самоопределения, самоактуализации.

Идеи всестороннего гармоничного развития личности в деятельности, обеспечивающего единство умственного, нравственного и физического развития, имеют длинную историю и находят отражение в трудах известных педагогов: Я.А. Коменского, Ф.А. Дистервега, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. О закономерности развивающего и воспитывающего влияния обучения на учащихся говорится в трудах И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Многие ученые и прогрессивные педагоги признают принцип воспитывающего обучения как основополагающий в образовательной деятельности (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.М. Коротов, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин, M.W. Berkowitz, B.K. Beyer, L. Mauermann, H. Roth, E. Weber и др.).

Опираясь на определение, предлагаемое Педагогической энциклопедией, под воспитывающим обучением мы понимаем «обучение, при котором достигается органическая связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков и формированием их личности» [4, ст. 399]. По утверждению Е.Б. Плотниковой, «воспитывающее обучение утверждает ценность движения индивидов навстречу друг другу, осмысленного и решительного построения позитивно окрашенных отношений, роль авторитета воспитательной организации (школы, вуза и др.) в переработке

учащимися знаний и опыта других людей» [5, с. 40]. Другими словами, воспитывающее обучение не просто передает знания, оно обращено к личности обучающегося, пробуждает его нравственные потребности, способствует пониманию человеком своего назначения в мире. При таком подходе знания – это не цель, а материал строительства личности, условие ее становления.

В книге «Деятельность. Сознание. Личность» А.Н. Леонтьев определяет личность как «особое качество, которое природный индивид приобретает в системе общественных отношений». Ее становление происходит в деятельности в процессе формирования личностных смыслов [3, с. 15, 65].

Рассматривая учебно-исследовательскую деятельность школьников как один из видов деятельности человека, можно утверждать, что основной целью осуществления ее в школьной практике является формирование исследовательских компетенций обучающихся, выявление и развитие их личностных качеств посредством влияния на сферу смыслов и ценностей.

Отечественные и зарубежные исследователи проявляют повышенный интерес к рассмотрению таких вопросов, как изучение сущности учебно-исследовательской деятельности школьников, исследование механизмов ее организации и управления ею, формирование личностных качеств обучающегося в процессе учебно-исследовательской деятельности (Н.А. Алексеев, В.И. Андреев, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Поддьяков, L. Förster, U.F.A. Hartinger, J. Helmer, L. Huber, J. Lehmann, H.A. Mieg, M. Knörzer и др.).

И в отечественной, и в зарубежной научно-педагогической литературе существуют разные трактовки понятия «учебно-исследовательская деятельность школьников». В своем исследовании мы опираемся на следующее определение (в узком понимании): это деятельность, направленная на получение учащимися субъективно новых представлений об объектах и явлениях окружающего мира с помощью научного метода [2, с. 11]. Она предполагает прохождение учащимися всех стадий исследования, начиная с постановки исследовательских вопросов и формулирования предположений и заканчивая рефлексией и анализом своей деятельности [9, с. 22]. В этом случае речь идет об индивидуальном исследовании или групповой проектной работе обучающихся.

Следует отметить, что учебно-исследовательская деятельность школьников – многомерное явление, объединяющее цепочку многих видов деятельности, в ходе осуществления которых происходит овладение обучающимися основами методов научного познания, формирование их исследовательских компетенций. Результат этой деятельности во многом будет зависеть от того, насколько полно удается педагогу учесть воспитывающий потенциал многих аспектов обучения, и в большей степени от того, какие методы он использует при ее организации и управлении ею. Если учитель умело сочетает в педагогической практике методы обучения ярко выраженной воспитывающей направленности, то в данном случае следует ожидать формирования личностных качеств ученика, становления его исследовательской позиции в процессе учебного исследования.

«Метод (от греческого – путь исследования, познания, теория, учение) – форма практического и теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей движения изучаемого объекта, система регулятивных принципов преобразующей практической или познавательной теоретической деятельности… в педагогике – система воспитательных и образовательных средств» [7, с. 409]. В педагогической литературе имеются различные определения методов обучения, их смысл сводится к тому, что это способы работы учителя и обучающегося, при помощи которых достигается овладение знаниями, формируются компетенции, проявляются личностные качества ученика. Имея цель не только передать знания, сформировать компетенции, но и развить личностные качества обучающегося, учитель должен уметь применять в педагогической практике методы обучения воспитывающего характера.

