



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№10 (173)
2022**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№10(173)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2022 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.



Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

НОВИКОВ С.Г. Культурно-генетические основы воспитания в России	4
ЗИНЧЕНКО В.О. Актуальные задачи развития профессионально-педагогического образования	11
НЕУМОЕВА-КОЛЧЕДАНЦЕВА Е.В. Сопровождение развития педагогов в контексте непрерывного образования	18
ЗОТОВА Н.Г., ТИХОМИРОВ М.Ю. Активизация ресурсов педагога в контексте профессионального долголетия	25
СЕРГЕЕВА Е.В., ХЛЕБНОВА Л.С. Диверсификация форм обучения: от вызовов образовательной практики школ к подготовке учителя	29
ЧАНДРА М.Ю., САХАРЧУК Е.И. Организационно-педагогическая модель сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования	33
КУЛИКОВА С.В., КОРОБЧЕНКО Т.С. Научно-методическое сопровождение передовых практик общего образования педагогическим вузом	40
ЗАЙЦЕВ В.В., СЕРГЕЕВ Н.К. Специализированный электронный ресурс «Ученые – школе» как форма научного взаимодействия педагогических вузов в развитии общего образования	46
МИТЯШОВ П.В. Условия сетевого взаимодействия психолого-педагогического класса на муниципальном уровне	53
БОЖКО Н.Н., ШУБИНА А.С. Опыт включения преподавателей педагогического университета в реализацию сетевых научно-образовательных проектов с использованием ресурсов технопарка	56

Главный редактор
Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора
Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия
Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. Брыкина
С.Г. Воркачёв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. Мокшенко
М.В. Николаева
М. Олейник (Польша)
С.В. Перевалова
Н.С. Пурышева
Л.Н. Савина
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
А.А. Фокин
К. Хенгст (Германия)
Цзиньлин Ван (КНР)
Э.Ф. Шафранская
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

А.М. Коротков
Н.К. Сергеев
В.В. Зайцев
Е.И. Сахарчук
В.И. Супрун
М.В. Великанов

ГЛУЗМАН А.В., ГЛУЗМАН А.А. Подготовка будущих учителей к личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе самопознания	64
ТРИФОНОВА И.С., ЕРМОЛАЕВА В.Е. Индивидуальные образовательные траектории как ресурс для повышения эффективности обучения в вузе: модели и практики	71
СЕРГЕЕВ А.Н., ОБОДОВА Ж.И. Формирование ценностно-смысловых ориентаций у будущих учителей в цифровой образовательной среде: аспект межсубъектного сетевого взаимодействия.....	80
ФЕДОРЧУК Ю.М., КУЗНЕЦОВ А.Н., ГОРДАШНИКОВА О.Ю. Учет региональной специфики при отборе форм наставничества в системе общего образования.....	88
ШИПИЛИНА Л.А. Особенности карьерных ориентаций магистрантов в контексте теории поколений: результаты эмпирического исследования	96
БОКОВА О.А., ЛЕБЕДЕВА К.С. Волонтерская деятельность в начальной школе: трудности и возможности их преодоления	102
ЧЕРНИКОВА Н.А., ШУБИНА А.С. Актуальные запросы родителей детей подросткового возраста на социально-психологическую помощь	108
БОБРЫШЕВА И.В. Конфликтологическая компетентность родителей и педагогов как фактор психологически безопасной образовательной среды дошкольного учреждения ...	114
ВОЛОДИН В.В. Экзистенциальный подход к организации образовательного процесса: основные положения	118
МАСЛУН Н.В. Инструменты опосредованной мотивации геймификации как инновационной педагогической техники.....	126
ЛЕУШИНА Н.А. Потенциал когнитивно-деятельностного подхода в организации внеаудиторного профессионально ориентированного чтения на английском языке в многопрофильном вузе	129
ВАН СЯОЦЗЮНЬ, ФЕДУЛОВА В.В. Концепция реформы преподавания русского языка и построения учебных программ по предмету «Русский язык» в Китае в контексте новых гуманитарных наук.....	138
ДЬЯЧКОВА И.Н. Развитие лингвокультуроведческой компетенции бакалавров педагогического образования в рамках учебно-проектной практики (из опыта работы)	146
ПИЧУГИН С.С., ГРОМОВА Л.А., САМКОВА В.А., КРАСНОПЕРОВА В.Ф. Антропологическая парадигма развития читательской грамотности педагога в условиях реализации обновленных ФГОС общего образования.....	150

*Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.*

Подписано в печать
30.11.2022.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 21
Тираж 1000 экз.

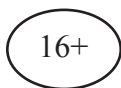
Адрес издателя, редакции:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27,
ВГСПУ.

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №30/11/1

Выход в свет
10.12.2022.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2022

МУХИНА Е.А., СЕМЕНОВА О.В. Русский язык как иностранный в контексте непрерывного образования (медико-биологический профиль).....	159
ЧУБОВ С.А. Модель формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения средств искусственного интеллекта	164
НИКОЛИНА В.В., ЛОЩИЛОВА А.А. Траектории личностного и профессионального развития классного руководителя в системе оценки эффективности его воспитательной деятельности	172
Сведения об авторах.....	179
Information about authors.....	183
Состав редакционной коллегии	186
Состав научно-редакционного совета.....	186
Editorial Staff	187

С.Г. НОВИКОВ
(Волгоград)

КУЛЬТУРНО-ГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

Воспитание неизменно выступает одновременно продуктом и инструментом трансляции культурной программы общности. Последняя конституируется ядром культуры, состоящим из базовых ценностей, обусловленных условиями культурогенеза. В России под влиянием природно-климатических и геополитических факторов сложился «культурный генотип», делающий возможным продуцирование идеалов воспитания социоцентристского, антропоцентристского и дуалистического типов.

Ключевые слова: культурная генетика, воспитание социокультурной идентичности, ментальность, антропоцентризм, социоцентризм, дуализм.

Введение. Воспитание играет ключевую роль в социокультурной самоидентификации человека. Для того чтобы стать, скажем, русским или англичанином, не нужно быть носителем какой-то особой биологической наследственности (как известно, в природе не существует никакого гена «русскости» или «английскости»). Более того, набор генетической информации любой популяции (включая тех людей, которые живут в России и идентифицируют себя как русские) не является «неизменной замкнутой единицей» [2, с. 315]. И потому «русскому генофонду близко население *практически всей Европы* (курсив наш. – С.Н.)» [Там же, с. 285]. Следовательно, русским (англичанином, французом, поляком и пр.) становятся «не по рождению, а по воспитанию». И ребенок, появившийся на свет, предположим, в браке конголезца и украинки или латыша и норвежки, вполне может вырасти русским человеком. Вырасти таковым, если он будет *воспитан* как носитель русской культуры.

Отсюда возникает как минимум два вопроса. Первый вопрос заключается в следующем: почему культура оказывает *императив-*

ное воздействие на человека? И второй – в чем состоит специфика *русского* воспитания?

Цель исследования. Ответ на эти два взаимосвязанных вопроса мы и предложим в данном тексте. Иными словами, в статье представим концептуальное осмысление значения воспитания для воспроизводства русской социокультурной общности.

Методология исследования. Для реализации заявленных намерений мы использовали инструментарий, включающий деятельностные концепции культуры (М.С. Каган, Э.С. Маркарян, К. Маркс, Ю.М. Резник), концепции культуры как механизма генерирования и воссоздания общностей (А.С. Ахиезер, К.М. Кантор, В.С. Степин, О.М. Фрейденберг). Конфигурирование названных теоретических конструктов помогло настроить оптику исследования на рассмотрение воспитания в России в широком социокультурном контексте, на выявление культурных основ отечественного воспитания.

Результаты исследования. Применение указанной методологии позволяет понять, что воспитание и культура находятся между собой в следующих отношениях. С одной стороны, воспитание выступает *продуктом* определенной культуры. В самом деле, цели, ценности, идеалы воспитания не обнаруживаются его субъектами «по наитию». Они выступают кристаллизацией сложившихся в культуре представлений о должном и одобряемом поведении, образцовых личностных качествах. Воплощение в воспитании содержания культуры происходит потому, что культура является той *второй* программой жизнедеятельности, которую приобретают на Земле представители только одного рода живых существ – рода Homo. Они, как и все биологические создания, имеют генетически передаваемую программу регуляции своего функционирования. Однако не эта природная программа делает человека человеком. Им он становится благодаря тому, что на протяжении своей жизни начинает действовать преимущественно по программе, закладываемой в него целенаправленно *после* рождения. Последняя позволяет существовать, называемому человеком, не открывать вновь эффективные способы поддер-

жания жизни, формы отношений с себе подобными, полезные знания, модели поведения, а использовать обнаруженное и накопленное предками.

С другой стороны, воспитание оказывается *инструментом* трансляции культурной программы, делающей человека членом *конкретной* общности людей. Ведь именно вследствие того, что индивид вскармливается («питается») ценностями, отобранными и транслируемыми в виде некоей системы не абстрактным человечеством, а людьми, помогающими ему «войти в возраст» (вырасти человеком), он становится *своим* для этой общности.

Воспитание передает «становящемуся человеку» культурное наследство, содержащее материал разной значимости для того или иного человеческого коллектива. Вслед за К.М. Кантором назовем наследуемый багаж культуры *паттерном* и выделим в нем три слоя: экзогенный, мезогенный и эндогенный [8, с. 71]. Первый из названных слоев включает культурный материал, играющий *исторически преходящую* роль в жизни социума (идеологические предпочтения, поведенческие нормы и пр.). Второй слой – более глубокого залегания – передает материал, имеющий отношение к проблеме *воспроизводства средств жизни* (формы хозяйствования, экономическую этику и пр.). Однако не эти слои определяют культурную исключительность общности. Ее *инаковость* «задается» внутренним слоем паттерна, *ядром* культуры. Последнее же образуется базовыми ценностями, разделяемыми представителями общности, независимо от их социальной принадлежности. Именно данное ядро («хранитель филогенетической информации, индивидуального, этнического и родового бессознательного» [Там же]) позволяет воспроизводиться социокультурной структуре во времени и пространстве, несмотря на экономические кризисы, политические пертурбации, социальные катаклизмы. Оно фиксирует представления «о месте человека в мире», «духовной жизни и ценностях человеческого мира» [20, с. 63] и главное – характер отношений между индивидом и социальной целостностью (общиной, коллективом, государством). И если экзо- и мезогенный слой подвержены изменениям, то ядро культуры – нет (его разрушение означает гибель социокультурной общности). Следовательно, воспитание, транслируя культуру (ее ядро в первую очередь), обеспечивает выживание общности под давлением внешней военной или культурной экспансии, внутренних потрясе-

ний и пр. Иными словами, воспитание является инструментом репродукции феномена, выполняющего в жизни социального организма ту же функцию, что и биологический генотип в жизни всех живых существ. И потому неслучайно в науке он получил название «культурного генотипа» (К.М. Кантор), «социокода» (В.С. Стёпин, М.К. Петров), «генетики культуры» (О.М. Фрейденберг) [9; 16; 20; 24].

Где же хранится данное ядро («культурный генотип»)? Ответ очевиден: на теоретическом и обыденном этажах индивидуального и общественного сознания. Более того, ядро культуры располагается в том числе и на уровне *подсознания*, включая пограничный слой между сознанием и подсознанием, именуемый в науке *ментальностью* [15, с. 70]. Отметим, что последним термином ученые обозначают «не то, *что* мы думаем, а то, *как* мы думаем (курсив наш. – С.Н.)» [27, с. 19]. Ментальность в известном смысле является «операционной системой», отвечающей за структурирование пакета культурных программ. Она решает «задачи выбора и комбинирования» их «в заданных ситуациях» и содержит «язык программирования, на котором составлены все наличные программы и могут быть написаны программы новые» [Там же].

Ментальность «инсталлируется» преимущественно *неформальным* воспитанием, повседневной жизнью индивида и его окружения. Будучи продуктом «естественных» жизненных практик (существовавших «всегда»), тех реалий, с которыми «сжились» многие поколения людей, она во многом определяет решения воспитателя, столкнувшегося с нравственной или педагогической проблемой, его отношение к педагогическим теориям и рекомендациям. В результате складываются обыденные воспитательные практики («рутинные действия»), зависящие от знаний и навыков, которые наставники детей и молодежи «признают, используют и принимают как *данность* (курсив наш. – С.Н.)» [5, с. 9]. Тем самым ментальность «облегчает» старшим поколениям процесс воспитания. Составляющие ее невербализованные установки сознания позволяют «естественным/непрофессиональным педагогам» (родителям) довольствоваться «знанием о том, что конкретные средства и процедуры приводят к определенным желательным или нежелательным результатам». При этом то, что старшие родственники воспитанника, быть может, и не понимают в полной мере, «“почему” и “как” работают эти средства», не мешает им «спокойно за-

ниматься ситуациями, делами, людьми» [26, с. 222]. Получается, что ментальность позволяет субъекту воспитания выделять «из ткани культурного пространства базовые нормы, устойчивые ценности, способы понимания и алгоритмы поведения, которые являются универсальными для данной культуры (курсив наш. – С.Н.)» [27, с. 20].

Сформировавшиеся в ментальности познавательные схемы (*фреймы*) помогают субъектам воспитания *опознавать* ситуации, в которые они попадают, и служат для «осмысления явлений социального окружения через подведение происходящего под *знакомое и привычное* (курсив наш. – С.Н.)» [17, с. 61, 62]. На их основе у воспитателей складываются установки, названные П. Бурдьё *габитусами*: «системы устойчивых и переносимых *диспозиций*, структурированные структуры, *предрасположенные функционировать как структурирующие структуры*, т. е. как принципы, порождающие и организующие практики и представления, которые, хотя и могут быть объективно адаптированными к их цели, однако не предполагают осознанную направленность на нее и непрременное овладение необходимыми операциями по ее достижению (курсив наш. – С.Н.)» [4, с. 45]. Габитус воспитателя позволяет ему «свободно (но под контролем) порождать мысли, восприятия, выражения чувств, действия», не допуская при этом «ни создания чего-либо невиданно нового, ни простого механического воспроизводства изначально заданного» [Там же, с. 47]. А значит, габитус способствует воспроизводству воспитательных практик, обеспечивая «активное присутствие прошлого опыта», отображающегося «в форме схем восприятия, мышления и действия» [Там же, с. 46].

Ментальность обуславливает не только массовые представления о допустимых и «правильных» средствах и методах воспитания, качествах «человека воспитанного», типичные оценочные суждения об уровне воспитанности индивида, но и теоретические построения ученых-педагогов и педагогов-практиков. В том числе она опосредованно влияет на разрабатываемые модели и парадигмы воспитания (т. е. на формализованный аналог объекта, отражающий его структуру, функции и существенные свойства, и на концептуальное осмысление последнего соответственно). Вследствие этого ментальность в конечном итоге способствует формированию своего рода «информационной матрицы» (в виде инструкций, педа-

гогических максим, правил и программ воспитания, нормативно-правовых актов и пр.), в которой концентрируется опыт воспитания, соотнесенный позитивным [13, с. 9].

Чем объясняются различия в культурной наследственности, транслируемой воспитанием? Или иначе: чем обусловлено разнообразие сочетаний базовых ценностей в ядре культуры существующих общностей? Краткий ответ на этот вопрос таков: инаковость этносов определяется природно-климатическими и геополитическими условиями культурогенеза (процесса зарождения их культуры).

Если говорить о влиянии «месторазвития» общности на ее базовые ценности, то мы должны констатировать следующее. В одних случаях (на Востоке) природно-климатические условия побуждали людей к *коллективно-совместной* деятельности по производству средств к жизни. В этом культурно-географическом пространстве субтропический климат, однообразный ландшафт и плодородные почвы, необходимость проведения ирригационных работ способствовали сохранению коллективных форм труда и его кооперированию. В результате применение нерасчлененной массовой рабочей силы для сооружения каналов, дамб, орошения пашен привело на Востоке к формированию и репродуцированию базовых ценностей, структурируемых интересами коллектива и государства. Социоцентристское мировидение транслировалось наставниками молодежи из поколения в поколение, кристаллизуясь в соответствующей педагогической культуре и хранимых ею идеалах воспитания. Напротив, на Западе природные условия (дифференцированность и неоднородность ландшафта) стимулировали развитие *индивидуальных* форм труда, а невысокий избыточный продукт инициировал инновационные поиски в области хозяйственных и социальных технологий. Как следствие, здесь складывалась система ценностей, ставящая во главу интересы *личности*. И потому подсистема культуры, которая отвечает за воспроизводство проверенных средств и методов образования, приобретала на Западе *антропоцентристский* характер, воссоздававший соответствующие ему идеалы воспитания.

Таким образом, «восточная» педагогическая культура репродуцировала индивида, воспринимавшего как предельную ценность государство и общину, а себя – как средство реализации их заданий. Ну а «западная» культура – индивида, оценивавшего социальную целостность как инструмент своего существо-

вания. В одном случае воспитывался индивид, который как таковой «даже в собственных глазах *ничего не значит*», а в другом – человек, желающий принятия обществом своей индивидуальности, права «быть самим собой, жить для себя и по-своему (курсив наш. – С.Н.)» [8, с. 76, 78].

Что касается Руси-России, то в ней по всем же природно-климатическим причинам господствующая форма деятельности была «коллективно-совместной в одних ситуациях и изолированно-индивидуальной в других для одних и тех же индивидов» [Там же, с. 82]. И потому наряду с сохранявшейся властью социальной общности над индивидом отдельный русский человек приобретал некое значение «сам для себя» [Там же, с. 77]. Как следствие, в русском культурном паттерне «соприсутствуют... коллективизм и индивидуализм... безостановочно взаимопревращаясь» [10, с. 75]. Этот факт проявился в стремлении теоретическим педагогическим сознанием выработать *дуалистический* идеал воспитания, синтезирующий антропо- и социоцентристские начала.

Исходные идеал воспитания и система ценностей предков современного русского народа носили социоцентристский характер. Данный факт не является исключительным. Дело в том, что таковым было мировидение *всех* людских общностей на начальном этапе их социокультурной динамики. В эпоху, когда уровень развития производительных сил не позволял выжить человеку без помощи тех, кого он считал «своими», интересы социума вполне закономерно превалировали над интересами индивида. Каждому члену коллектива жизнь ежедневно предъявляла подтверждение, что «сами по себе они – глина, прах, всего лишь материал, форму которому придает общество» [21, с. 177].

Этот первоначальный идеал воспитания русичей мы, пользуясь терминологией А.С. Ахиезера, определим как вечевой. Ведь именно вече (собрание глав больших семей) обладало верховной моральной властью и авторитетом, что давало ему право формулировать решения по всем важнейшим вопросам. Этот идеал был социоцентристским, синкретическим (не различал сообщество и личность, мнение и индивида, его высказывавшего); ставил поведение членов сообщества, входивших в его «зону ответственности», в жесткие рамки традиции (проверенного положительного опыта предков); ограничивал свободу выбора («то, что не разрешено, то запрещено» [1, т. II, с. 99]); санкционировал монолог в отношениях

между старшими и младшими (знание и ценности объявлялись откровением); определял ценность личности «ее способностью *растворяться в целом*, противостоять отпадению от целого, воспроизводить сложившиеся ценности *при минимальной критике* их форм и содержания (курсив наш. – С.Н.)» [7, с. 224–225].

Уже в период генезиса древнерусской социокультурной общности вечевой идеал дифференцировался, выделив из себя авторитарный и соборный идеалы [13, с. 12]. Такая его трансформация была совершенно закономерной, поскольку синкретический идеал содержал в себе две ориентации. Одна из них (авторитарная) полагалась на власть отца (старейшины) как на мироустроительную силу, рассматривавшуюся в качестве источника верных оценок, а другая (соборная) – видела то же самое во «власти земли», собрании «большаков» (отцов патриархальных семейств) [1, т. I, с. 101–117]. Обе версии социоцентристского идеала доминировали в качестве фокуса воспитания на Руси вплоть до исхода XVII в. Их сосуществование в отечественном педагогическом сознании подкреплялось геополитическим фактором. Очутившись волею исторической судьбы на стыке двух социокультурных миров (Востока и Запада), русская этнокультурная общность оказалась под военным давлением кочевых орд, с одной стороны, и рыцарской конницы (а потом и вооруженной переловым огнестрельным оружием иноземной пехоты) – с другой. Если с 1055 по 1462 г. русские земли (согласно летописным известиям) 245 раз подвергались внешним вторжениям и нашествиям, то с 1380 по 1918 г. (по подсчетам военных историков) Русь провела в войнах 334 года (две трети темпорального отрезка). В указанный промежуток времени количество военных лет (слагаемых из времени вооруженных конфликтов) превышало величину календарных: 666 против 537 [18, т. II, кн. 3–4, с. 37, 38, 502; 19, с. 82–83]. В силу этого государство (охранявшее невысокий избыточный продукт от иноземных хищников-грабителей и защищавшее свое население от уничтожения «злыми врагами») оставалось на вершине ценностной пирамиды русских людей.

Возможность для формулирования в теории воспитания антропоцентристских идей создали социокультурные потрясения XVII в., а также политика, у истоков которой стоял Петр I. Поясним данный тезис. Смута начала XVII в. была понята мыслителями этого столетия как время крушения моральных ценностей. И потому они (И. Неронов, протопоп Ав-

вакум, С. Вонифатьев, будущий патриарх Никон и др.) занялись «реставрацией благочестия», якобы утерянного русскими людьми в тяжелую годину [13, с. 21]. Но, как это часто бывает в истории, происходило не восстановление утраченного, но продуцирование *нового* под видом возрождения «старого» (того образа прошлого, который существовал лишь в сознании «реконструкторов»). Причем реформаторы религии и нравственности выступали не как безликие частички целого, но как *выделенные из общества* индивиды [6, с. 467]. Такие субъекты культуры могли возникнуть как благодаря многочисленным возможностям обнаружить русскому человеку у себя личные качества и таланты при воспроизводстве средств жизни, так и вследствие христианизации отечественного общественного сознания (ведь учение Христа возлагает ответственность на *каждого* человека за выбор между добром и злом, проповедует духовную *свободу* человека).

Простор для развития тенденции к выделению «Я» из «Мы», ориентации воспитания на репродукцию личности, строящей свой жизненный путь на основе *личного* выбора (а не следования «заветам предков»), создала начавшаяся на рубеже XVII–XVIII вв. модернизация отечественного социума. Петр I, осознав военно-технологическое и экономическое отставание своего царства от передовых стран Запада, приступил к реализации мер, которые положили начало движению России от общества, репродуцирующего себя копированием позитивного опыта предков (традиции), к обществу, ориентированному на производство нового (знаний, технологий и пр.). Первоначально в российской педагогической культуре складывается идеал воспитания, который мы, пользуясь терминологией А.С. Ахиезера, могли бы назвать утилитарно-авторитарным. В нем, с одной стороны, присутствовали интересы государства (как и ранее полагавшиеся высшими), а с другой, – идея *пользы* (которая позволяла заимствовать инокультурный опыт, образцы поведения и технические средства во имя выгоды не государя, но *державы*). Этот *гибридный* (по выражению А.С. Ахиезера) идеал ориентировал воспитанника на служение Империи, интересы которой легитимировали использование средств, *не освященных* традицией. Тем самым менялась и мотивация «человека воспитанного»: на место религиозной идеи приходила имперская мощь.

Исходя из сказанного, понятно, что целью воспитания в рамках утилитарно-авторитарного идеала становилась не целостная лич-

ность, а *специалист* (корабельщик, навигатор, фортификатор, рудознатец и пр.), приносящий прибыль государству. И лишь в последней трети XVIII в. цель воспитания формулируется по-другому: выращивание «новой породы людей». И.И. Бецкой, руководивший воспитательной политикой Екатерины II, объяснял в 1764 г.: «прежде, нежели отрока обучать какому художеству, ремеслу или науке, надлежит рассмотреть *его склонности и охоту* и *выбор* оных оставить *ему самому* (курсив наш. – С.Н.)» [3]. Аргументируя данное утверждение, сановник констатировал: «...ибо давно доказано, что *не предусматривает он ни в чем том, чему будет прилежать по неволе, а не по своему желанию* (курсив наш. – С.Н.)» [Там же].

Данная позиция отложилась в отечественном педагогическом сознании вследствие того, что в процессе имперской модернизации на русскую культурную почву были пересажены побеги западноевропейской антропоцентристской культуры, базирующейся на идее индивидуальной свободы. Таким образом, несмотря на то, что Петр I относился к «Европе» утилитарно и полагал, что через несколько десятков лет «мы к ней должны повернуться задом» [11, т. IV, с. 196], имплантация в русскую культурную ткань культурных образцов Западной Европы имела далеко идущие последствия. Благодаря «прививке к русскому дичку западной культуры» [24, с. 206] в России сложился либеральный идеал воспитания, ориентирующий на ценности «свободы», «диалога», «эффективности» и пр.

При этом антропоцентристский либеральный идеал стал ориентиром для воспитания лишь в семьях вестернизированной элиты. Дети же крестьян и рабочих людей, предстателей мещанства и купечества, да и части дворянства, воспитывались преимущественно в духе социоцентристского мировидения. Следовательно, образовательное пространство России оказалось расщепленным на два субпространства. Данный факт определялся социокультурным расколом, который был порожден имперской модернизацией России, приобретшей *догоняющий, избирательный, неорганичный* характер. Догоняющий – значит движение *вдогонку* за Западом (что приводило к *зависимости* от траектории его развития, образцов и ценностей). Избирательный – т. е. путем заимствования *отдельных* элементов (вырываемых из богатой и сложной культурной программы и распространяемых лишь среди привилегированной социальной группы). Неорганичный – то есть *не вызревающий* на «местной» культурной почве.

Социокультурный раскол привел к тому, что в стране, если угодно, формировались два субэтнуса, «один из которых связан с народной почвой, другой – с оторванным от почвы стремлением к новому» [1, т. I, с. 173]. Г.П. Федотов так описал названный результат: «дворянство видело в народе дикаря, хотя бы и невинного, как дикарь Руссо; народ смотрел на господ как... на полунемцев» [23, с. 128]. Желая ликвидировать социокультурный раскол и восстановить некогда единую нравственную ткань российского социума, некоторые представители вестернизированной элиты разрабатывали в XIX – начале XX в. различные варианты дуалистического идеала воспитания (Н.А. Бердяев, В.Я. Стоюнин, К.Д. Ушинский и др.). Тем самым дуалистический потенциал культурного генотипа России реализовался в продуцировании соответствующего ему идеала воспитания и во возвращении субъекта, на него ориентирующегося. Однако основная масса населения страны по-прежнему воспитывала своих детей в духе социоцентристской системы ценностей. На обыденном уровне педагогического сознания социоцентристское мировидение превалировало, поскольку социальные практики, регулирование жизни миллионов русских людей общиной (предоставлявшей им гарантии выживания и спасающей от пауперизации) воспроизводили личность, ориентированную на соборный идеал воспитания [13, с. 27]. Выражаясь словами Э. Фромма, «властная потребность самосохранения» вынуждала индивида принимать те условия, в которых он живет, развивать «в себе те черты характера, которые побуждают его хотеть действовать именно так, как ему приходится действовать» (курсив наш. – С.Н.)» [25, с. 25, 235]. Иначе говоря, вследствие «динамической адаптации человеческих потребностей к определенному образу жизни в определенном обществе» [Там же, с. 231] у русских хлеборобов и их родственников из рабочих казарм поддерживалась система социоцентристских ценностных ориентаций, репродуцируемых воспитанием.

Присутствие в отечественном педагогическом сознании идеалов воспитания и систем ценностей *трех* типов (социоцентристского, антропоцентристского и дуалистического) сохранилось и после Великой Российской революции 1917–1920 гг. Заметим, что большевики, по сути, попытались реализовать стремление дореволюционной русской духовной элиты соединить обе части отечественного социума, жившие в культурах с противоположным мировидением [12; 14].

Заключение. Подытожим сказанное. Первое. Цели, содержание, средства воспитания всегда и везде детерминированы культурной программой сложившейся общности. Второе. Именно присвоение субъектами воспитания идеалов и ценностей той или иной социокультурной структуры позволяет: а) воспроизводить ее темпорально; б) идентифицировать индивида как представителя определенного этноса; в) сохранять общность, несмотря на социальные катаклизмы. Третье. Воспитание выступает инструментом трансляции «культурного кода» общности, который конституирован ядром культуры (базовыми ценностями) и обусловлен условиями ее культурогенеза. Четвертое. Система базовых ценностей «человека воспитанного» может структурироваться: а) интересами общности (социоцентризм); б) личности (антропоцентризм); в) стремлением «сочетать несочетаемое»: синтезировать на вершине ценностной пирамиды интересы индивида и коллектива (дуализм). Пятое. В России сложилось дуалистическое ядро культуры, что создало объективные предпосылки для возникновения идеалов воспитания всех трех типов.

Список литературы

1. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России): в 2 т. Новосибирск, 1997.
2. Белановская Е.В., Белановский О.П. Русский генотип на Русской равнине. М., 2007.
3. Бецкой И.И. Генеральное учреждение о воспитании обоого пола юношества [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2004. № 3(18). URL: <https://magazines.gorky.media/oz/2004/3> (дата обращения: 28.06.2022).
4. Бурдые П. Структура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 44–59.
5. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. СПб., 2007.
6. Живов В.М. Религиозная реформа и индивидуальное начало в русской литературе XVII века // Из истории русской культуры. Т. III: XVII – начало XVIII века. 2-е изд. М., 2000. С. 460–485.
7. Ильин В.В., Ахиезер А.С. Российская цивилизация: содержание, границы, возможности. М., 2000.
8. Кантор К.М. Двойная спираль истории: Историческая философия проектизма. Т. 1: Общие проблемы. М., 2002.
9. Кантор К.М. История против прогресса: опыт культурно-исторической генетики. М., 1992.
10. Кантор К.М. Россия – бета-паттернальный ансамбль // Вопр. философии. 2012. № 12. С. 73–85.

11. Ключевский В.О. Сочинения: в 9 т. М., 1989.
12. Новиков С.Г. Воспитание в стране «системного антикапитализма» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 3(76). С. 106–119.
13. Новиков С.Г. Генезис и развитие воспитательных практик в Киевской, Удельной и Московской Руси // Новиков С.Г., Куликова С.В., Глебов А.А. Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему. Волгоград, 2018. С. 7–21.
14. Новиков С.Г. «Новый человек» 1920–1930-х годов: проект и его реализация // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2021. № 4(157). С. 4–10.
15. Новиков С.Г. Российское воспитание в зеркале теории ментальности // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 69–78.
16. Петров М.К. Язык, знак, культура. М., 1991.
17. Розов Н.С. Динамическая концепция менталитета и изменчивое разнообразие российских габитусов // Идеи и идеалы. 2010. Т. 1. № 1. С. 60–79.
18. Соловьев С.М. Сочинения: в 18 кн. / отв. ред. И.Д. Ковальченко, С.С. Дмитриев. М., 1988.
19. Степанов А., Уткин А. Геостратегические особенности формирования российского военно-государственного общества // Россия XXI. 1996. № 9–10. С. 69–94.
20. Степин В.С. Цивилизация и культура. СПб., 2011.
21. Тэрнер В. Символ и ритуал. М., 1983.
22. Федотов Г.П. Россия и революция // Его же. Судьба и грехи России: избр. ст. по философии истории и культуры: в 2 т. СПб., 1991. Т. 1. С. 127–172.
23. Федотов Г.П. Россия и свобода // Знамя. 1989. № 12. С. 197–214.
24. Фрейдберг О.М. Миф и литература древности. М., 1998.
25. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1990.
26. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М., 2003.
27. Яковенко И.Г. Познание России: цивилизационный анализ. 3-е изд., доп. М., 2017.
4. Burd'e P. Struktura, gabitus, praktika // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 1998. Т. 1. № 2. С. 44–59.
5. Garfinkel' G. Issledovaniya po etnometodologii. SPb., 2007.
6. Zhivov V.M. Religioznaya reforma i individual'noe nachalo v russkoj literature XVII veka // Iz istorii russkoj kul'tury. Т. III: XVII – nachalo XVIII veka. 2-e izd. М., 2000. С. 460–485.
7. Il'in V.V., Ahiezer A.S. Rossijskaya civilizaciya: sodержание, granicy, vozmozhnosti. М., 2000.
8. Kantor K.M. Dvojnaya spiral' istorii: Istorijskofiya proektizma. Т. 1: Obshchie problemy. М., 2002.
9. Kantor K.M. Istoriya protiv progressa: opyt kul'turno-istoricheskoy genetiki. М., 1992.
10. Kantor K.M. Rossiya – beta-patternal'nyj ansambl' // Vopr. filosofii. 2012. № 12. С. 73–85.
11. Klyuchevskij V.O. Sochineniya: v 9 t. М., 1989.
12. Novikov S.G. Vospitanie v strane «sistemnogo antikapitalizma» // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. № 3(76). С. 106–119.
13. Novikov S.G. Genезis i razvitie vospitatel'nyh praktik v Kievskoj, Udel'noj i Moskovskoj Rusi // Novikov S.G., Kulikova S.V., Glebov A.A. Obrazovanie, vospitanie i pedagogika v Rossii: ot proshlogo k budushchemu. Volgograd, 2018. С. 7–21.
14. Novikov S.G. «Novyj chelovek» 1920–1930-h godov: proekt i ego realizaciya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 4(157). С. 4–10.
15. Novikov S.G. Rossijskoe vospitanie v zerkale teorii mental'nosti // Problemy sovremennoho obrazovaniya. 2019. № 1. С. 69–78.
16. Petrov M.K. Yazyk, znak, kul'tura. М., 1991.
17. Rozov N.S. Dinamicheskaya koncepciya mentaliteta i izmenchivoe raznoobrazie rossijskih gabitusov // Idei i idealy. 2010. Т. 1. № 1. С. 60–79.
18. Solov'ev S.M. Sochineniya: v 18 kn. / отв. red. I.D. Koval'chenko, S.S. Dmitriev. М., 1988.
19. Stepanov A., Utkin A. Geostrategicheskie osobennosti formirovaniya rossijskogo voenno-gosudarstvennogo obshchestva // Rossiya XXI. 1996. № 9–10. С. 69–94.
20. Stepin V.S. Civilizaciya i kul'tura. SPb., 2011.
21. Terner V. Simvol i ritual. М., 1983.
22. Fedotov G.P. Rossiya i revolyuciya // Ego zhe. Sud'ba i grekhi Rossii: izbr. st. po filosofii istorii i kul'tury: v 2 t. SPb., 1991. Т. 1. С. 127–172.
23. Fedotov G.P. Rossiya i svoboda // Znamya. 1989. № 12. С. 197–214.
24. Frejdenberg O.M. Mif i literatura drevnosti. М., 1998.
25. Fromm E. Begstvo ot svobody. М., 1990.
26. Shyutc A. Smyslovaya struktura povsednevnogo mira: ocherki po fenomenologicheskoy sociologii. М., 2003.
27. Yakovenko I.G. Poznanie Rossii: civilizatsionnyj analiz. 3-e izd., dop. М., 2017.

* * *

Cultural and genetic basis of education in Russia

Education is the product and the tool of the translation of the cultural program of the community at the same time. The last one is verified by the core of the culture, consisting of the basic values that are determined by the conditions of the culture genesis. In Russia there has been developed "the cultural genotype" under the influence of the natural climatic and geopolitic factors that makes it possible to perform the ideals of the education of the sociocentric, anthropocentric and dualistic types.

Key words: *cultural genetics, education of socio-cultural identity, mentality, anthropocentrism, sociocentrism, dualism.*

(Статья поступила в редакцию 15.07.2022)

В.О. ЗИНЧЕНКО
(Луганск)

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии со стратегическими ориентирами развития государства и общества обоснована необходимость совершенствования профессионально-педагогического образования, выделены главные задачи его развития по научно обоснованному планированию и прогнозированию потребности в подготовке педагогов профессионального обучения, определению общих подходов к их психолого-педагогической, методической и профильной подготовке, организации и структуре государственной итоговой аттестации.

Ключевые слова: *профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения, профильная подготовка, психолого-педагогическая подготовка, методическая подготовка.*

Вызовы, перед которыми стоит сегодня российское общество, требуют решения задач инновационного развития страны: структурной перестройки ее экономики, возрождения

и модернизации отраслей и производств, перехода к высокотехнологичному производству, импортозамещения товаров, технологий, оборудования, комплектующих, что кардинально изменяет требования к качеству, количеству и структуре подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена, а также необходимости возместить дефицит инженерно-технических кадров во многих секторах экономики.

В связи с этим обратим внимание, что, по данным середины 2022 г., общее количество незанятых граждан Российской Федерации, относящихся к рабочей силе, составляет 7,2 млн чел., из них около 40% – лица, получившие образование по программам подготовки специалистов среднего звена, квалифицированных рабочих и служащих, чуть более 20% – имеющие высшее техническое образование [9; 12]. При этом нехватка квалифицированного рабочего персонала на предприятиях, особенно в добывающей и металлообрабатывающей промышленности, строительстве, машиностроении, транспорте, сельском хозяйстве, составляет 27–34%, а потребность в инженерных кадрах превышает по отдельным направлениям 25% [4; 11]. Такой дисбаланс свидетельствует как об отсутствии грамотного государственного и регионального планирования и прогнозирования подготовки кадров разных уровней квалификации с учетом реальных и потенциальных потребностей экономики, тенденций научно-технического развития общества, так и о несоответствии содержания подготовки обучающихся учреждениями среднего профессионального и высшего образования современным технологиям и технике, отсутствии у их выпускников навыков мобильного реагирования на изменения в профессиональной среде.

В значительной мере эту проблему может решить критическое переосмысление актуального состояния подготовки педагогов профессионального обучения с определением задач по развитию профессионально-педагогического образования, что и обуславливает цель нашего исследования.

Напомним, что подготовка бакалавров и магистров по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» относится к укрупненной группе «Образование и педагогические науки» и в соответствии с этим должна совершенствоваться, исходя из охарактеризованных в Концепции подготовки педагогиче-

ских кадров мер по преодолению накопившихся проблем, негативно влияющих на качество педагогического образования, и позволяющих осуществить подготовку педагога новой формации [7].

Концепция отражает новые направления в подготовке педагога, что обеспечит его способность и готовность к передаче обучающим навыкам продуктивного и творческого применения полученных знаний, самореализации на выбранном профессиональном пути, сохранения и развития отечественного культурно-исторического наследия, проявления ответственной гражданской позиции и отстаивания интересов своей страны. К таким мерам, прежде всего, относится создание единых подходов к содержательному наполнению базовой части подготовки будущих педагогов. При этом в документе недостаточно внимания уделяется проблеме подготовки педагогов профессионального обучения, он концентрируется на других направлениях подготовки укрупненной группы «Образование и педагогические науки».

Необходимо отметить, что в 2022/23 уч. г. подготовку педагогов профессионального обучения осуществляют 72 российских вуза, к которым сейчас можно прибавить и 3 вуза на территории Донбасса. Центрами развития профессионально-педагогического образования являются Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург) и Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск), учеными и педагогами которых (Б.Н. Гузанов, Е.В. Гнатышина, Е.М. Дрожкин, Д.П. Заводчиков, Э.Ф. Зеер, А.А. Коновалов, А.И. Лыжин, Н.А. Пахтусова, Э.Э. Сыманюк, Н.М. Шабалина, А.А. Шаров и др.) сделан наибольший вклад в развитие теории и практики профессиональной педагогики.

Анализ тех отраслевых направлений (профилей), по которым ведется подготовка педагогов профессионального обучения, свидетельствует о явном уклоне в непроизводственную сферу. Так, к наиболее часто реализуемым образовательным программам подготовки педагогов профессионального обучения относятся «Экономика и управление», «Правоведение и правоохранительная деятельность», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», «Информационные технологии и вычислительная техника», «Компьютерные и информационные науки» в разных вариациях их формулирования, а также «Транспорт (ав-

томобильный)». Образовательные программы «Строительство», «Энергетика», «Технология и оборудование сварочного производства», «Безопасность технологических процессов и производств / Безопасность жизнедеятельности и охрана труда в сфере образования», «Агрономия», «Сельское хозяйство», «Производство продовольственных продуктов / Технология продукции и организация общественного питания», «Конструирование, технология и дизайн одежды / Технология изделий легкой промышленности», «Туризм и гостиничный сервис» реализуются двумя-четырьмя вуза. К эксклюзивным образовательным программам профильной подготовки можно отнести следующие: «Автоматика и компьютерная инженерия», «Машиностроение и металлообработка», «Промышленные технологии», «Химическое производство», «Сервис механотронных систем», «Промышленный инжиниринг», «Горное дело», «Организация здравоохранения и общественное здоровье», «Космический мониторинг лесных насаждений». Вызывает вопросы необходимость реализации программ «Физкультурно-спортивная деятельность», «Английский язык в профессиональном образовании», «Перевод и реферирование», «Педагогика и психология профессионального образования», «Реклама и связи с общественностью», «Медиакоммуникации», поскольку выпускники этих профилей могут реализовать себя только в высшем образовании, не решая тех основных задач, которые возложены на профессионально-педагогическое образование.

Приведенный перечень образовательных программ свидетельствует о невозможности удовлетворить потребности в мастерах производственного обучения и преподавателях специальных дисциплин 3 239 учреждений среднего профессионального образования, реализующих более 110 тыс. программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации по профессиям рабочих и служащих [1]. В Докладе Правительства Российской Федерации о реализации государственной образовательной политики отмечается, что рост числа педагогов учреждений СПО (на 0,7 тыс. чел.) в 2021/22 уч. г. происходил исключительно за счет преподавателей общеобразовательных предметов [Там же], а собственно численность мастеров производственного обучения составляет лишь 14% от общего количества педагогических работников системы СПО [8]. При этом зафиксирован рост спроса граждан в возрасте от

18 до 50 лет на обучение по программам профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации по профессиям рабочих, служащих и специалистов среднего звена. Кроме того, заметно старение педагогических кадров, сегодня средний возраст педагогов учреждений СПО составляет 46,6 лет, а около половины педагогов находятся в возрасте более 45 лет [1]. Все это повышает потребность в педагогах профессионального обучения и требует согласования профилей их подготовки с основными программами обучения квалифицированных кадров в учреждениях СПО и реальными запросами экономики, прежде всего ее производственной сферы.

Соответственно, одной из *первых задач* развития профессионально-педагогического образования является научно обоснованное государственное и региональное прогнозирование и планирование подготовки педагогов профессионального обучения в соответствии с текущими и перспективными запросами системы среднего профессионального образования и отраслей отечественной экономики, с учетом уровня развития науки и техники.

Второй задачей, безусловно, является совершенствование содержания профессионально-педагогического образования, его достаточно специфичных психолого-педагогической, предметной (профильной) и методической составляющих, которые должны обеспечить готовность педагогов профессионального обучения к эффективной подготовке квалифицированных кадров для работы в условиях инновационных преобразований отраслей экономики, а также собственной производственно-технологической деятельности в выбранной профильной области. Как свидетельствуют данные исследований, за последние несколько лет 50% педагогов системы СПО смогли повысить уровень своей психолого-педагогической компетентности. Однако только 6,5% педагогов прошли повышение квалификации по использованию цифровых технологий в образовании, а по отраслевому профилю – только 9% мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин [1; 8].