Под методами обучения воспитывающего характера мы понимаем способы осуществления педагогического взаимодействия, направленные на решение задач воспитывающего обучения. В процессе учебно-исследовательской деятельности эти методы направлены одновременно на формирование исследовательских компетенций обучающихся, овладение ими знаниями и способами познания окружающей действительности, предусмотренными содержанием и формой учебного исследования, а также на развитие ценностно-смысловой сферы личности, проявление таких

личностных качеств, как нравственно-волевая саморегуляция, самостоятельность, самоактуализация.

К основным методам, оптимальным для осуществления учебно-исследовательской деятельности школьников, ориентированной одновременно на формирование инструментальных, ценностно-смысловых компетенций, а также на выявление личностных качеств обучающихся, следует отнести следующие методы.

***Методы сотрудничества.*** Предполагают переход на уровень субъект-субъектных отношений, при которых ответственность за результаты обучения поделена между обучающим и обучающимся. Безусловно, без «ненавязчивых подталкиваний» (И.П. Подласый) со стороны учителя здесь не обойтись. Учитель, «приглашая» обучающегося в учебно-исследовательскую деятельность, становится активным ее участником, признавая в ученике не только юного исследователя, но и активного субъекта исследовательской деятельности. Эти методы основываются на скрытом педагогическом управлении, достижении между сторонами компромисса в суждениях и принятии решения, овладении навыками работы в совместной деятельности, признании ценностей и образцов культуры партнерства.

***Диалоговые методы.*** Позволяют помочь обучающемуся приобрести некоторый вид личностного опыта, опыт «самостроительства» (В.В. Сериков) на основе широко понимаемого диалога с миром культуры (М.М. Бахтин, С.В. Белова, В.С. Библер и др.). Близкими к ним являются методы педагогической герменевтики, предполагающие, что исследуемый материал, равно как и сам процесс педагогического взаимодействия, предъявляется ученику как текст, в котором обучающийся должен обнаружить свой смысл, выразив свое субъективное отношение, вступая в своеобразный диалог с самим собой и со смыслами «других». Это способы развития способности к пониманию текстов (в широком смысле), к выявлению в них не только причинно-следственных связей, но и личностных смыслов. Особую ценность имеет метод обратного диалога, ориентированный на передачу вопрошающей доминанты ученику. Этот метод способствует становлению нового типа учащегося – «ученика диалогизирующего» (А.В. Хуторской). Трудно не согласиться с утверждением В.В. Серикова о том, что в воспитывающем обучении важно «не исполнение требований и “пра-

вильное поведение” само по себе, а приход к этому через диалог, самоопределение» [6, с. 173]. Диалоговые методы способствуют формированию таких характеристик личности, как трансперсональность (передача другим «продуктов» своей деятельности как способ диалогического взаимодействия с миром), эмпатия (способность «вчувствоваться» в «другого»), конгруэнтность (естественность, искренность, доверительность в отношениях и поведении), толерантность (терпимость к «чужому»), конструктивность (способность позитивно воспринимать и решать ненасильственным путем конфликты и противоречия), сотрудничество, рефлексия [1, с. 41–52].

***Методы контекстного обучения.*** Термин введен известным исследователем А.А. Вербицким. Предполагают формирование исследовательских навыков путем погружения обучающихся в учебно-исследовательскую деятельность, представляющую собой целокупность разнообразных видов деятельности: проведение наблюдений; постановка вопросов; изучение книг и других источников информации для выяснения того, что уже известно по вопросу исследования; планирование исследования; рассмотрение того, что уже известно в свете экспериментальных доказательств; использование инструментов для сбора, анализа и интерпретации данных; предложение ответов, пояснений и прогнозов; информирование о результатах, общение (с учителем, с другими участниками исследования, внутренний диалог с самим собой), смысло-поисковая деятельность и др. Методы контекстного обучения погружают учащегося в выполнение различных ролей: исследователя, инженера, философа, методолога и многих других, обеспечивая тем самым формирование личностного опыта обучающегося, создавая предпосылки для проявления его личностных качеств.