Поэтому сегодня возникла необходимость как повышения профессиональной компетентности работающих в учреждениях СПО педагогов профессионального обучения (особенно их профильных компетенций), так и пересмотра подходов ко всем составляющим подготовки будущих педагогов профессионального обучения в высших образовательных учреждениях, что отмечено в Докладе Правительства

РФ [1] и проекте «Профессионалитет» [6], специально разработанном для решения проблем повышения качества подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

Важно выработать общие подходы к содержанию подготовки педагогов профессионального обучения, что сделать крайне непросто, поскольку отраслевая специфика накладывает свой отпечаток на формирование их профильной составляющей подготовки. Последнее послужило поводом для отмены разработанного в 2015 г. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Необходимо отметить, что указанный стандарт подробно описывал трудовые действия педагогов, работающих на разных уровнях системы профессионального образования, а также требования к уровню их образования, трудового стажа, в том числе и в соответствующей отрасли экономики. Для лиц, работающих в качестве мастеров производственного обучения, также указывался рабочий разряд, который позволял им осуществлять подготовку, переподготовку и повышение квалификации по профессиям рабочих и служащих. Последнее в значительной мере противоречило образовательным стандартам по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», которые, декларируя возможность осуществления выпускником деятельности по подготовке рабочих и служащих, не выдвигали требований и не предполагали создания условий по получению будущими педагогами профессионального обучения рабочего разряда. Между тем мастером производственного обучения сегодня может, согласно квалификационным требованиям, работать лицо, обладающее как квалификационно-образовательным уровнем «специалист среднего звена» или «бакалавр», так и рабочим разрядом на порядок выше, чем тот уровень, по которому ведется подготовка рабочих и служащих [5]. Поэтому считаем, что одним из значимых шагов в рамках повышения качества профильной подготовки является возврат как обязательной составляющей государственной итоговой аттестации, демонстрационного экзамена, цель, задачи и содержание которого позволят присваивать обучающимся по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» рабочий разряд с возможностью его повышения в процессе профессиональной подготовки. Без-

условно, проведение этой части государственной итоговой аттестации нуждается в обсуждении механизмов ее проведения, временных рамок, программы. Однако необходимость такого расширения общей программы государственной итоговой аттестации считаем обязательной и констатирующей результаты подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению подготовки обучающихся в системе профессионального образования.

Проведенный нами анализ учебных планов подготовки педагогов профессионального обучения разными вузами свидетельствует о существенных различиях в формировании психолого-педагогической, профильной и методической составляющих, неполном преодолении более 20 лет доминирующего в профессионально-педагогическом образовании психолого-педагогического уклона. При этом психолого-педагогическая и методическая составляющая, которая представлена в учебных планах разных вузов, не в полной мере обеспечивают эффективную работу педагога профессионального обучения в учреждениях системы СПО с учетом тенденций ее развития. Частым явлением является изучение студентами как дисциплин «Педагогика» и «Психология», так и «Педагогика профессионального образования», «Основы возрастной психологии», «Психология профессионального образования», в силу чего значительное количество учебного материала дублируется. Наиболее удачным вариантом считаем интегрированную и апробированную практикой дисциплину «Общая и профессиональная педагогика», а в контексте психологической подготовки последовательное изучение таких дисциплин, как «Основы психологии», «Психология профессионального образования» и «Психология труда».

Оправданным в учебном плане являются такие дисциплины психолого-педагогического цикла, как «Введение в специальность» / «Введение в профессионально-педагогическую специальность», «Педагогические технологии», «Педагогическое мастерство» / «Педагогическая этика», а также учебная и производственная педагогические практики.

Обязательным элементом подготовки считаем изучение методики профессионального обучения с практическим отражением итогов ее овладения студентами в курсовой работе, а затем в параграфе выпускной квалификационной работы. Отметим также важность изучения будущими педагогами профессионально-

го обучения методики воспитательной работы в учреждениях профессионального образования, значительно отличающейся от обычной методики воспитательной работы, содержание которой не учитывает возрастные особенности студентов колледжа, вхождение их в профессиональную среду, определенную автономность от семьи. С учетом того, что в учреждения СПО после девятого класса поступает значительное количество подростков с низкой успеваемостью, отклонением в поведении (в том числе и девиантным), из неблагополучных и малообеспеченных семей, детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, содержание дисциплины «Методика воспитательной работы в учреждениях профессионального образования» должна быть дополнена соответствующей тематикой и рекомендациями по организации работы с указанными категориями обучающихся.

Укажем, что только в отдельных планах подготовки педагогов профессионального обучения присутствуют дисциплины, направленные на организацию и управление учебно-воспитательным процессом в учреждениях системы СПО, проектированию их учебно-производственной базы, организации практического обучения на базовых предприятиях. В условиях повышения роли практико-ориентированного обучения, направленности на формирование компетенций по стандартам World Skills и World Skills Russia планируется, во-первых, создание образовательно-производственных кластеров, для чего будут интегрированы возможности учреждений СПО и предприятий; во-вторых, разработка новых образовательных программ подготовки рабочих, служащих и специалистов среднего звена с оптимизацией сроков обучения [8]. При этом возникает необходимость проектирования учебно-производственных лабораторий, мастерских, учебных участков на площадях как колледжей, так и производственных предприятий, что требует соответствующих знаний, умений и навыков у будущих педагогов профессионального обучения, в том числе и в профильной сфере деятельности.

Соответственно, психолого-педагогическая и профильная подготовка будущих педагогов профессионального обучения должны двигаться параллельными курсами: от изучения на начальном этапе обучения фундаментальных основ до проектирования, организации и реализации образовательных и производственно-технологических процессов. В контексте этого отметим, что во многих учебных пла-

нах логика подготовки педагогов профессионального обучения такая: с I по III курс происходит психолого-педагогическая и методическая подготовка с проведением учебной и производственной педагогических практик, а также фундаментальная профильная подготовка; III и IV курсы – практическая профильная подготовка с проведением двух видов практик. При таком подходе происходит разрыв между методической подготовкой педагога профессионального обучения и его профильной подготовкой, что не позволяет правильно проецировать содержание и особенности реализации производственно-технологических процессов на методики обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена, а также правильно организовывать учебно-производственный процесс, который должен отражать специфику организации производства на предприятиях. В соответствии с этим необходим общий подход в выстраивании логики всех видов подготовки педагогов профессионального обучения, изучения фундаментальных и практических дисциплин, проведения всех видов практик.

Возвращаясь к профильной подготовке, укажем, что ее содержание и объемы должны обеспечить готовность педагога профессионального обучения осуществлять профессиональную деятельность в выбранной отрасли экономики, а значит, выполнять требования соответствующих образовательных стандартов по подготовке бакалавров, специалистов, магистров в части формирования их общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В этом смысле меры Концепции подготовки педагогических кадров по регламентации объема (50%) предметной (а в нашем случае профильной) подготовки педагога полностью отвечают инициативам федерального проекта «Профессионалитет» по повышению уровня компетентности педагогов профессионального обучения учреждений СПО, а также основным нормативным документам, определяющим стратегические направления инновационного развития страны, той роли, которая отводится в этом процессе инженерно-техническим кадрам.

Поэтому практическая часть профильной подготовки должна быть нацелена на овладение педагогом профессионального обучения технико-технологической, организационно-технологической и информационной компетентностей, что позволит ему осуществлять производственно-технологическую, проектно-конструкторскую, прикладную научно-иссле-

довательскую, организационно-управленческую и информационную деятельность [2; 3; 10]. Последняя сегодня активно интегрируется во все указанные выше процессы и требует для будущего педагога профессионального обучения своего формирования и развития в процессе психолого-педагогической, методической и профильной подготовки.

Хотим уделить отдельное внимание формированию практических навыков профильной деятельности, чему способствует практический курс (дисциплина) «Производственное обучение» или «Практикум в учебных мастерских». Содержание этой дисциплины обеспечивает овладение значительным сектором трудовых действий, которые выполняет квалифицированный рабочий, служащий или специалист среднего звена в выбранной сфере отраслевой деятельности. Фактически, овладевая такими навыками, будущий педагог профессионального обучения осознает то содержание труда, к которому он должен подготовить учащуюся молодежь колледжей. Без овладения навыками рабочих профессий изучение методики профессионального обучения не имеет смысла. Однако анализ планов подготовки выявил незначительные объемы таких практических курсов, которые преимущественно преподаются в 3–4-х семестрах в общем объеме до 6–7 з. е., что совершенно недостаточно, исходя из объемов практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена, и не позволяет проводить в рамках государственной итоговой аттестации педагогов профессионального обучения демонстрационный экзамен для присвоения разряда по рабочей профессии.

Мы уже вносили предложения по поводу расширения программы государственной итоговой аттестации за счет введения демонстрационного экзамена, в связи с этим считаем необходимым регламентировать объемы практической подготовки по освоению трудовых действий по рабочей профессии в рамках дисциплин «Производственное обучение» / «Практикум в учебных мастерских» с логическим развитием их содержания в учебной (технологической) практике. Это и позволит выполнить тот необходимый минимум требований, позволяющий присваивать будущим педагогам профессионального обучения рабочий разряд, повышая его в последующий период обучения за счет изучения профильных дисциплин и прохождения производственной (технологической) практики.

Вследствие этого государственная итоговая аттестация по подтверждению готовности педагога профессионального обучения к работе в качестве мастера производственного обучения может быть разбита на два этапа: первый этап – по окончанию II курса с присвоением III рабочего разряда по профессии в выбранной отрасли экономики, второй этап – по окончании IV курса с присвоением IV разряда. При этом на втором этапе государственной итоговой аттестации проведение демонстрационного экзамена для присвоения рабочего разряда может рассматриваться как практическая часть экзамена по профилю подготовки, а его теоретическая часть будет содержать вопросы и практические задания, связанные с основными производственно-технологическими процессами, всеми видами используемых ресурсов и организацией производства в целом. Благодаря этому можно провести комплексную оценку результатов профильной подготовки педагогов профессионального обучения.

Результаты психолого-педагогической и методической подготовки педагогов профессионального обучения абсолютно оправданно сконцентрированы сегодня в выпускной квалификационной работе. На наш взгляд, ее структура и содержание должны отражать теоретическое раскрытие выпускником отдельных аспектов профессиональной педагогики с их практическим развитием в разработанной методике обучения по темам или всему профессиональному модулю подготовки квалифицированных рабочих, служащих или специалистов среднего звена.

Вследствие этого *третьей задачей* развития профессионально-педагогического образования считаем расширение структуры и программы государственной итоговой аттестации педагогов профессионального обучения на уровне бакалавриата, которая должна включать защиту выпускной квалификационной работы для оценки уровня сформированности у выпускников психолого-педагогических и методических компетенций, а также государственный комплексный экзамен по профильной подготовке для поэтапной оценки готовности будущего педагога профессионального обучения к производственно-технологической деятельности с возможностью работать и осуществлять подготовку по рабочей профессии для конкретной отрасли экономики.

Подводя итог нашему исследованию, констатируем необходимость совершенствования профессионально-педагогического образования с целью реализации стратегий инноваци-

онного развития экономики российского государства, повышения качества подготовки кадров для системы среднего профессионального образования. В соответствии с этим к актуальным задачам развития профессионально-педагогического образования относим, во-первых, планирование и прогнозирование потребности в профессионально-педагогических кадрах с учетом развития отраслей экономики и отдельных производств, достижений науки и техники, перспектив развития системы среднего профессионального образования; во-вторых, выработка единых подходов к содержательному наполнению и объемам психолого-педагогической, методической и профильной составляющих подготовки педагогов профессионального обучения с целью обеспечения их готовности к работе в качестве мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин в учреждениях системы среднего профессионального образования, а также осуществления производственно-технологической деятельности в разных отраслях и секторах отечественной экономики; в-третьих, реализация общих подходов к структуре, содержательному наполнению и этапам проведения государственной итоговой аттестации с целью комплексной оценки результатов всех видов подготовки студентов направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» для осуществления ими профессионально-педагогической деятельности в закрепленных стандартами областях деятельности.

Выделенные нами задачи развития профессионально-педагогического образования и возможность их реализации нуждаются в обсуждении педагогической общественностью с привлечением к этому процессу ученых, занимающихся проблемами профессионально-педагогического образования, педагогами высшей школы, осуществляющими подготовку профессионально-педагогических кадров, работодателей – представителей системы среднего профессионального образования, а также предприятий и организаций разных отраслей и секторов экономики.

Список литературы

1. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GcesxuJA113AntFYxDYzpn0Ngsv7T1vX.pdf> (дата обращения: 02.10.2022).

2. Зинченко В.О., Бельграй (Галушко) Н.В. Формирование технико-технологической компетентности у будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки: результаты исследования // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. 2022. Т. 17. № 1. С. 64–73.
3. Зинченко В.О., Жуева А.Г. Проблема развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе и подходы к ее решению // Цифровая трансформация образования: состояние и перспективы: материалы I Международ. науч.-практ. конф. 1–3 июля 2022 г. Махачкала, 2022. С. 152–159.
4. Кашепов А.В., Афолина К.В., Головачев Н.В. Рынок труда РФ в 2020–2021 гг.: безработица и структурные изменения // Социально-трудовые исследования. 2021. № 2(43). С. 33–44.
5. Квалификационные характеристики должностей работников образования (раздел Единого квалификационного справочника должностей руководителей специалистов и служащих): сб. нормативных правовых актов с комментариями под ред. В.Н. Понкратовой, Ж.П. Осиповой. М., 2009.
6. Коновалов А.А., Лыжин А.И. Компетентностный портрет мастера 2.0 как основа развития кадрового потенциала Профессионалитета [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2022. Т. 10. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1276> (дата обращения: 03.10.2022).
7. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/45881/> (дата обращения: 01.10.2022).
8. О проведении эксперимента по разработке, апробации и внедрению новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет»: постановление Правительства РФ от 16 марта 2022 г. № 387 [Электронный ресурс]. URL: <http://ips.pravo.gov.ru:8080/default.aspx?pn=0001202203180005> (дата обращения: 02.10.2022).
9. Рабочая сила, занятость и безработица в России (по результатам выборочных обследований рабочей силы). 2022: стат. сб. / Росстат. М., 2022.
10. Титова Е.А. Модель формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. 2021. Т. 16. № 5. С. 87–95.
11. Труд и занятость в России. 2021: стат. сб. / Росстат. М., 2021.
- gosudarstvennoj politiki v sfere obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/GcesxuJA113AntFYxDYzpnNgsv7T1vX.pdf> (дата обращения: 02.10.2022).
2. Zinchenko V.O., Bel'graj (Galushko) N.V. Formirovanie tekhniko-tekhnologicheskoy kompetentnosti u budushchih inzhenerov-pedagogov v processe professional'noj podgotovki: rezul'taty issledovaniya // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. 2022. T. 17. № 1. S. 64–73.
3. Zinchenko V.O., Zhueva A.G. Problema razvitiya informacionnoj kompetentnosti pedagogov professional'nogo obucheniya v processe profil'noj podgotovki v vuze i podhody k ee resheniyu // Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: sostoyanie i perspektivy: materialy I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 1–3 iyulya 2022 g. Mahachkala, 2022. S. 152–159.
4. Kashepov A.V., Afonina K.V., Golovachev N.V. Rynok truda RF v 2020–2021 gg.: bezrabotica i strukturnye izmeneniya // Social'no-trudovye issledovaniya. 2021. № 2(43). S. 33–44.
5. Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya (razdel Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej specialistov i sluzhashchih): sb. normativnyh pravovyh aktov s kommentariyami pod red. V.N. Ponkratovoj, Zh.P. Osipcovoj. M., 2009.
6. Konovalov A. A., Lyzhin A. I. Kompetentnostnyj portret mastera 2.0 kak osnova razvitiya kadrovogo potenciala Professionaliteta [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2022. T. 10. № 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1276> (data obrashcheniya: 03.10.2022).
7. Konceptiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/45881/> (data obrashcheniya: 01.10.2022).
8. O provedenii eksperimenta po razrabotke, aprobacii i vnedreniyu novoj obrazovatel'noj tekhnologii konstruirovaniya obrazovatel'nyh programm srednego professional'nogo obrazovaniya v ramkah federal'nogo proekta «Professionalitet»: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 16 marta 2022 g. № 387 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ips.pravo.gov.ru:8080/default.aspx?pn=0001202203180005> (data obrashcheniya: 02.10.2022).
9. Rabochaya sila, zanyatost' i bezrabotica v Rossii (po rezul'tatam vyborochnyh obsledovanij rabochej sily). 2022: stat. sb. / Rosstat. M., 2022.
10. Titova E.A. Model' formirovaniya gotovnosti budushchih pedagogov professional'nogo obucheniya k organizacionno-tekhnologicheskoy deyatelnosti // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. 2021. T. 16. № 5. S. 87–95.
11. Trud i zanyatost' v Rossii. 2021: stat. sb. / Rosstat. M., 2021.

* * *

The relevant objectives of the development of the professional pedagogical education

In the context of the strategic guidelines of the development of the state and the society there is substantiated the necessity of the improvement of the professional pedagogical education. The article deals with revealing the main tasks of the development of the scientifically founded planning and forecasting of the need in training the teachers of the professional education and the determination of the general approaches to their psychological and pedagogical, methodological and specialized training, the organization and structure of the State Final Examination.

Key words: *professional pedagogical education, teacher of professional education, specialized training, psychological and pedagogical training, methodological training.*

(Статья поступила в редакцию 13.07.2022)

Е.В. НЕУМОЕВА-КОЛЧЕДАНЦЕВА
(Тюмень)

СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Освещается неформальный аспект непрерывного образования педагогов. Обосновывается актуальность сопровождения развития педагога как гуманитарной практики, компенсирующей дефициты формальной структуры непрерывного образования. На основе анализа содержания и задач развития педагога на разных этапах профессионализации предлагаются релевантные практики сопровождения.

Ключевые слова: *непрерывное образование, личностно-профессиональное развитие педагога, педагогическое сопровождение, тьюторство, наставничество, баддинг, коучинг, психологическое консультирование.*

Вопросы личностного и профессионального развития педагогов приобретают особую актуальность в контексте непрерывного образования. Идеи непрерывного образова-

ния, заложенные еще в трудах Я.А. Коменского [6], получают новое звучание в современных социокультурных условиях, характеризующихся нестабильностью, динамичной изменчивостью, сложностью, неопределенностью, разнообразием. В подобных условиях непрерывное образование педагога рассматривается как важнейший объективный системообразующий фактор, определяющий качество современного образования в целом, обеспечивающий развитие человеческого капитала и инновационное развитие общества [7]. Субъективным системообразующим фактором является потребность педагога в развитии (удовлетворение которой невозможно без «содействия» общества и государства), сохраняющая актуальность в течение всей жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, очевидна необходимость в специально организованной системе непрерывного образования, под которой понимается комплекс государственных и общественных образовательных учреждений, обеспечивающий организационное и содержательное единство, преемственность и взаимосвязь всех звеньев образования, совместно решающих задачи воспитания, общеобразовательной и профессиональной подготовки каждого человека [3]. Неотъемлемой частью такой системы должна быть сложившаяся, качественно функционирующая и развивающаяся формальная структура непрерывного образования как единое многоуровневое и многопрофильное неразобценное (согласованное) образовательное пространство, включающее ступени, уровни образования и конкретные образовательные организации, предоставляющее человеку благоприятные возможности для изменения социального статуса и развития его социально-личностных и профессиональных компетенций в соответствии с его актуальными потребностями и общественной необходимостью. Однако на сегодняшний день система непрерывного образования находится на этапе своего становления.

Отчасти заполнить «пробелы» в развитии системы непрерывного педагогического образования призван проект национальной системы учительского роста (НСУР), разработанный в соответствии с поручением Президента Российской Федерации В.В. Путина Правительству РФ (декабрь 2015 г.) [12]. Предполагалось, что национальная система учитель-

ского роста должна обеспечить не только проверку компетенций, но и содержать в себе механизмы, способствующие профессиональному и карьерному росту современного учителя и повышению качества образования за счет диагностики проблемных зон педагогов и оказания им методической помощи. Основная цель национальной системы учительского роста виделась в создании системы стимулирования профессионального роста педагога; повышении уровня профессионализма учителей; подготовке профессионалов, способных организовывать свою деятельность на основе передовых достижений науки и педагогического опыта; формировании результативного кадрового потенциала образовательной организации. Достижение этой цели на федеральном уровне предполагало модернизацию аттестационных процедур (в том числе разработку единых федеральных оценочных материалов), создание единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [9], создание центров непрерывного образования и профессионального мастерства педагогических работников, трансформацию федерального проекта «Учитель будущего» в проект «Современная школа» и др. Ориентация на создание национальной системы учительского роста на региональном уровне выразилось в разработке Концепции развития системы дополнительного образования педагогов Тюменской области [8]. К сожалению, адекватная оценка вышеобозначенных инициатив с точки зрения их практической реализации представляется весьма затруднительной из-за отсутствия статистических и эмпирических данных.

В создавшихся условиях на первый план выходит неформальная сторона непрерывного образования педагогов, понимаемая преимущественно как самообразование в целостном процессе профессионального развития личности (как в периоды ее социально-психологического «созревания», «расцвета» и стабилизации жизненных сил и способностей, так и в периоды угасания активности), как реализация творческого потенциала личности, обогащение ее духовного мира, «прирост» и качественное изменение личностных и профессиональных навыков. Такая трактовка неформального аспекта непрерывного образования педагогов предполагает его относительную независимость от формальной структуры образования, а значит, большую свободу

выбора объективных возможностей и действий. Вместе с тем многократно увеличивается доля персональной ответственности педагога, особое значение приобретает произвольный, целенаправленный, осознанный характер деятельности, ориентированной на самообразование. Однако, несмотря на это, данный процесс нуждается хотя бы в локальной поддержке, гуманитарный характер которой позволяет говорить о сопровождении развития педагогов в контексте непрерывного образования [1].

Опираясь на традиции отечественной психологии и рассматривая развитие педагога как прогрессивно-регрессивный процесс, имеющий определенную стадиальность, мы хотим подчеркнуть необходимость учета специфики содержания и задач развития на каждом его этапе, с одной стороны, и объективных возможностей для развития педагога, имеющихся в образовательном учреждении, с другой стороны. Иначе говоря, наше исследование призвано предложить возможный путь решения *проблемы* унифицированного подхода к сопровождению развития педагога в контексте непрерывного образования. *Научная новизна* исследования заключается в обосновании практик сопровождения, релевантных задачам развития педагога на том или ином его этапе. *Цель исследования* – теоретическое обоснование практик сопровождения (интегративных форм сопровождения как гуманитарной практики) развития педагогов в контексте непрерывного образования.

Итак, в контексте непрерывного педагогического образования, рассматриваемого в его неформальном аспекте (в аспекте индивидуального самообразования в целостном процессе профессионального развития личности), особое значение приобретает сопровождение как гуманитарная медиативная практика, призванная компенсировать дефициты формальной структуры образования и, по возможности, способствовать выстраиванию стратегии развития педагога с учетом интра- и интерсубъектных условий. Гуманитарный характер сопровождения, выражающийся в его «человекоориентированной» направленности, в определяющем влиянии взаимодействия субъектов (по сравнению с «технологией» сопровождения), в приоритете качественных методов работы и предполагающий понимание развития как нелинейного, многовекторного, преимущественно самодетерминированного процесса раскрывает сущность сопровождения – содействие раскрытию и реализации потенциала педагога [10]. Опосредующий характер со-

проведения раскрывает его инструментальную сторону, медиацию широкого круга связей личности с объективными возможностями, имеющимися как в широком социальном контексте, так и в конкретной образовательно-профессиональной среде и предполагает выбор адекватного интегративного и рабочего инструментария [11]. В качестве интегративного неотчужденного инструментария мы рассматриваем формы сопровождения, потенциал которых соответствует потребностям личности и задачам развития педагога на определенном этапе его профессионального развития и позволяет актуализировать объективные возможности развития педагога в образовательно-профессиональной среде.

Важнейшим этапом в развитии педагога, имеющим решающее значение для его самоопределения, является этап обучения. Особое значение на этом этапе имеет образовательная среда, под которой традиционно понимается вся совокупность объективных условий, имеющихся в образовательном учреждении для решения образовательных и иных задач. Между тем, как известно, даже самые благоприятные условия не обеспечивают сами по себе, без опоры на личностные предпосылки, позитивную динамику развития личности [13]. Разноплановый характер деятельности студента и сложная организация образовательной среды, внутренняя логика развития отношений в среде и со средой позволила нашим коллегам условно выделить основные стадии взаимодействия студента с образовательной средой: погружение в среду (адаптация к среде), активное взаимодействие со средой, продуктивное взаимодействие со средой [4]. Обозначим основные задачи и объективные возможности развития будущего педагога на каждой стадии. На этапе погружения: ориентация (навигация и самонавигация) в устройстве образовательной среды и ее требованиях, решение первоочередных задач жизнеобеспечения (стипендия, льготы, выплаты, жилье), проектирование индивидуальной образовательной траектории, формирование коллектива, развитие коммуникативных навыков, установление отношений с профессорско-преподавательским составом и выбор научного руководителя и др. На этапе активного взаимодействия со средой: приобщение к студенческому, академическому, профессиональному сообществам как в образовательной среде вуза (колледжа), так и за ее пределами, участие в клубной, студийной, кружковой деятельно-

сти, получение опыта исследовательской, общественно полезной, профессиональной деятельности, развитие умения работать в команде и лидерских навыков, формирование целостного представления о выбранной специальности, дальнейшее проектирование и конкретизация траектории своего развития и др. На этапе продуктивного взаимодействия со средой: проявление индивидуальности и творческое самовыражение, качественный «прирост» личностных и профессиональных навыков, внешнее признание и подтверждение позитивной динамики развития личности, внесение персонального вклада в развитие образовательной среды. Таким образом, содержание и задачи развития будущего педагога на этапе профессионального образования определяют выбор в качестве ведущей формы сопровождения, обеспечивающей навигацию студента в образовательной среде, тьюторство [14] (что не исключает других, более традиционных форм сопровождения – кураторства, научного руководства, ориентированных на решение более узкого круга конкретных задач).

Отметим, что в отечественной образовательной практике тьюторство не дублирует собственно педагогические (преподавательские) функции и обычно рассматривается как навигационная помощь в структуре и содержании образовательной среды, проектировании индивидуальной образовательной траектории студента как пути освоения содержания обучения на основе осознанного и ответственного выбора учебных дисциплин (элективов). Представляется, что в русле наших идей необходимо существенное расширение функционала тьюторской помощи. Тьюторство в соответствии с основными стадиями взаимодействия личности со средой и их основными задачами, кроме собственно навигации в среде, должно включать: предоставление необходимой информации, адаптационные мероприятия, знакомство с персоналиями (в том числе с профессорско-преподавательским составом) (на стадии «погружения» в среду); предоставление объективных возможностей для максимально полной и всесторонней «пробы сил» будущего педагога в учебной / внеучебной / профессиональной деятельности с использованием ресурсов образовательной экосистемы (на стадии активного взаимодействия со средой); предоставление объективных возможностей для самоактуализации будущего педагога и достижения позитивных результатов и конкретных продуктов его деятельности

(на стадии продуктивного взаимодействия со средой). Интегративным результатом сопровождения на этапе обучения видится позитивное самоопределение будущего педагога, формирование его профессиональной направленности, способности и готовности к профессиональной деятельности.

Следующим этапом в развитии педагога, во многом определяющим его профессиональные перспективы, конституирующим его профессиональную судьбу, является адаптация к условиям профессиональной деятельности. Сложность данного этапа объясняется не только ожидаемым диссонансом между ожиданиями педагога и реальной педагогической действительностью, но и разноплановым характером самого процесса адаптации, включающим в себя: социально-психологический аспект (отношения в коллективе); профессионально-педагогический аспект (освоение методической, организационно-педагогической и др. видов деятельности); личностно-социальный аспект (изменение образа жизни и поведения человека в жизненном контексте). Важной задачей на этом этапе является освоение профессиональной роли и педагогической деятельности (хотя бы на минимальном уровне) при условии сохранения оптимального психоэмоционального состояния (данное условие нам представляется очень важным, поскольку, как показывает опыт, экзистенциальной «платой» за успешное освоение деятельности часто является здоровье и мотивация педагогов). Безусловно, благоприятный психологический климат в коллективе, профессиональная поддержка коллег и администрации способствуют решению этой задачи. Вместе с тем для «усиления» поддержки молодого педагога считаем целесообразным использование форм сопровождения, потенциал которых соответствует основным аспектам и задачам развития педагога на этапе адаптации.

Так, баддинг (товарищество) [16] как взаимодействие педагогов, обладающих относительно «равным» опытом и статусом (с незначительным «перевесом» у сопровождающего лица) позволит молодому педагогу более безболезненно «войти» в профессиональную деятельность, снизить агрессивность профессионально-образовательной среды, включиться в систему формальных и неформальных отношений в коллективе, благодаря морально-психологической поддержке «товарища» (социально-психологический аспект адаптации). Неформальное наставничест-

во [16] также сохраняет свою актуальность как помощь опытного педагога молодому специалисту в освоении (доосвоении) методической, организационно-педагогической и др. видов деятельности (профессионально-педагогический аспект адаптации). Психологическое консультирование необходимо для «выравнивания» психоэмоционального состояния молодого педагога в состоянии стресса (этап адаптации в целом является стрессогенным), развития навыков саморегуляции, оптимизирующих организационные моменты педагогической деятельности и поддерживающих относительно безболезненное изменение в образе жизни педагога (режим дня, оптимальное распределение дел, тайм-менеджмент, нормативное поведение и др.). Интегративным результатом сопровождения педагога на этапе адаптации видится его стабильное психоэмоциональное состояние, «включенность» в среду и готовность к дальнейшей профессиональной деятельности и развитию.

Дальнейшие этапы профессионального развития (первичная профессионализация и вторичная профессионализация [5]) уместно объединить по причине сходства потребностей субъекта (потребность в личностно-профессиональном и карьерном росте соответственно) и решаемых задач. Педагог, успешно адаптировавшийся к условиям деятельности, стремится выйти на более высокий уровень ее выполнения, «наращивает» разноплановый опыт, сочетает практическую деятельность с учебной (обучение в магистратуре, аспирантуре, курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка и др.), является активным участником инновационных процессов, расширяет поле профессиональных контактов и межличностных отношений. Повышение качества педагогической деятельности актуализирует потребность в карьерном росте как возможности объективного признания профессионализма педагога и его статуса. Карьерный рост, в свою очередь, дает педагогу возможность влиять на образовательную политику организации, на формирование ее образовательной стратегии и концепции, на принятие важных решений, на своих коллег в интересах их развития и развития образовательной организации. Иначе говоря, педагог обретает состояние «опытности» (он – потенциальный «эксперт») и, в принципе, уже может делиться опытом с коллегами и обучать молодых специалистов. Но все-таки основная задача этого этапа – «наращивание», демон-

страция и признание своей опытности, компетентности, профессионализма.

Итак, исходя из содержания и задач данного этапа, мы можем наметить релевантные формы сопровождения. Представляется, что интегративной формой сопровождения должен стать коучинг [15], потенциал которого связан с активизацией глубинных интрапсихических процессов, сознания и самосознания личности. Значимость коучинга объясняется необходимостью обобщения и осмысления накопленного опыта, рефлексии своей профессиональной позиции и проектирования дальнейшего профессионального пути. Для ориентации педагога в объективных возможностях проявления и дальнейшего повышения своей компетентности целесообразно использовать потенциал тьюторства. Для обмена опытом – потенциал творческих мастерских как формы, позволяющей представить свои «находки», наработки, оригинальные подходы и решения и «приобщиться» к опыту коллег. Для обсуждения актуальных проблем педагогической деятельности и личностно-профессионального роста, получения квалифицированных консультаций по их решению – потенциал консультативных сессий. Для дальнейшего приобретения опыта, его обогащения – потенциал профессионального обучения. Для демонстрации и подтверждения своей компетентности – потенциал профессиональных конкурсов. Интегративными результатами сопровождения являются профессиональная позиция (система отношений, установок, ценностных ориентаций относительно образовательного процесса, его субъектов, профессиональной деятельности) и профессиональная я-концепция педагога (система отношений к себе как личности и профессионалу).

Следующим этапом в развитии педагога, во многом результирующим его предшествующий путь развития, является мастерство. Для данного этапа характерно выполнение профессиональной деятельности на творческо-инновационном уровне, формирование и проявление индивидуального стиля деятельности, сочетание практической деятельности с научно-исследовательской (каждая из которых обогащает другую). Достижение высокого уровня продуктивности деятельности педагога обеспечивает «вклад» педагога в среду образовательной организации, ее коллективный опыт, становится фактором привлекательности организации для заинтере-

ресованных субъектов (учеников, родителей). Осмысленный и «переработанный» опыт, актуализация личностного и профессионального потенциала, нахождение новых смыслов в педагогической деятельности открывают перспективы для активного участия педагога в экспертной деятельности, в обучении молодых педагогов. Некоторый драматизм данной стадии придает ситуация неустойчивости педагога-мастера как эксперта и наставника, следствием чего может стать снижение мотивации и рутинизация педагогической деятельности.

Для предотвращения этих рисков и в целом для сопровождения развития педагога на этапе мастерства наметим следующие формы. Как и на предшествующем этапе, интегративной формой сопровождения является коучинг [15]. В данном случае его потенциал направлен на актуализацию внутренних ресурсов педагога, позволяющих ему выступать в качестве эксперта и наставника (отчасти – на нахождение объективных возможностей для этого). Конкретными формами самореализации педагога в указанных качествах могут быть:

- мастер-класс как форма обучения коллег с использованием своего опыта, методики, технологии, инновационных находок;
- наставничество как форма передачи опыта молодым педагогам (представляется, что эта форма, несмотря на свои преимущества, нуждается в некотором обновлении, в деформализации, в сочетании ее с современными формами);
- экспертиза образовательных программ, педагогической деятельности, образовательных результатов и результатов педагогической деятельности и др.;
- научная деятельность педагога (проведение исследований, подготовка статей, работа над магистерскими и кандидатскими диссертациями, участие в научно-практических конференциях и семинарах и др.).

Интегративным результатом сопровождения является профессиональная зрелость педагога, что предполагает высокий уровень самоорганизации деятельности и самоуправления развитием.

Завершение профессиональной деятельности – этап рефлексии, охватывающей жизненный и профессиональный путь личности, подведения итогов, «выхода» из профессии и освоения новой социальной роли. Негативным аспектом этапа является сужение

социально-профессионального поля и контактов, снижение финансовых возможностей, изменение распорядка, качества и образа жизни. Существенное изменение социальной ситуации развития провоцирует переживание утраты профессии, острота которого тесно связана со смысловой нагруженностью педагогической деятельности и видением непрофессиональных жизненных перспектив. Позитивным аспектом этапа является объективная возможность самореализации в околопрофессиональной и/или непрофессиональной сфере.

Для «смягчения» выхода из профессии, успешной адаптации к новой ситуации развития и роли крайне востребованной является такая интегративная форма сопровождения, как психологическое консультирование, строящееся с учетом психологических особенностей людей пожилого возраста [2] и ориентированное на поиск и актуализацию личностных (стрессоустойчивость, жизнестойкость, самоэффективность и др.) и объективных (семья, культурный и творческий досуг, волонтерство и др.) ресурсов, информирование о трудностях и рисках этапа и способах их преодоления, мотивирование к сохранению и поддержанию активной жизненной позиции, планирование дальнейшей жизни. Важна также помощь со стороны образовательной организации: предложение альтернативных форм занятости (репетиторство, подготовка учащихся к ОГЭ и ЕГЭ, подготовка и проведение внеучебных мероприятий, помощь молодым педагогам – наставничество). Существенную поддержку может оказать помощь со стороны коллег (в форме волонтерства или баддинга), успешно преодолевших трудности этапа завершения профессиональной деятельности и мотивирующих своим примером жизнестойкости и самореализации. Сохранить связь с профессиональным сообществом помогут информационно-коммуникационные средства: электронные комьюнити на разных платформах, участниками которых могут быть ученики, коллеги, администрация. Интегративным результатом сопровождения видится позитивная оценка педагогом своего профессионального пути, адаптация к новой ситуации, самореализация в около- или непрофессиональной сфере.

Таким образом в условиях несформированности формальной структуры непрерывного педагогического образования особое значение приобретает самообразование педаго-

га в целостном процессе профессионального развития личности. Сложность, неоднородность и динамичность этого процесса определяют необходимость его сопровождения, рассматриваемого как гуманитарная педагогическая практика, опосредующая решение основных задач развития на каждом этапе развития. Реализация сопровождения предполагает обоснованный выбор релевантного и неочужденного инструментария, в качестве которого рассматриваются интегративные формы сопровождения. Так, содержание и задачи развития будущего педагога на этапе профессионального образования определяют выбор в качестве ведущей формы сопровождения, обеспечивающей навигацию студента в образовательной среде, *тьюторство*. Содержание и задачи развития педагога на этапе адаптации определяют выбор в качестве ведущих форм сопровождения, обеспечивающих успешное «погружение» педагога в профессиональную деятельность, *баддинг* и *наставничество*. Содержание и задачи развития педагога на этапах «первичной» и «вторичной» профессионализации, мастерства определяют выбор в качестве ведущей формы сопровождения *коучинг*, поддерживающий продуктивную активность педагога, его личностно-профессиональный и карьерный рост, самоактуализацию. Содержание и задачи развития педагога на этапе завершения профессиональной деятельности определяют выбор в качестве ведущей формы сопровождения, поддерживающей «выход» из профессии и адаптацию к новой ситуации развития, *психологическое консультирование*. Интегративный результат сопровождения мы видим в построении общей непротиворечивой стратегии развития педагога, в формировании осознанного и ответственного отношения личности к себе, к своей жизни, к педагогической деятельности, в повышении уровня самоорганизации личности и в целом управляемости процесса своего развития.

Список литературы

1. Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: моногр. Ярославль, 2014.
2. Басов Н.Ф. Учет психологических особенностей людей пожилого возраста в социальной работе // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. № 3. Т. 19. С. 153–156.

3. Гершунский Б.С. Педагогические аспекты непрерывного образования // Вестн. высш. шк. 1987. № 8. С. 22–30.
 4. Емельянова И.Н. Воспитательная функция классического государственного университета: история, теория, современная практика: моногр. Тюмень, 2008.
 5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. 2002. № 4(32). С. 194–203.
 6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. М., 1982. Т. 2.
 7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2030 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/ (дата обращения: 01.10.2022).
 8. Концепция развития системы дополнительного профессионального педагогического образования и непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических и управленческих кадров в Тюменской области [Электронный ресурс]. URL: https://togirro.ru/assets/files/2021/cnppmpr_tyumen/2.2/02_conc_DPO.pdf (дата обращения: 01.10.2022).
 9. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических и управленческих кадров: утв. Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 6 авг. 2020 г. № 76 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/ (дата обращения: 01.10.2022).
 10. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как фасилитирующая практика // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4(83). С. 248–251. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00748.
 11. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Теоретическое обоснование модели сопровождения личностного самоопределения студентов магистратуры в ходе педагогической практики // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 9. С. 11–36. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36.
 12. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 дек. 2019 г. № 3273-р (с изменениями, внесенными распоряжением Правительства РФ от 7 окт. 2020 г. № 2580-р) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/73384005/> (дата обращения: 01.10.2022).
 13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т. 2.
 14. Степанов С.А. Антропология тьюторства. К вопросу о самонавигации [Электронный ресурс] // Человек.RU. 2015. № 10. С. 133–140. URL: <https://nsuem.ru/scientific-activities/publishing-nsuem/chelovek-ru/vypusk-10-2014-god/12-Степанов.pdf> (дата обращения: 01.10.2022).
 15. Уитмор Дж. Коучинг: основные принципы и практики коучинга и лидерства / пер. с англ. М., 2021.
 16. Чуланова О.Л. Возможности и риски наставничества и баддинга как методов обучения и развития персонала // Материалы Афанасьевских чтений. 2018. № 1(22). С. 37–45.
- * * *
1. Bajborodova L.V., Artem'eva L.N., Krivun' M.P. Individualizaciya i soprovozhdenie v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza: monogr. Yaroslavl', 2014.
 2. Basov N.F. Uchet psihologicheskikh osobenostej lyudej pozhilogo vozrasta v social'noj rabote // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvonologiya. Sociokinetika. 2013. № 3. Т. 19. С. 153–156.
 3. Gershunskij B.S. Pedagogicheskie aspekty nepreryvnogo obrazovaniya // Vestn. vyssh. shk. 1987. № 8. С. 22–30.
 4. Emel'yanova I.N. Vospitatel'naya funkciya klassicheskogo gosudarstvennogo universiteta: istoriya, teoriya, sovremennaya praktika: monogr. Tyumen', 2008.
 5. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Emocional'nyj komponent v professional'nom stanovlenii pedagoga // Mir psihologii. 2002. № 4(32). С. 194–203.
 6. Komenskij Ya.A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. / pod red. A.I. Piskunova (otv. red.) [i dr.]. М., 1982. Т. 2.
 7. Konceptiya dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya RF do 2030 g. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/ (data obrashcheniya: 01.10.2022).
 8. Konceptiya razvitiya sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya i nepreryvnogo povysheniya professional'nogo masterstva pedagogicheskikh i upravlencheskikh kadrov v Tyumenskoj oblasti [Elektronnyj resurs]. URL: https://togirro.ru/assets/files/2021/cnppmpr_tyumen/2.2/02_conc_DPO.pdf (data obrashcheniya: 01.10.2022).
 9. Konceptiya sozdaniya edinoj federal'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskikh i upravlencheskikh kadrov: utv. Rasporjazeniem Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 6 avg. 2020 g. № 76. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/ (data obrashcheniya: 01.10.2022).
 10. Neumoeva-Kolchedanceva E.V. Soprovozhdenie lichnostnogo samoopredeleniya budushchih pedagogov kak fasilitiruyushchaya praktika // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 4(83). С. 248–251. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00748.

11. Neumoeva-Kolchecedanceva E.V. Teoreticheskoe obosnovanie modeli soprovozhdeniya lichnostnogo samoopredeleniya studentov magistratury v ho-de pedagogicheskoy praktiki // *Obrazovanie i nauka*. 2020. T. 22. № 9. S. 11–36. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-9-11-36.

12. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31 dek. 2019 g. № 3273-р (s izmeneniyami, vnesennymi rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 7 okt. 2020 g. № 2580-р) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/73384005/> (data obrashcheniya: 01.10.2022).

13. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii: v 2 t. M., 1989. T. 2.