***Методы эмпатии /методы личной аналогии.*** В психологии «эмпатия» (от греч. empatheia – сопереживание) рассматривается как свойство человека, характеризующее его способность к сопереживанию, сочувствию, постижению эмоционального состояния других людей. В основе этого метода лежит принцип замещения исследуемого объекта или процесса другим. С одной стороны, владение этим методом необходимо педагогу для организации своей деятельности: отождествляя свою личность с личностью обучающегося, учитель мысленно пытается поставить себя в его

положение, что обеспечивает настрой на волну ученика. С другой стороны, метод эмпатии, являясь одним из методов решения творческих задач, незаменим в учебном исследовании школьника. Обучающийся, отождествляя себя с объектом и предметом исследования, осуществляет своеобразный процесс вживания, вчувствования в его образ, в результате чего происходит осмысление скрытых связей и закономерностей, раскрываются его глубинные смыслы.

***Методы организации.*** Обеспечивают прямое и косвенное воздействие на деятельность обучающегося, позволяя добиваться ее соответствия таким критериям, как обоснованность, нормосообразность, рациональность, целесообразность, продуктивность. Применение этих методов требует от учителя четкого понимания алгоритма исследовательской деятельности, умения оценить существующие педагогические условия, компетентно координировать деятельность обучающегося.

***Стимулирующие методы.*** Направлены на самопроявление ученика и предполагают наличие у учителя определенной веры в силы и способности обучающегося. Стимулировать учащегося к исследовательской деятельности помимо поощрения будут проявления заинтересованности самого учителя, моральная поддержка, укрепление веры в собственные силы, педагогический оптимизм (по А.В. Хуторскому) [8, с. 318]. Особенно важно использовать эти методы в ситуации неопределенности с целью преодоления фрустрации, формирования положительного опыта проживания успеха/неуспеха.

***Методы осознания и оценки.*** Ориентированы на выявление причин успехов и неудач. Применение методов остановки, самоконтроля, осмысления собственной деятельности на каждом этапе учебного исследования способствует формированию у обучающегося сознательной рефлексии своих действий, чувств, мыслей, развитию его самостоятельности, самоактуализации.

Предложенная нами интерпретация методов осуществления учебно-исследовательской деятельности школьников в аспекте воспитывающего обучения не является единственно возможной. Выбор методов осуществления учебно-исследовательской деятельности определяется возрастными и имеющимися в данный момент особенностями воспитанников и во многом зависит от

личностных качеств учителя, его ориентированности на индивидуальные качества обучающихся, его готовности к смысло-поисковой деятельности. В руках мыслящего учителя учебно-исследовательская деятельность школьников становится надежным инструментом организации воспитывающего обучения, позволяющим эффективно решать многие учебные и воспитательные задачи.

***Литература***


1. *Белова С.В.* Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования. М.: АПКиПРО, 2006.
2. Исследовательские аспекты современного экологического образования / под ред. А.В. Леонтовича. М.: Издательский сервис, 2014.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Академия, 2005.
4. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / гл. ред. А.И. Каиров, Ф.Н. Петров. М.: Советская энциклопедия, 1964. Т. 1.
5. *Плотникова Е.Б.* Воспитывающее обучение: учеб. пособие. М.: Академия, 2010.
6. *Сериков В.В.* обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие. М.: Академия, 2008.
7. Философская энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. Ф.В. Константинов. М.: Советская энциклопедия, 1960-1970. Т. 3.
8. *Хуторской А.В.* Педагогика: учебник. СПб.: Питер, 2019.
9. Forschendes Lernen. Ein Praxisbuch / Hrsg. von J. Lehmann, H.A. Mieg. Potsdam: Verlag der Fachhochschule, 2018.


# ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТОРА КАК СУБЪЕКТА КУЛЬТУРЫ


***Гольдман И.Л.***

кандидат искусствоведения, доцент кафедры рекламы и общественных коммуникаций Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина

*ira.goldman@inbox.ru*



Статья посвящена теоретико-методологическим аспектам подготовки будущих бакалавров и магистров рекламы и связей с общественностью (PR) к исследовательской деятельности в сфере профессиональной коммуникации. Автор сосредоточивает внимание на формировании гуманитарно-исследовательской культуры обучаю-

щихся в системе медиаобразования и раскрывает особенности их исследовательской рефлексии в системе культуры. Уровень готовности обучающихся к исследовательской деятельности определяется необходимой для этого мотивацией, их устойчивыми представлениями о требованиях к учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе, к методологии исследовательской деятельности. Привлечение обучающихся к исследовательской деятельности является важным условием формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Востребованность коммуникатора в сфере научной журналистики, рекламы, научного PR зависит от широты его кругозора, творческого и исследовательского потенциала, методологической компетентности в профессиональной деятельности. В процессе изучения курса «Методология научного исследования» как основы формирования готовности обучающегося к научно-исследовательской деятельности на ступени бакалавриата в Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина, предшествующего освоению дисциплины «Основы научных исследований в профессиональной сфере» на уровне магистратуры, будущие профессионалы рекламы и связей с общественностью могут убедиться в перспективности исследовательской работы в области рекламы и PR, проследить роль коммуникативных наук в формировании нового типа гуманитарного знания, преимущества взаимодействия коммуникативных дисциплин с социально-гуманитарными науками с целью исследования, в частности, социокультурных и творческих аспектов рекламы и PR, образовательного потенциала медиапрактик, коммуникативных технологий.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, коммуникативные науки, профессиональный коммуникатор, медиакоммуникации, модератор, фасилитатор, исследовательские компетенции, субъект культуры.

# FORMATION OF RESEARCH COMPETENCIES OF A PROFESSIONAL COMMUNICATOR AS A CULTURAL SUBJECT

***Gol'dman I.L.***

Candidate of Art history, associate professor of Advertising and Public Communications dpt. of Pushkin Leningrad State University

The article is devoted to theoretical and methodological aspects of preparing future bachelors and masters of advertising and public relations (PR) for research activities in the field of professional communication. The author focuses on the formation of the humanities and research culture of students in the media education system and reveals the features of their research reflection in the culture system. The level of readiness of students for research activities is determined by the necessary motivation, their stable ideas about the requirements for educational research and research work, and the methodology of research activities. Involvement of

students in research activities is an important condition for the formation of universal, general professional and professional competencies. The demand for a communicator in the field of scientific journalism, advertising, and scientific PR depends on the breadth of their horizons, creative and research potential, and methodological competence in their professional activities. In the course of studying the course "Methodology of scientific research" as the basis for the formation of student's readiness for research activities at the undergraduate level in the Pushkin Leningrad State University, which precedes the development of the discipline "Fundamentals of scientific research in the professional sphere" at the master's level, future professionals of advertising and public relations can make sure of the prospects of research work in the field of advertising and PR; to study the role of communicative sciences in the formation of a new type of humanitarian knowledge, the advantages of communicative interaction of disciplines with social sciences in order to study, in particular, socio-cultural and artistic aspects of advertising and PR, the educational potential of media practices, communication technologies.

**Keywords:** research activity, communication sciences, professional communicator, media communications, moderator, facilitator, research competencies, subject of culture.

Учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность предоставляет возможность бакалаврам и магистрам раскрыть свой творческий потенциал, продемонстрировать готовность к исследовательской работе по актуальным теоретическим и практическим вопросам рекламы и связей с общественностью (PR), рефлексии и профессиональной коммуникации в рекламе и PR, решению профессиональных задач на основе результатов проведенных индивидуальных и коллективных исследований в сфере медиакоммуникаций.

Опираясь на методологию исследовательской деятельности (структуру, этапы, методы работы с научной информацией в русле междисциплинарной интеграции и т.д.), ориентируясь в методике научно-исследовательской деятельности в целом, обучающиеся должны быть готовы спланировать свою исследовательскую работу с учетом выбранного научного направления, достигать поставленной цели, а также рефлектировать относительно промежуточных и итоговых результатов исследования, подвергая их самооценке и самоанализу, позволяющим предусмотреть сложности и проследить возможные противоречия в процессе исследовательской работы.

Соответствующий уровень готовности к учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности бакалавров и

магистров рекламы и связей с общественностью формируется на основе обозначенных выше структурных компонентов готовности, вследствие чего не только он может быть высоким, средним, низким (на что указывают Н.В. Бордовская и С.Н. Костромина) [1], но и уровень сформированной методологической (исследовательской) культуры обучающегося на ступени бакалавриата/магистратуры.