14. Stepanov S.A. Antropologiya t'yutorstva. K voprosu o samonavigacii [Elektronnyj resurs] // *Che-lovek.RU*. 2015. № 10. S. 133–140. URL: <https://nsuem.ru/scientific-activities/publishing-nsuem/chelovek-ru/vypusk-10-2014-god/12-Stepanov.pdf> (data obrashcheniya: 01.10.2022).

15. Uitmor Dzh. Kouching: osnovnye principy i praktiki kouchinga i liderstva / per. s angl. M., 2021.

16. Chulanova O.L. Vozmozhnosti i riski nastavnichestva i baddinga kak metodov obucheniya i razvitiya personala // *Materialy Afanas'evskih chtenij*. 2018. № 1(22). S. 37–45.



Support of teachers' development in the context of the continuous education

The article deals with the informal aspect of the continuous education of the teachers. There is substantiated the urgency of the support of the teacher's development as the humanitarian practice, compensating the deficits of the formal structure of the continuous education. Based on the analysis of the content and the tasks of the teacher's development there are suggested the relevant practices of the support at the different stages of the professionalization.

Key words: *continuous education, personal and professional development of teacher, pedagogical support, tutoring, mentoring, budding, coaching, counseling.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2022)

Н.Г. ЗОТОВА, М.Ю. ТИХОМИРОВ
(*Волгоград*)

АКТИВИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГОЛЕТИЯ

На основе эмпирических результатов исследования профессионального долголетия педагогов Волгоградской области конкретизируются возможные методы активизации личностных, смысловых, ценностных ресурсов, позволяющих не только адаптировать свою деятельность к возрастным изменениям этапа поздней зрелости, но и сформировать новые способы профессиональной жизнедеятельности.



Ключевые слова: *профессиональное долголетие, педагоги, активизация, методы активного социально-психологического обучения (АСПО).*

Постановка проблемы. Понятие старения чаще всего относят к процессам, связанным с естественным угасанием функций человеческого организма. Влияние старения на психику отражает термин «инволюция» как синоним процесса распада или разложения различных структур и образований. В то же время в психиатрической практике наряду с «минус-расстройствами», связанными с утратой различных функций, также говорят и о «плюс-расстройствах» – новых патологических образованиях психики.

Синдром эмоционального выгорания, широко обсуждаемый специалистами, включает в себя как утрату важнейших профессиональных качеств, так и появление новых патогенных форм поведения. Утрата проявляется в том, что у профессионала наблюдается расстройство адаптивных стратегий саморегуляции, позволяющих ему осуществлять продуктивную деятельность. Деструктивные по своей природе «плюс-расстройства» часто описывают как «профессиональные деформации». Ввиду их широкой распространенности напрашивается вывод о том, что подобные явления носят вынужденный и непреходящий характер и отражают нормальные процессы профессиональной адаптации. В такой логике вполне уместно аксиоматическое положение о том, что сам факт наличия выгорания и будет указывать на момент начала «профессионально-

го старения», фактически предопределяя инволютивные процессы.

Однако в ходе масштабного исследования, проведенного в 2018–2020 гг. в проекции грантового проекта РФФИ, среди педагогов различных ОУ Волгоградской области ($n = 850$) были вскрыты факты, которые поставили под сомнение описанную выше модель. Так, максимальные показатели выгорания по опроснику К. Маслач (мод. Н. Водопьяновой) обнаружены в возрастной группе 40–45 лет, однако в последующих возрастных группах наблюдается выраженный спад. Особенно заметной становится разница в данных, если анализировать показатели стажа – пиковые значения наблюдаются в группах педагогов, имеющих стаж 20 лет, а в группах педагогов со стажем 30–35 лет «выгоревшие» педагоги встречаются реже. Рост выгорания в дальнейшем фиксируется у педагогов самой старшей возрастной группы с максимальным стажем 40 и более лет.

Таким образом, среди современных педагогов не наблюдается линейного инволютивного процесса. Более того, на этапе профессионального долголетия у педагогов формируются специфические стратегии продления своей профессиональной деятельности. Мы выделяем два критерия классификации таких стратегий. Согласно первому из них, можно выделить педагогов, которые 1) не предполагают долгосрочного планирования, профессиональной временной перспективы; 2) готовят свое будущее, анализируют долгосрочные цели, в том числе возможный профессиональный финиш. Второй критерий касается педагогов второй группы и связан с разделением траекторий личной и профессиональной жизни. По этому критерию выделяются две подгруппы респондентов: а) планирующих свою жизнь после карьеры; б) не представляющих свою жизнь вне профессии. В целом для педагогов этой группы характерна активность, реализующая цели, связанные: 1) с поддержанием необходимого уровня здоровья, 2) с поддержанием необходимого уровня компетентности.

Педагоги подгруппы а) готовы к прекращению карьеры в тот момент, как только убедятся в невозможности достижения хотя бы одной из указанных выше целей. Педагоги группы б) стремятся к продлению своей профессиональной жизни и активизируют свою деятельность в указанных выше направлениях, например, столкнувшись с неблагоприятной организационной средой и невозможностью ее изменения, ищут новую и т. п. [7].

Таким образом, профессиональное старение представляет собой особый процесс «за-

ствывания» форм профессиональной деятельности, который может быть зафиксирован в психологических «минус-расстройствах» (утраты профессиональной временной перспективы, смыслов творчества, гибкости адаптации), так и «плюс-расстройства» в виде синдрома выгорания, постоянной материальной озабоченности (вне связи с уровнем заработной платы) и, вероятно, других аспектов, связанных с основными педагогическими компетенциями при внешнем соответствии критериям профессиональной пригодности.

Цели и задачи работы. Основной целью нашей работы является анализ факторов профессионального старения и поиск способов их купирования. Очевидно, что ряд факторов, лимитирующих уровень производительности педагога, относится к категории трудно контролируемых. Текущая обстановка в стране и мире (достаточно упомянуть пандемию COVID-19) не может не влиять на состояние педагогического корпуса, что оставляет широкое поле для будущих исследований. В настоящей статье основное содержание направлено как раз на методические подходы к коррекции и устранению факторов профессионального старения ценностно-смысловой природы.

Обсуждение проблемы. Согласно распространенной позиции отечественных и зарубежных исследователей в психологии труда (например, К. Маслач), процессы профессиональной инволюции в социоэкономических профессиях начинаются задолго до начала физического старения из-за содержания труда, требующего невосполнимых затрат личностных ресурсов. Такой количественный подход к анализу профессионального развития имеет свои формальные основания, однако достаточно тривиален и основан на обыденных представлениях, тем не менее распространен и в научной литературе.

Наряду с этим в отечественной психологии утверждён тезис о том, что педагог, реализуя свой позитивный личностный потенциал в ходе профессиональной деятельности, одновременно и развивает его [3]. Это предполагает и наличие способов восстановления своих ресурсов, специфических навыков и умений поддержания необходимого уровня профессиональных качеств. В силу возрастных особенностей на начальном этапе профессионализации отсутствует ощущение конечности своих ресурсов, а первое столкновение с фактом их конечности провоцирует защитные поведенческие стратегии, которые, как правило, впоследствии закрепляются. Эти стратегии, ориентиро-

ванные на «сохранность личности», сопровождаются стагнацией творческих способностей, развитием склонности к «деловому» ситуативному общению, формальному отношению к исполнению служебных обязанностей.

На наш взгляд, депривация творчества в работе неизбежно ведет к депривации личностного развития педагога в силу глубинных свойств педагогического труда. Возможно ли предупредить подобные варианты профессионального развития при помощи специальных средств психокоррекции, психологического консультирования и тренинга?

Поскольку речь здесь идет также и о моменте повторного профессионального выбора, вполне уместным будет обратить внимание на стратегии активизации профессионального самоопределения, разработывавшиеся в конце XX – начале XXI в. рядом отечественных психологов, в первую очередь Н.С. Пряжниковым [4]. Данными авторами еще на заре развития практической психологии в России разработан целый арсенал индивидуальных и групповых методов активизации профессионального самоопределения, среди которых бланковые игры, карточные методики, активизирующие опросники. В современных условиях, конечно, ряд из них безнадежно устарел, однако именно данная стратегическая линия, на наш взгляд, представляет собой ценный ресурс для решения практических задач психологического сопровождения педагога на всех этапах его профессионального развития, в том числе – на этапе профессионального долголетия.

Содержание активизирующих опросников в контексте профессионального долголетия составляют вопросы, направленные на анализ: 1) способов планирования будущего личной и профессиональной жизни, 2) эффективности используемых способов деятельности в плане их затратности; 3) способов оценки состояния и поддержания здоровья; 4) уровня соответствия своей профессиональной деятельности общепринятым стандартам; 5) соответствия организационной среды собственным устремлениям. Анализ ответов позволяет педагогу оценить свою направленность на долголетие либо на доживание в профессии. Как всегда, ключи к вопросам носят дискуссионный характер, т. к. цель опросника – активизация ценностно-смыслового ресурса личности, актуализация проблемы выбора между двумя диаметрально противоположными стратегиями профессионализации на заключительном этапе карьеры.

Сходным направлением работы является использование диагностических средств с

целью активизации профессионального самоопределения. Правда, в отношении использованной нами в исследовательской работе методики «Психологический портрет учителя» Г.В. Резапкиной [5] произошла своеобразная инверсия – когда активизирующий опросник превратился больше в диагностическое средство. Несмотря на то, что изначально данная методика была разработана и применялась именно как активизирующая, в последнее время ее активно используют и как средство диагностики.

Стоит отметить, что данный опросник ориентирован на педагогов, которые, как правило, еще далеки от перспективы профессионального финиша. Иными словами, для работы с педагогами на заключительном этапе профессиональной карьеры требуется другой инструмент, отвечающий задачам развития на данном этапе онтогенеза. Согласно представлениям Э. Эриксона, Ш. Бюлер и других психологов XX в., содержанием заключительного этапа жизни является обобщение прошлого, его оценка, достижение переживания собственной полезности и ценности свершений, в том числе в профессиональной жизни.

Таким образом, в основу методики были положены вопросы, при помощи которых педагог мог бы не только обобщить свои стилевые особенности, проанализировать эффективность своей работы, но и подойти к решению основной задачи, сформулированной Э. Эриксоном как построение позитивной идентичности, связанной с ощущением полноты жизни и собственной целостности [6]. В идеальном случае человек приобретает мудрость как высшее новообразование позднего возраста.

Стоит кратко отметить, что в нашей картине профессионального долголетия мудрость является одним из важнейших проявлений плодотворной профессиональной жизни. Размышления о мудрости как приобретении на этапе профессионального финиша – одна из целей активизации личностных ресурсов педагога [2].

Описание методики представлено в работе Н.Г. Зотовой [1, с. 234]. Опыт его применения показывает достаточную экологичность и выраженный терапевтический эффект при соблюдении всех условий индивидуального интервью. Отдельные респонденты даже пытались добиться повторной встречи с интервьюером, чтобы сообщить новые всплывшие у них ответы и уточнения.

Подводя итоги по данной части, можно подчеркнуть, что, конечно, как и для любых активизирующих методик, для упомянутых выше требуется постоянное совершенствова-

ние и анализ на предмет соответствия их содержания духу времени – достаточно трудному для научного описания феномену, который, однако, легко фиксируется педагогами, достигшими этапа профессионального долголетия.

Вторым направлением работы по активизации ресурсов является моделирование всего процесса профессиональной жизни с позиции ее ценностно-смыслового анализа в ходе применения средств активного социально-психологического обучения. В частности, разработанная методика «Жизнь педагога» [1, с. 150] также позволяет в условиях игровой реальности проанализировать переживания в связи с типичными трудностями педагогической профессии, сравнить свои способы совладания с ними со способами других участников тренинга, определиться со своими профессиональными ценностями и планами. Основной активизирующий эффект методики заключается в построении личной временной перспективы относительно прежде всего профессиональной жизни.

Выводы. Педагоги старшего возраста играют важную роль в профессиональном обществе в первую очередь как носители ценного опыта, профессиональной мудрости, недоступных более молодым коллегам. Однако это возможно лишь при выборе стратегии долгожительства в профессии в противоположность стратегии доживания. В свою очередь, эти стратегии складываются на предыдущих этапах профессионального развития, чаще всего – стихийно, поскольку в современных условиях у молодых педагогов, как правило, отсутствует установка на длительное пребывание в профессии. В связи с этим целесообразна специальная работа по психологическому сопровождению профессионального развития педагога в плане подготовки к его заключительному этапу.

Таким образом, вновь становится актуальной проблема активизации профессионального самоопределения. Однако наполнение активизирующих методик, очевидно, должно быть приближено к задачам развития поздней зрелости. Наш опыт разработки активизирующих методик показывает их успешность. Очевидно, что в современных условиях изучение процессов, определяющих профессиональное долголетие, может стать плодотворной базой для формирования системы психологического сопровождения на протяжении всей карьеры педагога.

Список литературы

1. Зотова Н.Г., Тихомиров М.Ю., Передельская С.А. Профессиональное долголетие педагога: ценностно-смысловые аспекты: моногр. Волгоград, 2020.
2. Леонтьев Д.А. Возможность мудрости // Человек. 2011. № 1. С. 20–34.
3. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. СПб., 2014.
4. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М., 2002.
5. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы. М., 2005.
6. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 2019.
7. Zotova N.G., Tikhomirov M.Y. Value-semantic factors of teachers' professional growth in the context of the longevity problem // SHS Web of Conferences. 2020. DOI: 10.1051/shsconf/20208700093.

* * *

1. Zotova N.G., Tikhomirov M.Yu., Peredel'skaya S.A. Professional'noe dolgoletie pedagoga: cenostno-smyslovye aspekty: monogr. Volgograd, 2020.
2. Leont'ev D.A. Vozmozhnost' mudrosti // Che-lovek. 2011. № 1. S. 20–34.
3. Mitina L.M. Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya. SPb., 2014.
4. Pryazhnikov N.S. Metody aktivizacii professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya. M., 2002.
5. Rezapkina G.V. Otbor v profil'nye klassy. M., 2005.
6. Erikson E. Detstvo i obshchestvo. SPb., 2019.

The activation of the teacher's resources in the context of the professional longevity

On the basis of the empirical results of the study of the professional longevity of the teachers of the Volgograd region there are described the possible methods of the activation of the personal, semantic and value resources, allowing not only to come their activity to the age-related changes of the stage of the late maturity, but also to develop the new ways of the professional functioning.

Key words: *professional longevity, teachers, activation, methods of active social and psychological education.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2022)

Е.В. СЕРГЕЕВА, Л.С. ХЛЕБНОВА
(Волгоград)

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ: ОТ ВЫЗОВОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ШКОЛ К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ*

Выделены факторы, влияющие на трансформацию образовательной практики школ. Обоснована необходимость введения новых форм обучения в образовательный процесс школы. Обозначены основные формы, необходимые для широкого применения. Показана связь между получаемым будущими педагогами опытом квазипрофессиональной деятельности во время обучения и дальнейшими изменениями образовательной практики с выходом в профессиональную деятельность.



Ключевые слова: образовательная практика, организационная форма обучения, модернизация образования, междисциплинарность, 4К-компетенции, хакатон.

Сфера образования всегда считалась довольно консервативной. Однако ни у кого не возникает сомнения, что динамичные изменения, происходящие в современном мире, не могут не инициировать изменения в системах образования по всему миру, даже самых консервативных. Именно эта сфера сейчас нуждается в притоке новых технологий и инноваций, чтобы быть способной если не опережать потребности постиндустриального общества, то как минимум им соответствовать. Опираясь на анализ теории и практики зарубежного образования (Yang, Pan, Zhou, Freitas, Paredes и др.), можно сделать вывод, что трансформационные процессы динамичнее проходят в странах, системы образования которых находятся на вершине международного рейтинга общего образования, например рейтинга IEA (International Association for the Evaluation of

Educational Achievement) – организатора таких наиболее известных международных сопоставительных исследований качества образования в мире, как TIMSS и PIRLS [5; 7].

Так, ученые из Хельсинского университета (Pomäki, Lakkala) отмечают: несмотря на то, что «современному образованию преподносятся вызовы, а именно развитие таких компетенций, которые пригодятся ученикам в будущем, например, развитие компьютерных технологий и неформальных способов обучения», во многих странах Евросоюза «учащиеся не приобретают достаточных навыков в школе для прохождения обучения в университете (таких как сотрудничество, планирование, самостоятельное обучение, цифровая компетентность или работа со знаниями)» [6]. В связи с этим они отмечают необходимость внедрения инновационных практик в общеобразовательные школы, чтобы развить указанные компетенции, и приводят примеры внедрения таких форм в общем образовании Финляндии (первое место в рейтинге IEA с 2012 по 2016 г.), где с 2016 г. внедряется феноменно-ориентированное обучение (phenomenon-based learning). Помимо этого существует еще ряд факторов, которые обуславливают необходимость существенной диверсификации форм обучения в практике общеобразовательной школы.

Модернизация общего образования относится к приоритетным направлениям деятельности Правительства России, т. к. есть понимание того, что образование – основа благосостояния государства, а подготовка высококвалифицированных специалистов для рынка труда, несомненно, повышает качество оказываемых услуг или произведенных продуктов. Поскольку институт образования в нашей стране отличается преемственностью, то для того, чтобы выпустить специалистов, отвечающих всем требованиям работодателей, следует заняться обучением кадров еще со школьной скамьи. С этой точки зрения государство вносит импульс развития в практику не только высшего, но и среднего – профессионального и общего – образования.

На сегодняшний день инициатива внедрения инновационных разработок в школах исходит в первую очередь от государства, осуществляется посредством программ и реформ. Так, в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» прописаны

* Исследование выполнено по проекту «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 11.04.2022 № 073-03-2022-132/3 к соглашению от 13.01.2022 № 073-03-2022-132).

вается необходимость обновления содержания и методов общего образования.

Особое внимание уделяется применению и активному использованию в образовательном процессе новейших технологий, которые являются практико-ориентированными для школьников [3]. Федеральные проекты «Современная школа» и «Успех каждого ребенка», помимо активного развития инфраструктуры общего образования, также нацелены на развитие и новых практик в области основного и дополнительного образования детей, их целей, содержания, образовательных технологий.

Еще один фактор, обуславливающий появление новых форм обучения, – это внимание к ожидаемым новым результатам образования, прежде всего к когнитивным, социально-эмоциональным и поведенческим [2], наличие которых гарантирует устойчивое развитие современного общества (такие цели закреплены в документах ЮНЕСКО, Partnership for 21st Century Learning и др.). Речь идет о так называемых 4К-компетенциях, и инновационные формы обучения призваны стать инструментом в их развитии, что отвечает запросам современных работодателей. 4К-компетенции представляют собой определенный набор soft skills, при наличии которых выпускник способен стать успешным специалистом в любой сфере:

- креативность;
- критическое мышление;
- коммуникация;
- кооперация (взаимодействие и сотрудничество).

Развитие таких компетенций сложно реализовать при традиционных методах обучения, в ходе которых учитель является «двигателем» учебного процесса, а общение происходит главным образом между учителем и учеником. В ходе такого взаимодействия коммуникация как компетенция слабо развивается, а кооперация отсутствует совсем. При традиционных формах обучения также ограничены возможности для развития креативности, т. к. традиционные урочные формы в сочетании с типовыми заданиями приучают обучающихся мыслить в определенных рамках, тем самым ограничивая пространство для самореализации обучающихся.

Необходимым условием для развития креативности является свобода, но при традиционных формах обучения она существенно ограничивается. Креативность и навыки критического мышления способны развиваться в

таких инновационных формах обучения, как сторителлинг и кейсовое обучение. Такие soft skills, как коммуникативность и кооперация, требуют общения среди учеников напрямую, формулирования и высказывания своего мнения. Они же, в свою очередь, могут проявляться в такой практике, как технология обучения в сотрудничестве (cooperative learning). В указанных выше практиках центр фокуса смещается с учителя на учеников.

Следующим фактором, на который необходимо обратить внимание, говоря о необходимости диверсификации форм обучения, являются особенности восприятия нового поколения. По мнению психологов, поколение Z обладает развитым визуальным, быстрым, но поверхностным мышлением, получившим название «клиповое мышление» [1]. Особенности данного вида мышления являются:

- рассеянность;
- гиперактивность и визуальность мышления;
- преобладание конкретного мышления над абстрактным;
- многозадачность;
- быстрота переключения между разными видами информации.

В силу своих особенностей детям сложнее получать знания, представляемые традиционными методами, т. к. данные методы были созданы для детей других поколений. Наблюдения и отзывы педагогов показывают, что формат урока, во время которого учитель устно объясняет новую тему, уже не может обеспечить качественное достижение запланированных результатов у детей с рассеянным вниманием и визуальным мышлением. Для современных детей крайне необходимым становится наглядный материал, работа вместе с учителем или в кооперации с другими обучающимися над организацией информации в виде различных ментальных карт, информационных кластеров и т. п.

Отдельную роль в осознание необходимости расширения репертуара организационных форм обучения сыграли эпидемиологические условия, которые прочно вошли в нашу жизнь во время пандемии COVID-19. Простой перенос классно-урочного формата в онлайн-взаимодействие показал свою полную несостоятельность. Педагогам срочно понадобилось искать и осваивать цифровые ресурсы, которые могли бы решить задачу по организации совместной учебной деятельности обучающихся в удаленном режиме. Образователь-

ная практика остро нуждается в современных формах и методах обучения, способных быть гибкими в ограничивающих условиях, и значительное место в организации образовательного процесса в школе должны занимать такие, при которых сам ученик становится двигателем и регулятором учебного процесса.

Еще одним фактором, влияющим на активизацию поиска новых форм обучения, является требование федерального государственного образовательного стандарта по формированию межпредметных связей. Особенность классно-урочной системы, которая прекрасно систематизирует обучение (один урок – один предмет), в то же время существенно мешает развитию межпредметных связей в школе. В современном научном мире все больше наблюдается развитие наук, которые лежат на стыке дисциплин, например биогеохимии, биоинжиниринга, квантовой химии, психолингвистики, нейролингвистики, нейробиологии, социальной экологии, не говоря уже обо всех направлениях, которые лежат на стыке информатики и других наук.

Образовательный опыт, которые получают обучающиеся в традиционной школе за 11 лет, создает устойчивые паттерны монодисциплинарного мышления, подкрепленные 4–5 годами обучения в вузе, которые довольно сложно разрушить, когда выпускник попадает в мультидисциплинарную область развития производства или науки. Именно поэтому важно, чтобы уже со школьной скамьи обучающиеся имели опыт междисциплинарного взаимодействия, и не эпизодически в виде редких межпредметных уроков, а в рамках решения конкретных проектных проблем или изучения явлений (то самое *phenomenon-based learning*), имели возможность учиться видеть трансдисциплинарные связи и работать в рамках междисциплинарности. Однако реализовать погружение учеников в такую среду в рамках классической классно-урочной системы проблематично.

Таким образом, в ответ на современные вызовы образовательной практики образовательный процесс в школе в настоящее время нуждается в диверсификации организационных форм обучения, разработке и внедрении инноваций, в том числе пришедших из других отраслей. В качестве яркой иллюстрации такой заимствованной формы можно представить хакатон.

Хакатон – это особая форма организации образовательного процесса, в ходе которой

происходит реализация связи теории с практикой. Суть этой формы заключается в решении обучающимися заданной проблемы, которое они находят, объединившись в небольшие группы. Решением может быть разработанный проект или продукт. Данный формат помогает в развитии критического мышления, креативности, потому что он не ставит перед учениками строгих рамок.

Процесс проникновения форм обучения на основе групповых проектов, технологий обучения в сотрудничестве и кейс-метода хоть и медленно, но входит в образовательную практику школ. Все перечисленные технологии предполагают наличие групповой работы, достижение цели, для которого, как правило, понадобится комплексный мультидисциплинарный подход. Все это соответствует современным вызовам, перечисленным выше.

Несомненно, ускорить этот процесс могло бы объединение усилий педагогических вузов по развитию лучших практик общего образования и активное применение указанных форм при подготовке будущих учителей и в системе повышения квалификации работников образования на базе вуза. К сожалению, можно отметить, что и в вузах сохраняется система обучения с опорой на традиционную лекционно-семинарскую систему. Вероятность применения инновационных форм обучения будущими педагогами в своей профессиональной деятельности не возрастет, если они будут знать о них только в теории и не получат необходимого опыта работы в этих новых формах обучения в период своей профессиональной подготовки.

Организационные ограничения, связанные с распределением и нормированием нагрузки по кафедрам, не способствуют развитию ни междисциплинарных студенческих проектов, ни продуктивных форм организации групповой самостоятельной работы с созданием каких-либо продуктов под руководством преподавателя. Последние нормативные инициативы по совершенствованию практической подготовки при реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) не подкреплены конкретными организационными механизмами, поэтому изменения в этом направлении подготовки не являются системными и обеспечиваются в основном за счет усилий и энтузиазма отдельных преподавателей. Несомненно, уже накоплен определенный опыт в организации интерактивного обучения студентов на занятиях, прежде всего на дис-

циплинах психолого-педагогического блока, тем не менее доминирования дисциплинарного подхода пока окончательно преодолеть не удалось.

В этой связи заслуживает отдельного внимания опыт проведения педагогических хактонов на площадках различных регионов. Прежде всего отметим такой молодежный проект, как Всероссийский педагогический хакатон «Hack Education: цифровые образовательные инновации» (Екатеринбург, 2020, 2021), который собрал студенческие команды педагогических вузов и IT-разработчиков для решения проблем общего образования с применением цифровых технологий. Уже третий Красноярский педагогический хакатон объединил специалистов в области педагогики, психологии, IT-сферы, урбанистики, экологии. Опыт, полученный на мероприятии такого формата, позволит будущим и действующим педагогам перенести его в практику общего образования после необходимого масштабирования до уровня школы и даже класса или учебной параллели.

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете готовятся к реализации сразу несколько проектов, созданных в творческих группах, объединяющих студентов и преподавателей:

– межфакультетская фэнтези-игра «Турнир просвещения», в рамках которой студенческие команды разных факультетов будут создавать междисциплинарные образовательные продукты;

– просветительский марафон-тренинг «Научи – Научись», направленный на популяризацию педагогических идей (инструментов) и повышение мастерства в презентационных навыках и разработке визуального образовательного контента.

Представляется также важным развивать направления сетевого научного взаимодействия педагогических вузов, определенные исследователями М.Ю. Чандра и Е.И. Сахарчук, способствующих научному осмыслению и распространению передового педагогического опыта в решении проблем практик общего образования.

В частности, в контексте поставленной в данной статье проблемы очень актуально направление по «научно-методической поддержке и вовлечению в науку студентов и молодых талантливых педагогов, интересующихся проблемами развития практик общего образования» [4]. Опыт участия студентов –

будущих педагогов в настоящей научно-исследовательской работе в научном коллективе преподавателей и в школах молодого исследователя (особенно сетевых) позволит получить необходимый опыт продуктивного группового взаимодействия, а также позволит не только вывести на новый уровень методологическую культуру будущих педагогов, так необходимую в современных меняющихся условиях, но и улучшить те самые 4К-компетенции, требуемые от современного выпускника. Полученный опыт будет транслироваться ими уже в профессиональной деятельности в организации продуктивных детско-взрослых сообществ.

Список литературы

1. Колобаев В.К., Синицына Т.А. Клиповое мышление – новый этап в развитии мышления современных учащихся // Наукосфера. 2022. № 2-1. С. 57–62. DOI: 10.5281/zenodo.5968836.
2. Пинская М.А., Михайлова А.М., Рызде О.А. [и др.]. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? [Электронный ресурс] // Образовательная политика. 2019. № 3(79). С. 50–62. URL: <https://edpolicy.ru/form-and-evaluate> (дата обращения: 13.04.2022).
3. Ратовская С.В. Инновация как условие формирования новой образовательной традиции [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. 2016. № 3(35). С. 42–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsiya-kak-uslovie-formirovaniya-novoy-obrazovatelnoy-traditsii?ysclid=latev5xwja648003597> (дата обращения: 13.04.2022).
4. Сахарчук Е.И., Чандра М.Ю. Направления и тенденции сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в развитии практик общего образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 10(163). С. 29–34.
5. Freitas A., Paredes J. Understanding the faculty perspectives influencing their innovative practices in MOOCs/SPOCs: a case study [Electronic resource] // International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15, 5 (2018). URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0086-6> (дата обращения: 13.04.2022).
6. Ilomäki, L., Lakkala, M. Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model [Electronic resource] // RPTTEL 13, 25 (2018). URL: <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8> (дата обращения: 13.04.2022).
7. Yang J., Pan H., Zhou W. et al. Evaluation of smart classroom from the perspective of infusing technology into pedagogy [Electronic resource] // Smart Learn. Environ. 5, 20 (2018). URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0070-1> (дата обращения: 13.04.2022).

* * *

1. Kolobaev V.K., Sinicya T.A. Klipovoe myshlenie – novyj etap v razvitií myshleniya sovremennyh uchashchihsya // Naukosfera. 2022. № 2-1. S. 57–62. DOI: 10.5281/zenodo.5968836.

2. Pinskaya M.A., Mihajlova A.M., Rydze O.A. [i dr.]. Navyki XXI veka: kak formirovat' i ocenivat' na uroke? [Elektronnyj resurs] // Obrazovatel'naya politika. 2019. № 3(79). S. 50–62. URL: <https://edpolicy.ru/form-and-evaluate> (data obrashcheniya: 13.04.2022).

3. Ratovskaya S.V. Innovaciya kak uslovie formirovaniya novoj obrazovatel'noj tradicii [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye nauki. 2016. № 3(35). S. 42–49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsiya-kak-uslovie-formirovaniya-novoy-obrazovatel'noj-traditsii?ysclid=latev5xwja648003597> (data obrashcheniya: 13.04.2022).

4. Saharchuk E.I., Chandra M.Yu. Napravleniya i tendencii setevogo nauchnogo vzaimodejstviya pedagogicheskikh vuzov v razvitií praktik obshchego obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 10(163). S. 29–34.

Diversification of educational forms: from the challenges of the educational practices of the schools to the teacher's training

The article deals with the factors, having influence on the transformation of the educational practices of the schools. There is substantiated the necessity of the introduction of the new forms of the education in the educational process of the school. The authors define the basic forms, that are necessary for the extensive use. There is demonstrated the connection between the acquired experience of the quasi-professional activity of the future teachers in the educational process and the further changes of the educational practices, resulted in the professional activity.

Key words: *educational practice, organizational educational form, modernization of education, interdisciplinarity, 4K competencies, hackathon.*

(Статья поступила в редакцию 16.08.2022)

М.Ю. ЧАНДРА, Е.И. САХАРЧУК
(Волгоград)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО НАУЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ ПРАКТИК ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Теоретически обоснована организационно-педагогическая модель сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования. Определена ее структура (целевой, содержательный, управленческий, организационный, результативный и ресурсный блоки), раскрыто содержание каждого из блоков предлагаемой модели.

Ключевые слова: *практики общего образования, сетевое научное взаимодействие, педагогические вузы, организационно-педагогическая модель.*

В настоящее время педагогические вузы России занимают ключевую позицию в развитии национальной и региональных систем образования, продвижении педагогической науки как важнейшего механизма разработки, реализации и трансляции передовых практик педагогического и общего образования. В связи с этим миссия современного педагогического вуза не может сводиться только к подготовке высококвалифицированных педагогических кадров для сферы образования. Его особое назначение заключается в обеспечении связи педагогической науки с образовательной практикой, в сохранении, развитии и диссеминации лучших традиций российского образования. В подтверждение данной позиции приведем ряд высказываний авторитетных российских ученых (Е.П. Белозерцев, В.В. Зайцев, Н.Ф. Радионова, С.А. Писарева, Н.К. Сергеев, А.П. Тряпицина и др.) о ведущей миссии педагогического университета:

* Исследование выполнено по проекту «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 11.04.2022 № 073-03-2022-132/3 к соглашению от 13.01.2022 № 073-03-2022-132).

- является научно-образовательным центром, «проводником инновационных процессов в региональном образовательном пространстве» [9, с. 10], инициатором нового научного знания об образовании, научного осмысления процессов, происходящих в сфере образования и перспектив его дальнейшего развития, активным участником процессов разработки новых образовательных технологий и их внедрения в образовательную практику [10];

- выполняет социальную функцию в региональной системе образования, обеспечивая «сопровождение опытно-экспериментальной и инновационной деятельности учреждений общего образования» с целью консолидации «усилий исследователей и практиков в общем деле поиска эффективных путей решения педагогических проблем, возникающих перед школой в новой социокультурной ситуации» [5, с. 188–189];

- обеспечивает становление на базе педагогических университетов авторитетных научно-педагогических школ, объединяющих несколько поколений исследователей в единый исследовательский коллектив – научное сообщество единомышленников, сплоченное вокруг лидера – крупного ученого, научные идеи которого признаны и развиваются в фундаментальных и прикладных исследованиях его учеников; научных школ, осуществляющих трансляцию нового научного знания в практику образования, «сохраняющих и развивающих все лучшее в отечественном образовании, в чем и проявляется служение Отечеству» [3, с. 12];

- осуществляет научно-исследовательскую и научно-методическую «поддержку развития отечественного образования в регионах России путем трансляции сложившегося во всех сферах деятельности университета инновационного опыта, включения в разработку государственных приоритетных проектов и программ развития образования» [7, с. 39];

- устанавливает устойчивые связи между новейшими достижениями педагогической науки и инновационной общеобразовательной практики, обеспечивает на основе научной рефлексии формализацию опыта наиболее эффективных практик общего образования [1].

Вместе с тем надо отметить, что в настоящее время наблюдается низкая востребованность результатов современных педагогических исследований в реальной общеобразовательной практике. И это свидетельствует о том, что научно-методический потенциал пе-

дагогических вузов в решении актуальных проблем общего образования реализуется не в полной мере.

По мнению В.В. Серикова, педагогические исследования «игнорируются учителями-практиками» по целому ряду причин. Во-первых, проблематика научно-педагогических исследований зачастую не ориентирована на актуальные проблемы сферы общего образования. Во-вторых, формы изложения исследовательских результатов носят «необоснованно усложненный характер», насыщены «малопонятными терминами», «оторваны от практики», не содержат «примеров, наглядных ситуаций», ответов на вопрос, как их использовать в реальной образовательной практике. В-третьих, автор отмечает «слабую научную и методологическую подготовку самих учителей» [11, с. 808–809].

Значимой причиной отдаленности педагогической науки от общеобразовательной практики, на наш взгляд, является и то, что педагогические вузы, обладая значительным научным потенциалом, имея сложившиеся научно-педагогические школы, опыт проведения фундаментальных и прикладных педагогических исследований, не объединяют свои усилия в решении наиболее острых проблем общего образования, в распространении результатов исследования в массовой общеобразовательной практике, в поиске действенных механизмов научно-методической поддержки педагогов-практиков. Это приводит к тому, что, как правомерно отмечают ведущие ученые (В.В. Лаптев, С.В. Писарева, Е.В. Пискунова, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, Т.А. Яркова и др.):

- направления исследований отдельных вузов, их научно-педагогическая тематика часто пересекаются, дублируются, а исследователи разрознены в своих научных поисках [13];

- происходит разрыв инновационной цепочки, фрагментарность фундаментального педагогического знания, неадаптированность имеющегося у педагогических вузов научного потенциала к потребностям развивающейся практики образования [6];

- возникает дефицит опережающих фундаментальных и прикладных педагогических исследований, системных (по своей сути) и коллективных (по форме организации), имеющих высокую степень практического внедрения в сферу современного образования [2];

- наблюдается недостаточный уровень готовности практикующих учителей к пониманию научных текстов, к восприятию научного

знания и способности осмыслить, как осуществить его практическое воплощение применительно к существующим условиям профессиональной деятельности [11, с. 809].

Отсутствие единого научного пространства для совместной научной деятельности педагогических вузов, недостаточная разработанность организационных механизмов, обеспечивающих объединение усилий различных исследовательских коллективов, научно-педагогических школ в решении актуальных проблем развития инновационных общеобразовательных практик, требует научного поиска эффективных моделей организации такого научного взаимодействия.

Исследовательский коллектив Волгоградского государственного социально-педагогического университета видит особую актуальность в теоретическом обосновании и апробации концепции сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования, внедрение которой позволит решить вышеуказанные проблемы, откроет новые возможности для совместной научной деятельности педагогических вузов-партнеров, обеспечит более полную реализацию научно-методического потенциала педагогических вузов в решении актуальных проблем общего образования.

В более ранних публикациях нашего исследовательского коллектива отражены отдельные аспекты разрабатываемой концепции:

- уточнено содержание понятий «практики общего образования (образовательные практики)» и «лучшие практики общего образования»; установлены классификации и индикаторы лучших практик общего образования; выявлено проблемное поле научных исследований в области развития практик общего образования [1];

- рассмотрены методологические основания и регулятивы построения модели научного сетевого взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования; обоснован подход к пониманию научного взаимодействия как деятельности сетевого сообщества педвузов, обладающего атрибутами коллективного субъекта [10];

- охарактеризованы особенности, преимущества и направления сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования; на основе результатов мониторингового обследования, в котором приняли участие 25 педагогических

вузов России, выявлены факторы, затрудняющие процесс перехода педагогических вузов к сетевому научному взаимодействию, а также определены предпочтения представителей педагогических вузов при выборе модели, форм и результатов организации такого взаимодействия [8].

В рамках данной статьи представлены результаты исследований нашего коллектива, посвященные разработке организационно-педагогической модели сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования.

Прежде всего, поясним, почему нами избран именно организационно-педагогический аспект для рассмотрения. Взаимодействие является одной из ключевых категорий педагогической науки, изучение которой немыслимо без обращения к субъектам и объектам взаимодействия, а также к организационной структуре, устанавливающей связи между субъектами взаимодействия. Изучив имеющийся педагогический опыт построения организационных моделей, которые, как известно, «позволяют раскрыть возможности и особенности взаимодействия субъектов» [12, с. 130], мы обнаружили, что такие модели в большинстве случаев строятся в традициях теории менеджмента, т. е. отражают логику управления взаимодействием и особенности связей между субъектами взаимодействия (вертикальные связи соподчинения и горизонтальные связи взаимодействия), т. е. специфику «распределения людей в процессе той или иной деятельности в соответствии с функциональной ролью каждого» [Там же, с. 129].

Очевидно, что построение организационной модели в педагогической теории должно иметь свою педагогическую специфику: отражать не только характеристику координационных механизмов и связей между субъектами взаимодействия, но и педагогическую интерпретацию целей, задач, содержания, методов, организационных форм, субъектных позиций и результатов взаимодействия. Придерживаясь позиции Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, полагаем, что для решения проблем сферы образования следует оперировать именно педагогическими понятиями взаимодействия и «говорить не столько об организационной, сколько об организационно-педагогической модели», которая «по своему внешнему представлению сохраняет свойства организационной модели, демонстрирующей координацию социального взаимодействия», но по своему внутреннему содержанию «носит педагогиче-



Рис. 1. Организационно-педагогическая модель сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования

ский характер, поскольку раскрывает практику педагогической деятельности по достижению ведущей цели» [12, с. 130–131].

С опорой на данную позицию и ведущие принципы (автономии, разнообразия, открытости, интерактивности) теории коннективизма, выступающие для нашего исследовательского коллектива в качестве регулятива при разработке сетевой модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования [10], предлагаемая организационно-педагогическая модель содержит следующие блоки:

- целевой;
- содержательный;
- управленческий;
- организационный;
- результативный;
- ресурсный (рис. 1).

Охарактеризуем каждый из блоков организационно-педагогической модели сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования, представленной на рис. 1.

Целевой блок модели определяет общую цель и основные направления деятельности в рамках сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования.

Общая цель совместной деятельности заключается в создании условий эффективной

организации сетевого научного взаимодействия педагогических вузов для разрешения актуальных проблем в области развития практик общего образования.

Основными направлениями деятельности в процессе организации сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования являются:

- 1) реализация совместных фундаментальных и прикладных исследований, посвященных актуальным проблемам развития инновационных практик общего образования;
- 2) организация совместных сетевых научных мероприятий (сетевых событий) по обмену опытом в сфере развития практик общего образования, диссеминации лучших образцов инновационных общеобразовательных практик;
- 3) научно-методическая поддержка и вовлечение в науку студентов и молодых талантливых педагогов, заинтересованных проблемами развития практик общего образования;
- 4) создание и поддержка сетевой инфраструктуры для эффективного научного взаимодействия организаций-партнеров и открытой ресурсной базы по развитию практик общего образования [8].

Отметим, что в соответствии с принципом автономии каждый участник сетевого научного взаимодействия руководствуется общими для всех целевыми ориентирами и направле-

ниями деятельности в области развития практик общего образования «и вместе с тем действует на основе своих целей и ценностей, научных традиций и особенностей сложившихся научных школ и подходов» [10, с. 6].

Содержательный блок организационно-педагогической модели раскрывает объект сетевого научного взаимодействия, под которым мы понимаем то актуальное проблемное поле в области развития практик общего образования, вокруг которого могут концентрировать свои усилия исследовательские коллективы и научные школы педагогических вузов, осуществляя научные исследования, обмен знаниями, опытом и ресурсами для организации эффективного совместного научного поиска и распространения инновационных идей по разрешению проблем развития практик общего образования.

Выявленное нашим исследовательским коллективом (В.В. Зайцев, Н.К. Сергеев) *проблемное поле научных исследований* представлено следующей совокупностью устойчивых проблем в области развития практик *общего образования*:

- 1) совершенствование федеральных государственных образовательных стандартов общего образования;
- 2) предметные, метапредметные и личностные результаты образования;
- 3) функциональная грамотность учащихся при реализации программ начального, основного и среднего общего образования;
- 4) воспитательная деятельность в системе общего образования, семейное воспитание;
- 5) инклюзивное образование в общеобразовательных организациях;
- 6) работа с одаренными детьми;
- 7) повышение качества в школах с низкими образовательными результатами;
- 8) добровольчество (волонтерство) в системе общего образования;
- 9) поликультурное образование в полилингвальной школе;
- 10) взаимодействие педагогических вузов и базовых школ;
- 11) единое образовательное пространство региона;
- 12) смешанное обучение в условиях цифровой образовательной среды;
- 13) здоровьесберегающие технологии в системе общего образования;
- 14) предметные концепции общего образования;
- 15) качество общего образования в международных исследованиях [1].

Отметим, что содержательный блок мы рассматриваем в качестве системообразующего элемента предлагаемой организационно-педагогической модели, устанавливающего границы сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в ряду других областей научного педагогического знания, т. е. ядра, обеспечивающего целостность модели, направленность всех остальных ее структурных элементов на проблемное поле, совокупность проблем которого требует научного разрешения в области развития практик общего образования. Управленческий блок модели характеризует координационный механизм совместной деятельности участников сетевого научного взаимодействия в сфере развития практик общего образования. Эффективное взаимодействие вузов в сетевой форме можно обеспечить только на основе взаимовыгодного сотрудничества, согласованности целей, планов и механизмов организации «совместно-распределенной деятельности автономных субъектов в открытом информационном пространстве» [4, с. 138]. Принимая это во внимание, считаем, что для эффективного сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования должен быть создан такой общий орган управления, как *координационный центр*, в составе которого есть представители от каждого педагогического вуза – партнера взаимодействия.