Ориентируясь на собственную научно-педагогическую работу в образовательных организациях высшего образования, опыт руководства исследовательскими работами бакалавров и магистров, мы убедились, что во многом готовность обучающихся к исследовательской деятельности зависит от используемых в обучении будущих коммуникаторов методологических подходов, моделей и концепций. На разных ступенях готовность к учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности должна оцениваться исходя из целей и задач компетентностного подхода к обучению бакалавров и магистров, которые выступают субъектами исследовательской деятельности в системе рекламного и PR-образования, имеющего свою специфику в формировании исследовательских компетенций коммуникаторов как субъектов культуры.

В Ленинградском государственном университете имени А.С. Пушкина формирование исследовательских компетенций бакалавров прежде всего осуществляется на занятиях по дисциплине «Методология научного исследования», а будущие магистры рекламы и связей с общественностью осваивают курс «Основы научных исследований в профессиональной сфере». Оба курса интегрированы между собой, изучение второго предусматривает погружение обучающихся в научно-исследовательское пространство в сфере рекламы и PR.

Следует отметить, что в рекламной и PR-деятельности все более востребован коммуникатор-профессионал с системным, комплексным, критическим мышлением, обладающий исследовательскими компетенциями. А готовность обучающихся к учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности предусматривает решение исследовательских задач на основе сформированной методологии исследования, выбранной формы исследовательской работы (практических заданий, контрольных

работ, рефератов, курсовых проектов, научных тезисов, научной статьи, выпускных квалификационных исследований и др.).

Так, если будущие бакалавры и магистры рекламы и связей с общественностью планируют профессиональную деятельность в сфере научной коммуникации (научной журналистики, научного PR и т.д.), им необходимо уметь работать с научной информацией в современном медиапространстве. При этом на всех этапах вовлечения обучающихся в исследовательскую деятельность (например, в рамках студенческого научного общества, участия в научной конференции, в работе над научной статьей, бакалаврским исследованием, магистерской диссертацией) преподаватель, научно-педагогический работник выступает их модератором, фасилитатором, медиатором, тьютором, консультантом, формирующим потребность в приобретении нового (научного) знания, исследовательского опыта, участвует в построении индивидуальной медиаобразовательной траектории обучающегося.

Для подготовки к исследовательской деятельности мы знакомим бакалавров и магистров с собственными направлениями научных изысканий в сфере рекламы и PR, своим примером пытаемся мотивировать обучающихся к развитию аналитического и научно-творческого мышления, участию в вузовских, межвузовских, региональных, межрегиональных, всероссийских, международных научных мероприятиях, а также в популяризации науки.

За последние три года нами были опубликованы статьи в соавторстве с обучающимися направления бакалавриата 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» и магистратуры 42.04.01 «Реклама и связи с общественностью», размещенные в РИНЦ: «Арт-коллаборации как форма визуально-эстетической коммуникации в рекламе брендов», «Формы PR-текстов о кино в системе Интернет-коммуникации», «Специальное событие в PR-коммуникации культурной институции», «Методы управления событийными коммуникациями в музее современного искусства». Данные статьи были представлены к участию в международных и всероссийских конкурсах научных статей и получили оценку экспертов (дипломы I, II и III степени).

Ежегодно обучающиеся получают возможность выступить на конференции «Современное информационное пространство: коммуникация в рекламе и PR», которую проводит выпускающая ка-

федра рекламы и общественных коммуникаций Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. Будущие бакалавры и магистры рекламы и связей с общественностью представляют результаты своих исследований на актуальные темы, апробируют промежуточные результаты подготовки курсовой работы / проекта, выпускной квалификационной работы.

В 2019 и 2020 гг. под нашим руководством пять обучающихся достойно представили результаты исследовательской деятельности по выбранной теме с учетом научных направлений кафедры и преподавателя («культурологические основы коммуникационной деятельности», «реклама и связи с общественностью в социокультурной сфере», «креативные и художественно-эстетические основы медиакоммуникаций»).