Роль координационного центра заключается в следующем:

- совместно выработать ценностно-смысловые ориентиры для сетевого научного взаимодействия, разделяемые и принятые всеми вузами-партнерами;
- согласовать планы и механизмы организации коллективного научного взаимодействия в сетевой форме (распределить ответственность между вузами-партнерами, научными школами, исследовательскими коллективами за конечный результат деятельности, обеспечить возможность каждому участнику проявить собственную субъектность, занять различные субъектные позиции (роли) в сетевой научной деятельности);
- обеспечить объединение интеллектуальных и материальных ресурсов вузов-партнеров для их совместного использования в процессе коллективной научной работы над общей проблематикой в сфере развития образовательных практик.

Организационный блок модели раскрывает формы организации сетевого науч-

ного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования и субъектные позиции (роли), которые могут занять участники такого взаимодействия. При их выборе мы ориентировались на направления научной деятельности, представленные в целевом блоке данной модели, а также на результаты проведенного нами в 2021 г. онлайн-опроса 79 представителей научных школ 25 педагогических вузов России, посвященного выявлению предпочтений педагогических вузов в организации сетевого научного взаимодействия в сфере развития практик общего образования.

Партнерами сетевого научного взаимодействия в сфере развития практик общего образования выступают Министерство просвещения России, Российская академия образования, педагогические вузы, общеобразовательные организации.

Ведущие структуры организаций-партнеров: научные школы, научно-исследовательские лаборатории и центры РАО на базе педагогических вузов, инновационные площадки на базе общеобразовательных организаций.

Субъекты сетевого научного взаимодействия: руководство, ППС и студенты-исследователи педагогических вузов, администрация и педагоги общеобразовательных организаций.

Формы организации сетевого научного взаимодействия носят характер сетевых событий, направленных на общение и совместную научно-методическую деятельность педагогических вузов в сфере развития практик общего образования: сетевые международные, всероссийские и региональные научные, научно-практические конференции и форумы, инновационные площадки, совместные научно-исследовательские проекты (госзадания и гранты), сетевые научно-педагогические экспертизы, конкурсы по направлениям лучших практик общего образования, мастер-классы и бенефисы инновационных практик, заседания, онлайн-сообщества по направлениям практик общего образования, сетевые школы молодого исследователя, открытые лекции, дискуссионные площадки и научные семинары, сетевое научное руководство и консультирование.

Роли субъектов сетевого научного взаимодействия: менеджер, модератор, организатор, участник сетевого события (проекта, конференции, конкурса и пр.), архитектор (разра-

ботчик, проектировщик), эксперт, рецензент, консультант, редактор, координатор сетевого взаимодействия, научный руководитель.

Результативный блок организационно-педагогической модели содержит ответы на вопросы о том, в какой форме могут быть представлены продукты сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования, и как оценить результативность и эффективность данного процесса.

Формы представления продуктов сетевого научного взаимодействия: кейсы лучших практик общего образования, экспертные заключения, рецензии, отзывы, резолюции конференций, отчеты НИР, монографии, научные статьи, научно-методические пособия и пр.

Критерии оценки качества процесса и результатов сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования: удовлетворенность участников условиями, созданными для сетевого научного взаимодействия, качеством организации совместной деятельности и ее результатами; ценностно-ориентационное единство между участниками взаимодействия; способность участников сетевого взаимодействия проявлять совместные формы активности; насыщенность взаимодействия сетевыми событиями, интенсивность обмена информацией, знаниями, опытом между участниками взаимодействия; способность участников совместно достигать поставленных коллективных целей; направленность научных исследований на проблемное поле в области развития практик общего образования; качество совместно созданных продуктов научной деятельности.

Ресурсный блок организационно-педагогической модели раскрывает формы ресурсной поддержки сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования. Прежде всего, это информационная поддержка через создание *портала как единого информационного пространства в сети Интернет*, инструменты которого позволяют участникам сетевого научного взаимодействия проходить регистрацию; публиковать цифровой контент; создавать тематические группы и площадки для коммуникации, обмена опытом и информацией; организовывать и освещать сетевые события совместной деятельности педагогических вузов в сфере развития практик общего образования; формировать электронный банк лучших практик общего образования «на разных

уровнях обобщенности (фундаментальном, прикладном, на уровне конкретных методических разработок)» [10, с. 7].

В заключение отметим, что внедрение организационно-педагогической модели сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования позволит существенно актуализировать тематику научных исследований, отвечающих запросам общеобразовательной практики, оптимизировать использование человеческих и материальных ресурсов при проведении исследований, преодолеть оторванность педагогической науки от образовательной практики.

Список литературы

1. Зайцев В.В., Сергеев Н.К. Лучшие практики общего образования как предмет научных исследований педагогических вузов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 10(163). С. 4–9.
2. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Фундаментальные исследования в сфере образования: ответы и вызовы современного мира // Научное мнение. 2015. № 12(2). С. 10–17.
3. Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования: кол. моногр. ученых Москвы, Санкт-Петербурга, Белгорода, Волгограда, Воронежа, Гродно, Курска, Оренбурга, Ростова-на-Дону, Тулы, Уссурийска / под ред. Е.П. Белозерцева. 2-е изд. М., 2017.
4. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: моногр. / А.М. Коротков, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев. Волгоград, 2019.
5. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Социальная функция педагогического университета: современные аспекты реализации [Электронный ресурс] // Грани познания. 2015. № 7(41). С. 187–193. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1443374352.pdf> (дата обращения: 24.04.2022).
6. Писарева С.В., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. Организация исследований развивающейся практики общего образования в деятельности педагогических университетов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2022. № 9(172). С. 7–16.
7. Радионова Н.Ф. Теоретико-методологические основы развития педагогического образования // Человек и образование. 2007. № 10-11. С. 39–44.
8. Сахарчук Е.И., Чандра М.Ю. Направления и тенденции сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в развитии практик общего образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 10(163). С. 29–34.
9. Сергеев Н.К. Волгоградский государственный социально-педагогический университет в современных социокультурных условиях (к 80-летию университета) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2011. № 8(62). С. 4–14.
10. Сергеев А.Н., Сергеев Н.К. К разработке сетевой модели научного взаимодействия педвузов в сфере развития практик общего образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2022. № 9(172). С. 4–7.
11. Сериков В.В. Условия эффективного влияния педагогических исследований на практику образования // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 04–06 июня 2019 г. / под ред. С.В. Ивановой. М., 2019. С. 801–814.
12. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006.
13. Яркова Т.А. Управление педагогическими исследованиями в контексте стратегических ориентиров образовательной политики региона // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. СПб., 2009. С. 64–68.

* * *

1. Zajcev V.V., Sergeev N.K. Luchshie praktiki obshchego obrazovaniya kak predmet nauchnyh issledovaniy pedagogicheskikh vuzov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 10(163). S. 4–9.

2. Laptev V.V., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Fundamental'nye issledovaniya v sfere obrazovaniya: otvety i vyzovy sovremennogo mira // Nauchnoe mnenie. 2015. № 12(2). S. 10–17.

3. Nauchno-pedagogicheskie shkoly Rossii v kontekste Russkogo mira i obrazovaniya: kol. monogr. uchenyh Moskvy, Sankt-Peterburga, Belgoroda, Volgograda, Voronezha, Grodno, Kurska, Orenburga, Rostova-na-Donu, Tuly, Ussurijska / pod red. E.P. Belozerceva. 2-e izd. M., 2017.

4. Nprerivnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennykh usloviyah: metodologiya, teoriya, praktika: monogr. / A.M. Korotkov, E.I. Saharchuk, N.K. Sergeev. Volgograd, 2019.

5. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Social'naya funkciya pedagogicheskogo universiteta: sovremennye aspekty realizacii [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2015. № 7(41). S. 187–193. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1443374352.pdf> (data obrashcheniya: 24.04.2022).

6. Pisareva S.V., Piskunova E.V., Tryapicyna A.P. Organizaciya issledovaniy razvivayushchejsya praktiki obshchego obrazovaniya v deyatelnosti pedagogicheskikh universitetov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2022. № 9(172). S. 7–16.

7. Radionova N.F. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2007. № 10-11. S. 39–44.

8. Saharchuk E.I., Chandra M.Yu. Napravleniya i tendencii setevogo nauchnogo vzaimodejstviya peda-

gogicheskikh vuzov v razvitii praktik obshchego obrazovaniya // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta.* 2021. № 10(163). S. 29–34.

9. Sergeev N.K. Volgogradskij gosudarstvennyj social'no-pedagogicheskij universitet v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah (k 80-letiyu universiteta) // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta.* 2011. № 8(62). S. 4–14.

10. Sergeev A.N., Sergeev N.K. K razrabotke setевой modeli nauchnogo vzaimodejstviya pedvuzov v sfere razvitiya praktik obshchego obrazovaniya // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta.* 2022. № 9(172). S. 4–7.

11. Serikov V.V. Usloviya effektivnogo vliyaniya pedagogicheskikh issledovanij na praktiku obrazovaniya // *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu – 2019: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 04–06 iyunya 2019 g. / pod red. S.V. Ivanovoj. M., 2019. S. 801–814.*

12. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya. M., 2006.*

13. Yarkova T.A. Upravlenie pedagogicheskimi issledovaniyami v kontekste strategicheskikh orientirov obrazovatel'noj politiki regiona // *Problemy pedagogicheskoy innovatiki v professional'noj shkole. SPb., 2009. S. 64–68.*

The organizational and pedagogical model of the networking scientific cooperation of the pedagogical universities in the sphere of the development of the practices of the general education

The article deals with the theoretical substantiation of the organizational and pedagogical model of the networking cooperation of the pedagogical universities in the sphere of the development of the practices of the general education. There is defined its structure (the objective, substantial, administrative, organizational, resulting and resource components); there is described the content of all the components of the suggested model.

Key words: *practices of general education, networking scientific cooperation, pedagogical universities, organizational and pedagogical model.*

(Статья поступила в редакцию 29.08.2022)

С.В. КУЛИКОВА, Т.С. КОРОБЧЕНКО
(*Волгоград*)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРЕДОВЫХ ПРАКТИК ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ВУЗОМ*

Представлено осмысление роли педвузов в научно-методическом сопровождении передовых общеобразовательных практик. Предложен рамочный инструментарий (модель) описания эффективной практики, выделены основные проблемы в имеющихся описаниях. Представлены результаты экспериментальной проверки модели на базе 33 РИП Волгоградской области. Обозначен технический инструментарий для заполнения карт общеобразовательных практик.

Ключевые слова: *практики общего образования, педагогический вуз, научно-методическое сопровождение, сетевое взаимодействие, описание эффективной практики.*

Взаимодействие педагогической науки и образовательной практики на современном этапе приобретает новое звучание и смыслы. Это обусловлено масштабными изменениями, охватившими российскую систему образования: новые подходы к нормативно-правовому регулированию и управлению общеобразовательной организацией и самим образовательным процессом; обновление методик преподавания предметов, вызванное цифровизацией школы; разработка образовательных технологий по формированию функциональной грамотности обучающихся; поиск новых форматов в работе с детьми с ОВЗ и организации углубленного изучения предметов. Все эти задачи так или иначе затрагивают образовательную практику и в большей степени касаются аспекта научно-методического сопровождения образовательной организации и педагога.

Педагогический вуз традиционно в логике от научного обоснования новой методики до ее реализации в образовательной практи-

* Исследование выполнено по проекту «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (соглашение от 13.01.2022 № 073-03-2022-132).

ке занимает ключевые позиции и выступает центром научно-методического сопровождения. Во-первых, именно благодаря исследованиям профессорско-преподавательского состава инновационные научные идеи «опредмечиваются» и приобретают методическую форму, которая в системе непрерывного образования транслируется не только будущему учителю, но и действующему педагогу. Во-вторых, целенаправленная работа в рамках практико-ориентированного подхода (педагогические практики, стажировки, привлечение работодателей и другая активная деятельность), погружая студента в школу, одновременно погружает и учителя в педагогику, психологию, методику преподавания предмета. В-третьих, стремление исследователей коллективов педагогических вузов к выявлению и научному осмыслению передовых практик общего образования, предлагаемых учителями, неизменно приводит к научно-методическому сопровождению данных практик, результатом которого становится их институционализация и диссеминация.

Мы опираемся на понятие, предложенное В.В. Зайцевым и Н.К. Сергеевым: «Образовательная практика включает не только образовательную деятельность, но и совокупность условий, которые ее обеспечивают <...> Она ориентирована не только на традиционные, но и на инновационные аспекты организации образования» [2, с. 4]. Авторы подчеркивают, что лучшие практики обеспечивают более высокие результаты по сравнению с традиционным массовым опытом. В качестве индикаторов эффективных практик общего образования В.В. Зайцев и Н.К. Сергеев предлагают актуальность, результативность, инновационность, научную обоснованность, возможность распространения [Там же, с. 6]. Федеральный институт оценки качества образования рекомендует признавать лучшими те практики, которые признаны профессиональным сообществом (является лауреатом конкурса, внесена в региональный банк передового педагогического опыта, апробирована на научно-практическом мероприятии); имеют содержательное описание, лист оценки, заполненный региональным тьютором, и рецензию от организации, осуществляющей научно-методическое сопровождение системы образования в регионе. Очевидно, что лучшие, эффективные, передовые практики общего образования, как правило, являются результатом инновационных поисков и процессов.

Как показывают эмпирические исследования (анализ публикаций учителей, заявок и ма-

териалов от образовательных организаций, поданных на присвоение статуса региональной инновационной площадки, интервьюирование и консультационные беседы с педагогами-авторами методических разработок) наибольшую сложность у автора образовательной практики вызывает осмысление и описание. Учителю порой проще показать свой урок или внеурочное мероприятие, чем изложить на бумаге суть и результат своей инновационной деятельности, вычленив наиболее удачные методические и педагогические находки, определить риски, возможности и пути технологизации своего опыта. Именно поэтому мы считаем, что передовая образовательная практика, зарождающаяся в инновационной деятельности учителя, к институционализации и диссеминации может прийти через систему научно-методического сопровождения.

М.В. Николаева выделяет «направления научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов: 1) проведение экспериментальных исследований в рамках самостоятельной исследовательской, инновационной деятельности <...> 2) организация совместной научно-исследовательской деятельности преподавателей вуза и педагогов через выполнение совместных проектов <...> 3) изучение и описание передового педагогического опыта учителей с целью изучения жизненного опыта как фактора личностного и профессионального развития педагога; 4) проведение научно-практических конференций, семинаров, форумов с целью обсуждения и внедрения результатов исследований, выполненных участниками инновационной педагогической деятельности» [5, с. 10–11].

На наш взгляд, во всех этих четырех направлениях есть место преподавателю педагогического вуза. Наиболее эффективным научно-методическое сопровождение становится, когда запрос идет от самого педагога или образовательной организации. Показательным примером здесь является обращение за помощью в формулировке темы и описании концептуальной части проекта (это может быть инновационная площадка, методическая разработка, заполнение карты результативности педагога в ходе аттестации и т. д.). Как правило, представитель педагогического вуза становится научным руководителем инновационного проекта. Он снимает затруднения учителя или педагогического коллектива через систему научно-методических мероприятий, организуя инновационную деятельность согласно разработанным подходам и устоявшимся алгоритмам, переводя образовательную орга-

низацию или конкретного педагога из режима функционирования в режим развития. В процессе такого взаимодействия, как подчеркивает М.В. Николаева, «научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагога способствует его личностно-профессиональному развитию и повышению качества образования» [5, с. 10].

Такой формат научно-методического сопровождения приводит к появлению в школах передовых практик образования, отвечающих на современные вызовы и обладающих очень важной характеристикой – технологичностью, которая является условием распространения. Очевидно, что даже самый опытный педагог-наставник, сотрудник методической службы или иной субъект образования, не включенный в исследовательскую деятельность, не сможет подняться над образовательной практикой и помочь с позиций педагогической науки.

Для продвижения педагогического вуза в решении задач эффективного научно-методического сопровождения образовательных организаций и педагогов нами предложен рамочный инструментальный описание передовой образовательной практики, построенный на основе принципов модульности, инвариантности и вариативности – модель описания передовой образовательной практики. Данный инструментальный включает следующие модули с описанием:

- *информационный* (наименование практики, информация об авторе(ах), базе реализации практики; краткая аннотация, целевая аудитория с описанием социально-психологических особенностей);

- *концептуально-нормативный* (научно-методическое и нормативно-правовое обеспечение; описание используемых методик, технологий, инструментария со ссылкой на источники);

- *процессуальный* (сроки, этапы и алгоритм реализации практики; перечень и описание программных мероприятий, функциональные модули / дидактические разделы / учебно-тематические планы и т. д.);

- *ресурсный* (ресурсы, необходимые для эффективной реализации практики, требования к специалистам; перечень учебных и методических материалов, необходимых для реализации практики; требования к материально-технической оснащенности и информационной обеспеченности (библиотека, Интернет, специальное оборудование, ИКТ и т. д.);

- *констатирующий* (сведения о практической апробации практики: место и срок апроба-

ции, количество участников, результаты, подтверждающие эффективность; подтверждение соблюдения правил заимствования);

- *результатирующий* (ожидаемые результаты, система организации внутреннего контроля, критерии оценки: качественные и количественные факторы).

Данная модель была экспериментально проверена на базе 33 региональных инновационных площадок Волгоградской области, деятельность которых связана с дидактикой современного образования и технологиями организации учебной деятельности школьников. Предметом исследования проектной группы, сформированной из профессорско-преподавательского состава структурных подразделений Волгоградского государственного социально-педагогического университета, стали материалы РИП, размещенные на сайте образовательных организаций (школы, лицеи и гимназии г. Волгограда и области). Работниками вуза среди направлений деятельности РИП были выделены следующие:

- формирование и оценка предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся;

- разработка и реализация системы метапредметных учебных курсов;

- моделирование современной образовательной среды;

- инструменты цифровой образовательной среды как средство повышения качества образования;

- предметно-пространственная образовательная среда с учетом требований ФГОС;

- формирование функциональной, финансовой, читательской грамотности;

- сопровождение исследовательской деятельности школьников;

- индивидуализация образования;

- использование технологий интегрированного обучения;

- развитие soft skills;

- адаптивное обучение;

- педагогическая поддержка исследовательской и проектной деятельности;

- технологии и формы выявления и сопровождения одаренных лицеистов;

- создание и применение сетевого комплекса «Лицей – вуз» как механизма повышения качества естественно-научного и инженерно-математического образования и др.

Мы опирались на предположение, что в результате деятельности инновационных площадок должны появиться реальные продукты, в том числе эффективные образовательные практики. Из источников, находящихся в от-

крытом доступе, установлено, что педагогами разработаны:

- нормативно-правовая база инновационного проекта и локальные нормативные документы;
- образовательные программы и программы внеурочной деятельности обучающихся, элективные курсы, комплекты рабочих программ индивидуально-групповых занятий
- индивидуальные учебные планы обучающихся и педагогов;
- контрольно-измерительные материалы для оценки качества образования;
- метапредметные задания для обучающихся начального и основного общего образования;
- методические рекомендации по проведению различных конкурсов, предметных недель, конференций и пр.;
- положения о дистанционных курсах на различных платформах;
- методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности (по различным учебным дисциплинам), по совершенствованию технологии диагностики уровня развития у учащихся исследовательской и проектной деятельности;
- методические пособия по сопровождению педагогов в проектной и исследовательской деятельности учащихся;
- эффективные технологии побуждения учащихся к проектной и исследовательской деятельности;
- дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы;
- каталог цифровых образовательных инструментов;
- критерии и онлайн-инструментарий для оценки уровня сформированности образовательных компетенций обучающихся;
- методики проведения мониторингов по выявлению уровня сформированности образовательных компетенций обучающихся и корректировки процесса обучения;
- онлайн-курсы, обеспечивающие проведение контроля обучающимися уровня сформированности своих образовательных компетенций.

Тем не менее исследование показало, что у трети образовательных организаций на сайте отсутствует информация о достигнутых результатах по итогам деятельности РИП. Это, безусловно, не свидетельствует о том, что результатов нет. Например, судя по другим источникам, таким как сборник материалов по итогам Международной Ярмарки социально-

педагогических идей (ежегодно проходит на базе МОУ «Средняя школа № 101 Дзержинского района Волгограда» и собирает более 300 педагогов), электронные журналы «Учебный год» и «Грани познания», педагоги из образовательных организаций, имеющих статус РИП, публикуют свои педагогические и методические материалы, которые содержат в том числе и образовательные практики. В рамках исследования по проекту «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования» уже проводился анализ публикаций педагогов, в ходе которого были выявлены эффективные практики (результаты представлены в публикации на страницах журнала «Учебный год»). Примечательно, что с педагогами и образовательными организациями-РИПами, регулярно обобщающими и апробирующими свой передовой опыт на научно-практических конференциях различных уровней и в журналах и сборниках статей, работают представители научно-педагогического сообщества региона и профессорско-преподавательский состав педагогического вуза. Осуществляя научно-методическое сопровождение инновационных поисков педагогов в аспекте развития практик общего образования, педагогический вуз помогает не только осмыслить, обобщить и описать передовой опыт, но и сделать его достоянием педагогического сообщества.