Для погружения в научную среду и процесс научного творчества обучающиеся посещали лектории, конференции, фестивали науки, воркшопы и мастер-классы ученых, исследователей коммуникационных процессов в цифровую эпоху. Проведение мероприятий инициировали культурно-образовательные, исследовательские центры и пространства Санкт-Петербурга (Молодежный центр Государственного Эрмитажа, арт-центр «Пушкинская-10», «Люмьер-Холл», «Севкабель-Порт», Гёте-институт, «РОСФОТО», ЦВЗ «Манеж», «Охта Lab» и другие институции).

В период дистанционного обучения бакалавры и магистры активно изучали материалы электронных научных журналов («Медиаскоп», «Коммуникология»), знакомились с онлайн-ресурсами для научных коммуникаторов (проектами Коммуникационной лаборатории, Ассоциации коммуникаторов в сфере науки и образования), сборниками по научному PR, которые были выпущены в 2014, 2016 и 2017 гг. при участии SPN Communications, Национального исследовательского университета ИТМО, при поддержке ОАО «Российская венчурная компания» [6–8], а также изучали результаты исследований научной коммуникации в России, анализа цифрового научно-образовательного контента, участия в образовательных онлайн-мероприятиях профильных институций [2; 3].

Использование научно-исследовательского и культурно-образовательного потенциала данных институций позволяет, на наш взгляд, сформировать у бакалавров и магистров желание заниматься исследовательской деятельностью и потребность в до-

полнительных научных знаниях о рекламе и PR, в коммуникации, исследовательской рефлексии.

В то же время нельзя не согласиться с точкой зрения Н.В. Бордовской и С.Н. Костроминой, которые полагают, что наряду с результатами исследовательской деятельности следует учитывать «исследовательский потенциал» (в структуре которого выделяют мотивационный, когнитивный и поведенческий компонент) обучающихся, в частности при поступлении в магистратуру и аспирантуру. Как отмечают ученые, «в процессе научной подготовки будущего специалиста целесообразно отслеживать динамику изменения его потенциальной и реальной готовности к исследовательской деятельности» [1, с. 126].

В свою очередь, исследователь И.В. Шадчин в структуре готовности обучающихся к научно-исследовательской работе выделяет мотивационный, ориентационный, деятельностный и рефлексивный компоненты, которые интегрированы между собой и являются основой для формируемых уровней готовности (низкий, средний, высокий) [10, с. 16].

Если мотивационный компонент, по мнению Шадчина, направлен на «познавательный интерес, мотивацию исследовательской деятельности», ориентационный – на «представления о методологии научного исследования и способах научно-исследовательской деятельности», деятельностный – на «владение умениями и навыками научно-исследовательской деятельности», то рефлексивный – на «самооценку и самоанализ собственной научно-исследовательской деятельности, определение путей саморазвития в научном познании» [9, с. 170–173].

М.А. Федорова и А.М. Завьялов, пытаясь проследить дифференциацию в структуре готовности студентов и аспирантов к научно-исследовательской работе, дополнили структуру И.В. Шадчина такими компонентами, как когнитивный, информационный, социально-коммуникативный, творческо-эвристический [5, с. 136–137].

Характеризуя научно-исследовательскую работу студентов, исследователи И.С. Клейман, Ю.И. Кяшин, Л.Н. Ладейщикова, В.В. Тиунов придерживаются следующего определения: «Научно-исследовательская работа студентов представляет собой комплекс форм и методов формирования у будущих специалистов творческого мышления, закрепления теоретических знаний, при-

обретения исследовательских умений, навыков социально полезной деятельности» [4, с. 123].

Для формирования исследовательских компетенций своим студентам – будущим бакалаврам рекламы и связей с общественностью на занятиях по «Методологии научного исследовании» мы предлагаем тренинги и ситуационные задания, например: тренинг «Научная реклама, или реклама в научной сфере» (сопоставить примеры удачной наружной или аудиовизуальной рекламы российских научно-технических, научно-образовательных проектов и осмыслить легитимность использования образов известных ученых в рекламе зарубежных брендов), ситуационное задание «Календарь научных мероприятий» (сформировать календарь научных мероприятий на целый учебный год для активной исследовательской деятельностью в области рекламы и связей с общественностью) и др.

В свою очередь, магистранты продолжают осваивать исследовательские компетенции на занятиях по «Основам научных исследований в профессиональной сфере» с учетом профиля обучения «Креативные технологии в рекламе и связях с общественностью», выполняют тренинги, например: «Методология исследования в магистерской диссертации» (определяют основные этапы и предполагаемую структуру магистерского исследования по темам: «Креативные рекламные тексты в продвижении бренда территории» и «Специальные события как инструмент СО-коммуникации в креативной индустрии»), «Актуальность научного исследования» (выявляют наиболее актуальные темы и проблемы исследований в сфере медиакоммуникаций за последние 3–5 лет, ознакомившись со сборниками материалов всероссийских, международных научно-практических конференций по рекламе и связям с общественностью, а также с публикациями авторитетных научных периодических изданий «Коммуникология», «Медиаскоп»).

Вместе с тем процесс приобщения обучающихся к исследовательской деятельности в области рекламы и PR, формирования готовности бакалавров и магистров к проведению теоретических и практических изысканий на всех этапах обучения, на наш взгляд, усложняется ввиду отсутствия должного статуса развивающихся в настоящее время коммуникативных наук, а также общего документа, регламентирующего на законодательном уровне научно-

исследовательскую работу обучающихся на уровне бакалавриата и магистратуры, на основе которых разрабатывались бы соответствующие локальные нормативные акты (положения) в образовательных организациях.

Важным условием раскрытия творческих способностей профессионального коммуникатора, интеграции в пространство функционирования научного PR и научной рекламы становится исследовательская рефлексия, поскольку она представляет собой некий импульс для развития научно-исследовательских компетенций обучающихся.

Таким образом, степень готовности обучающихся к учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности обусловлена не только фундаментализацией и методологией медиаобразовательного процесса в образовательной организации высшего образования, но и требованиями к формированию компетенций личности коммуникатора на разных ступенях обучения, ее профессиональной деятельности в направлениях научного PR, рекламы, дальнейшей популяризации научного знания, научных проектов.

***Литература***


1. *Бордовская Н.В., Костромина С.Н.* Потенциальная и реальная готовность студента к исследованию // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 125–133.
2. Динамика развития отрасли научной коммуникации в России 2016–2017 гг. Ежегодное исследование проекта «Коммуникационная лаборатория». URL: https://www.rvc.ru/upload/iblock/637/Issledovaniye_dinamiki_2016-2017.pdf.
3. Динамика развития отрасли научных коммуникаций в России. Исследование отрасли научных коммуникаций 01.05.2014–30.04.2015. URL: https://www.rvc.ru/upload/iblock/0b3/201605_dynamics_of_scientific_communication.pdf.
4. Развитие научного творчества студентов в процессе профессионально направленной целевой фундаментальной подготовки / И.С. Клейман [и др.] // Развитие творческой активности студентов в учебной, научно-исследовательской и социально-политической деятельности: сб. науч. трудов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. С. 98–107.
5. *Федорова М.А., Завьялов А.М.* Диагностика готовности студентов технического вуза к научно-исследовательской деятельности // Образование и наука. 2014. № 1. С. 132–145.

6. Формула научного PR: практики, кейсы и советы. URL: https://www.rvc.ru/upload/iblock/9ae/scientific_formula_PR.pdf.
7. Формула научного PR 2.0: сборник лучших практик в области научных коммуникаций. URL: https://www.rvc.ru/upload/iblock/f01/pr_2.0.pdf.
8. Формула научного PR 3.0: сборник лучших практик в области научных коммуникаций. СПб.: Ун-т ИТМО, 2017.
9. *Шадчин И.В.* Методы оценки уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы международной заоч. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012. С. 170–173.
10. *Шадчин И.В.* Формирование готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Интеграция образования. 2012. № 1. С. 14–18.

*Научное издание*

# МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

*Сборник материалов*
*II Международного научно-образовательного форума*

В двух томах

Том 1

Редактор *Бирюкова Н. В.*
Корректор *Бирюкова Н. В.*
Компьютерная верстка *Солоненко Е. А.*

Подписано в печать 24.09.2020.
Бумага офсетная. Формат 60×84 1/16. Тираж 1500 экз.
Усл. печ. лист. 21,4. Уч.-изд. л. 19,1. Заказ № 7687.

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ.
344090, г. Ростов-на-Дону, пр-т Стачки, 200/1, тел. (863) 243-41-66.