Важным результатом исследований профессорско-преподавательского состава ВГСПУ также является выделение регионального компонента в модели описания практик общего образования и возможность их использования в системе профессиональной подготовки будущего учителя. И.А. Макарова и Е.С. Дорожкина, проанализировав деятельность инновационных площадок на предмет реализации передовых воспитательных практик, выдвинули ряд положений, одно из которых согласуется и с критериями оценки результативности инновационной деятельности: «Региональные инновационные площадки должны учитывать особенности регионов, где они реализуются. И здесь важно сформировать региональный компонент профессиональной подготовки будущих учителей, ориентированной на приоритетные государственные задачи, которые стоят перед современной школой» [4, с. 29].

Вместе с тем разработанная модель описания лучших практик общего образования для успешного внедрения требует более подробного описания, а также технологичности. Для

этого необходимо создать инструмент и разработать методические рекомендации, что позволит педагогу в онлайн-формате заполнить карту своей образовательной или воспитательной практики, получить экспертную оценку представителя научно-педагогического сообщества, консультационную помощь (при необходимости) и разместить в банке передовых практик общего образования, что в дальнейшем поможет обеспечить эффективное и оперативное распространение опыта.

Для обеспечения сетевого взаимодействия и обеспечения наиболее простого и быстрого заполнения педагогами карт общеобразовательных практик целесообразно, на наш взгляд, использовать сервисы с облачными технологиями, которые сегодня широко применяются в информационной образовательной среде. По определению И.В. Беленковой, «облачные технологии – это технологии распределенной обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как интернет-сервис» [1]. Данные сервисы имеют множество функций, в частности позволяют осуществлять сетевое взаимодействие в режиме сотрудничества, выполнять совместную работу над проектами и документами, в том числе онлайн в реальном времени, хранить большое количество информации с обеспечением к ней совместного доступа, создавать различные формы для сбора данных и быстро обрабатывать результаты.

Наиболее удобным и распространенным на сегодняшний день является сервис Google-диск, который позволяет вносить данные по четко и структурно отработанному шаблону в заданные администратором от курирующей организации (педагогического вуза) поля, которые могут содержать необходимые рекомендации. Это дает возможность учителю представить свои материалы структурированно, придерживаясь определенных требований, обозначив ключевые особенности.

Данная информационная технология удобна для организации, осуществляющей научно-методическое сопровождение и сбор данных для формирования банка передовых практик общего образования. Для педагогических вузов это дает возможность оперативно и в полном объеме собирать информацию, не создавая при этом каких-либо специальных сервисов и программ. Инструментарий сервиса Google-диск позволяет осуществлять научно-методическое сопровождение путем размещения инструкций и рекомендаций, консуль-

тирования через комментарии к документам, а также совместной работы в удобном для участников формате (возможна работа в подходящее время и на имеющемся устройстве, оснащенном доступом к Интернету).

В данном случае также облегчается организация работы экспертов, оценивающих представленные общеобразовательные практики. Куратору от педвуза достаточно открыть доступ эксперту к загруженным заявителями материалам и к форме заключения, которое создается посредством шаблонов. После заполнения все данные автоматически выводятся в сводную Google-таблицу, позволяющую наглядно увидеть результат оценки и обработать его в необходимом виде (таблицы, схемы, диаграммы). Это позволяет унифицировать работу, провести всестороннюю экспертизу по заданным критериям, избежать недостатков в подготовке заключения.

Схематично можно обозначить процесс организации работы по представлению учителем своей образовательной практики и дальнейшего ее размещения в банке эффективных общеобразовательных практик следующим образом:

- 1) предоставление школам доступа к сервису, содержащему шаблон описания образовательной практики, через систему ссылок на разработанную Google-форму;
- 2) заполнение учителем представленных форм с учетом указанных в шаблоне рекомендаций, требований и ограничений (обязательные для заполнения поля, ограничения по количеству символов и пр.); на данном этапе при необходимости (по запросу) осуществляется консультирование представителями профессорско-преподавательского состава педагогического вуза;
- 3) отправка материалов куратору организации, обеспечивающей сбор данных (педагогический вуз); материалы автоматически представляются в виде Google-таблицы после завершения редактирования заполняемой формы;
- 4) техническая проверка куратором организации представленных материалов;
- 5) передача материалов для проведения оценки двум экспертам путем предоставления онлайн-доступа к нужным документам;
- 6) заполнение экспертных заключений по обозначенным критериям в специально созданных Google-формах и автоматическая отправка их куратору после завершения редактирования;

7) анализ проведенной экспертизы и решение о размещении образовательной практики в банке лучших практик;

8) размещение материалов в банке эффективных общеобразовательных практик.

Такой алгоритм упрощает техническую составляющую процесса, помогает развивать эффективные практики через представление их широкому научному сообществу, позволяет более эффективно наладить сетевое взаимодействие в системе «школа – курирующий педагогический вуз – педагогические вузы страны». Подробная инструкция для организации обозначенной работы будет опубликована нами в методических рекомендациях.

Следует подчеркнуть, что научно-методическое сопровождение региональной системы образования со стороны педвуза значительно результативнее в сравнении с другими вариантами организации инновационного поиска и создания банка образовательных практик. Как мы ранее отмечали, «создание вузами единого банка эффективных практик общего образования, разработанных на базе РИП, создаст условия для повышения качества педагогического образования: наполнит содержание основных образовательных программ подготовки будущего учителя современными методиками; позволит обеспечить студентов инновационными базами педагогических практик и лучшими педагогами, молодых педагогов – наставниками» [3, с. 12]. Это важная миссия педагогических вузов как центров научно-методического сопровождения региональных образовательных систем, которая может быть реализована только в сетевом взаимодействии.

Список литературы

1. Беленкова И.В. Создание информационной образовательной среды средствами Google-сервисов [Электронный ресурс] // Наука и перспективы. 2017. № 2. URL: nip.esrae.ru/14-110 (дата обращения: 02.10.2022).
2. Зайцев В.В., Сергеев Н.К. Лучшие практики общего образования как предмет научных исследований педагогических вузов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 10(163). С. 4–9.
3. Куликова С.В. Создание единого банка эффективных общеобразовательных практик в условиях реализации национального проекта «Образование» и обновленного ФГОС основного общего образования // Учебный год. 2021. № 4(66). С. 5–12.
4. Макарова И.А., Дорожкина Е.С. Инновационные воспитательные практики общего образования как ресурс профессиональной подготовки будущего учителя (на примере изучения РИП вос-

питательной направленности) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2022. № 6(169). С. 23–30.

5. Николаева М.В. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагога в образовательной организации // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 5(138). С. 9–13.

* * *

1. Belenkova I.V. Sozdanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy sredstvami Google-servisov [Elektronnyj resurs] // Nauka i perspektivy. 2017. № 2. URL: nip.esrae.ru/14-110 (data obrashcheniya: 02.10.2022).

2. Zajcev V.V., Sergeev N.K. Luchshie praktiki obshchego obrazovaniya kak predmet nauchnyh issledovanij pedagogicheskikh vuzov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 10(163). S. 4–9.

3. Kulikova S.V. Sozdanie edinogo banka effektivnykh obshcheobrazovatel'nykh praktik v usloviyah realizacii nacional'nogo proekta «Obrazovanie» i obnovlennogo FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya // Uchebnyj god. 2021. № 4(66). S. 5–12.

4. Makarova I.A., Dorozhkina E.S. Innovacionnye vospitatel'nye praktiki obshchego obrazovaniya kak resurs professional'noj podgotovki budushchego uchitelya (na primere izucheniya RIP vospitatel'noj napravlenosti) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2022. № 6(169). S. 23–30.

5. Nikolaeva M.V. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie innovacionnoj deyatel'nosti pedagoga v obrazovatel'noj organizacii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 5(138). S. 9–13.

The scientific methodological support of the leading practices of the general education by the pedagogical university

The article deals with the comprehension of the role of the pedagogical universities in the scientific methodological support of the leading practices of the general education. There are suggested the frame tools (model) of the description of the effective practice, there are revealed the basic problems of these descriptions. The authors present the results of the pilot testing of the model on the basis of 35 regional innovative platforms of the Volgograd region. There are defined the tools for filling the maps of the practices of the general education.

Key words: *practices of general education, pedagogical university, scientific methodological support, networking cooperation, description of effective practice.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2022)

В.В. ЗАЙЦЕВ, Н.К. СЕРГЕЕВ
(Волгоград)

**СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЙ
ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС
«УЧЕНЫЕ – ШКОЛЕ» КАК ФОРМА
НАУЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
В РАЗВИТИИ ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ***

Представлено обоснование структуры аккумуляции научных результатов по направлению проблемного поля в форме специализированного электронного ресурса «Ученые – школе» на базе электронно-библиотечной системы педагогического университета. Предложена модель интеграции специализированных ресурсов в области лучших практик общего образования на базе различных педвузов в единую научно-образовательную сеть.



Ключевые слова: *проблемное поле научных исследований, область развития практик общего образования, модель аккумуляции научных результатов, специализированный электронный ресурс, сетевая модель научного взаимодействия педагогических вузов.*

Одной из важных тенденций развития образовательных учреждений на современном этапе является усиление их коммуникации, направленной на эффективное развитие каждой из этих организаций. Такая коммуникация благодаря Интернету в условиях активной цифровизации всех сфер современного общества и становления сетевого характера организации его жизнедеятельности все чаще осуществляется в форме сетевого взаимодействия, которое может трактоваться как высокоэффективная современная инновационная технология, дающая образовательным учреждениям новые возможности для динамичного развития в соответствии с требованиями времени.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений осуществляется, как правило, в сфере реализации образовательных про-

грамм. В рекомендациях Минобрнауки России четко регламентированы особенности реализации образовательных программ в сетевой форме [2]. Основным преимуществом сетевой формы является не только повышение эффективности использования имеющихся у различных организаций ресурсов (кадровых, материальных, инфраструктурных, информационных, программно-методических, социальных и др.), но и привлечение дополнительных ресурсов для реализации образовательных программ и иных форм совместной деятельности.

Сетевое взаимодействие как основной механизм информационного обмена позволяет реализовать его синергетические эффекты в коллективной научно-образовательной деятельности, дает возможность использовать преимущества сети в повышении эффективности работы образовательных учреждений, оптимизации затрат, повышении качества образовательных программ и академической мобильности [5; 6].

Следует отметить, что сетевое взаимодействие осуществляется не только в сфере реализации образовательных программ, но и в области научно-исследовательской деятельности. В качестве коллективных субъектов сетевого взаимодействия в сфере научных исследований выступают, как правило, организации высшего образования, в том числе педагогические университеты.

В педагогической литературе выделяют следующие основные направления сетевого научного взаимодействия педагогических вузов: 1) организация совместных фундаментальных и прикладных исследований; 2) организация совместных сетевых научных мероприятий; 3) научно-методическая поддержка и вовлечение в науку студентов и молодых талантливых педагогов; 4) создание и внедрение сетевой инфраструктуры для эффективной организации совместного научного взаимодействия педагогических вузов [4, с. 30–31]. В широком спектре научных исследований, которые проводятся преподавателями и научными работниками педагогических университетов, особое место занимает направление, ориентированное на исследование актуальных проблем повышения качества современного общего образования, совершенствование традиционных и продуцирование инновационных образовательных практик в системе школьного образования. Работа в этом на-

* Исследование выполнено по проекту «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 11.04.2022 № 073-03-2022-132/3 к соглашению от 13.01.2022 № 073-03-2022-132).

правлении рассматривается как важный фактор повышения качества общего образования.

Вместе с тем исследования педагогических университетов в данном направлении не всегда выделяются в отдельную тематику НИР вуза [4, с. 31], недостаточно скоординированы между собой, зачастую дублируют друг друга. Полученные научные результаты в области анализа и обобщения инновационных образовательных практик в педвузах системно не аккумулируются, что затрудняет доступ к ним студентов и преподавателей не только своего, но и в еще большей мере других педагогических вузов.

Преодолеть отмеченные проблемы позволит, на наш взгляд, решение следующих задач:

1) формирование и обоснование проблемного поля научных исследований педагогических вузов в области образовательных практик, актуальных для современного школьного образования;

2) определение эффективных способов аккумулирования научных результатов по направлениям проблемного поля, которые обеспечат оперативный доступ к ним студентов и преподавателей ;

3) выявление наиболее рациональных способов взаимного обмена полученными науч-

ными результатами с другими педагогическими вузами.

В рамках решения первой задачи нами было сформировано проблемное поле научных исследований в области развития практик общего образования, вокруг которых могут концентрироваться психолого-педагогические и методические исследования, направленные на повышение качества общего образования (см. табл. 2). Основными источниками формирования актуального проблемного поля научно-педагогических исследований послужили ориентиры, заданные Министерством просвещения Российской Федерации, Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 гг.), нормативные документы последних лет в области развития общего и педагогического образования, а также результаты научных исследований, координируемых Российской академией образования [1].

Формируя проблемное поле, мы исходили из того, что направления научных исследований научно-педагогических кадров педвузов должны коррелировать с направлениями развития системы общего образования, прежде всего психолого-педагогическими и методическими исследованиями. Это определяется тем,

Таблица 1

**Разделы направления 5.7 «Науки и образование»,
коррелирующие с проблемным полем**

5.7.1.4	Психологические основы индивидуализации обучения
5.7.2.1	Научные основания развития системы воспитания в информационном обществе
5.7.2.2	Формирование мировоззрения и нравственности молодого поколения
5.7.2.4	Формирование научных представлений о воспитании в культурологическом и аксиологическом ракурсе как ценностной составляющей духовно-нравственной культуры России
5.7.2.5	Направления психолого-педагогической поддержки семейного воспитания в современных условиях
5.7.3.3	Психолого-педагогическое обеспечение развития дошкольного образования
5.7.3.4	Разработка методологии и методик формирования содержания начального, основного и среднего общего образования и на их основе регулярное внесение необходимых изменений в содержание образования
5.7.3.5	Современные дидактические системы для всех уровней и видов образования
5.7.3.8	Научно-методическое обеспечение и сопровождение гибридных (дистантных) форм обучения и воспитания в период пандемии
5.7.4.8	Организация и развитие системы непрерывного этнокультурного (национального) образования
5.7.5.1	Научные основы инновационного развития педагогического образования в современной России
5.7.7.1	Развитие системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, начиная с первых месяцев жизни и др.

Активность педагогических университетов – партнеров ВГСПУ в проведении научно-педагогических исследований по 15 направлениям проблемного поля

Направление педагогических исследований проблемного поля	Вуз 1	Вуз 2	Вуз 3	Вуз 4	Вуз 5	Сумма баллов	Среднее значение
1. Совершенствование ФГОС общего образования (уровни начального, основного и среднего общего образования)	3	2	1	3	2	11	2,2
2. Формирование предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в условиях реализации ФГОС общего образования	3	3	2	2	3	13	2,6
3. Опыт создания единого образовательного пространства в региональной системе общего образования	2	3	1	2	3	11	2,2
4. Методическое сопровождение взаимодействия педагогических вузов и базовых школ. Организационно-педагогические условия создания и деятельности педагогических классов	2	1	2	3	3	11	2,2
5. Повышение качества общего образования в рамках международных исследований. Совершенствование мониторинговых форм национальных систем оценки качества общего образования	1	1	1	2	1	6	1,2
6. Развитие функциональной грамотности учащихся при реализации программ начального, основного и среднего общего образования	3	2	1	2	3	11	2,2
7. Оптимальные модели построения общего образования в формате смешанного обучения с применением ЭО и ДОТ. Разработка эффективной цифровой образовательной среды (ЦОС) в учреждениях общего образования	3	3	1	1	3	11	2,2
8. Эффективные практики воспитательной деятельности в системе общего образования, семейное воспитание	3	2	1	3	3	12	2,4
9. Реализация программ добровольческой (волонтерской) деятельности в системе общего образования	3	2	1	3	3	12	2,4
10. Система инклюзивного образования в общеобразовательных организациях	3	3	2	3	3	14	2,8
11. Сопровождение работы с одаренными школьниками		1	1	2	3	7 (из 4)	1,75
12. Повышение качества учебных достижений учащихся в школах с низкими образовательными результатами (ШНОР). Преодоление неуспешности учения школьников	2	2	0	1	2	7	1,4
13. Этнопедагогический контент в содержании ФГОС среднего общего образования. Поликультурное образование в полилингвальной школе	3	3	1	2	1	10	2,0
14. Использование здоровьесберегающих технологий в системе общего образования	2	3	1	3	2	11	2,2
15. Концепции общего образования по различным школьным предметам	2	3	2	2	3	12	2,4

что направления развития системы общего образования на современном этапе в значительной степени ориентированы на реализацию национального проекта «Образование», ко-

торый предполагает обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число ведущих стран мира по качеству обще-

го образования. В решении этой задачи существенная роль отводится педагогическим университетам, которые готовят педагогические кадры для системы общего образования, прежде всего – будущих учителей. Успешность в достижении образовательных результатов, заданных обновленными ФГОС общего образования, во многом зависит от готовности будущих педагогов внедрять современные образовательные технологии в области эффективных инновационных практик.

Направления проблемного поля также коррелируют с Программой фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) [3]. Разделы направления 5.7 «Науки и образование» данной Программы, соответствующие проблемному полю (табл. 2), представлены в табл. 1.

Важным дальнейшим шагом стала верификация отобранных направлений научных исследований проблемного поля и экспертная оценка степени активности педвузов в разработке каждого из этих направлений. Эта работа была осуществлена в форме анкетирования в педагогических университетах России, выступивших партнерами ВГСПУ в проведении данного исследования. В их числе Армавирский государственный педагогический университет, Воронежский государственный педагогический университет, Омский государственный педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена и Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. Респондентами анкетирования выступили проректоры по научной работе, руководители институтов (факультетов), сотрудники научных управлений каждого университета.

Результаты анкетирования показали полную поддержку университетами-партнерами предложенных для анализа направлений проблемного поля исследований, ориентированных на повышение качества общего образования. Экспертная оценка степени активности педвузов в разработке каждого из 15 направлений проблемного поля осуществлялась в форме предложения каждому университету-партнеру оценить эту работу в баллах (от 0 до 3) в соответствии со следующей шкалой: *3 балла* – университет активно занимается исследованием данного направления и имеет крупные научные результаты в форме диссертаций, монографий, научных статей в изданиях, входящих в международные базы, методических по-

собий, зарегистрированных во внешних ЭБС и др.; *2 балла* – университет занимается исследованием данного направления и имеет научные результаты в форме научных статей в изданиях, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК, методических пособий, зарегистрированных во внутриуниверситетской ЭБС; *1 балл* – университет ситуационно занимается исследованием данного направления и имеет научные результаты в форме научных статей в изданиях, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий, методических пособий, разработок и рекомендаций; *0 баллов* – университет не занимается научными исследованиями в области данного направления. Результаты анкетирования представлены в табл. 2.

Результаты экспертной оценки по направлениям исследований проблемного поля позволяют выделить три уровня.

Первый (низкий) уровень (средний показатель менее 2 баллов) – университеты ситуационно занимаются исследованием данного направления и имеют научные результаты в форме научных статей в изданиях, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий, методических пособий, разработок и рекомендаций, либо совсем не занимаются исследованием данного направления.

Второй (средний) уровень (средний показатель от 2 до 2,4 баллов) – университеты занимаются исследованием данного направления и имеют научные результаты в форме научных статей в изданиях, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК, методических пособий, зарегистрированных во внутриуниверситетской ЭБС).

Третий (высокий) уровень (средний показатель более 2,4 баллов) – университеты активно занимаются исследованием данного направления и имеют крупные научные результаты в форме диссертаций, монографий, научных статей в изданиях, входящих в международные базы, методических пособий, зарегистрированных во внешних ЭБС и др.).

К *первому уровню* относятся следующие направления исследований.

- Повышение качества общего образования в рамках международных исследований. Совершенствование мониторинговых форм национальных систем оценки качества общего образования.
- Сопровождение работы с одаренными школьниками.

- Повышение качества учебных достижений учащихся в школах с низкими образовательными результатами (ШНОР). Преодоление неуспешности учения школьников.

Ко *второму уровню* относятся следующие направления исследований.

- Совершенствование ФГОС общего образования (уровни начального, основного и среднего общего образования).

- Опыт создания единого образовательного пространства в региональной системе общего образования.

- Методическое сопровождение взаимодействия педагогических вузов и базовых школ. Организационно-педагогические условия создания и деятельности педагогических классов.

- Развитие функциональной грамотности учащихся при реализации программ начального, основного и среднего общего образования.

- Оптимальные модели построения общего образования в формате смешанного обучения с применением ЭО и ДОТ. Разработка эффективной цифровой образовательной среды (ЦОС) в учреждениях общего образования.

- Эффективные практики воспитательной деятельности в системе общего образования, семейное воспитание.

- Реализация программ добровольческой (волонтерской) деятельности в системе общего образования.

- Этнопедагогический контент в содержании ФГОС среднего общего образования. Поликультурное образование в полилингвальной школе.

- (ШНОР). Преодоление неуспешности учения школьников.

- Использование здоровьесберегающих технологий в системе общего образования.

- Концепции общего образования по различным школьным предметам.

К *третьему уровню* относятся следующие направления исследований.

- Формирование предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в условиях реализации ФГОС общего образования.

- Система инклюзивного образования в общеобразовательных организациях.

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

1. Наиболее активно в вузах-партнерах ведутся научные исследования в области формирования предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в условиях реализации ФГОС общего образования (среднее значение 2,6 балла) и в области инклюзивного образования в общеобразовательных организациях (среднее значение 2,8 балла).

2. Менее всего исследуются направления в области международных и национальных систем оценки качества общего образования (среднее значение 1,2 балла), сопровождения работы с одаренными школьниками (среднее значение 1,75 балла), повышения качества учебных достижений учащихся в школах с низкими образовательными результатами (ШНОР) (среднее значение 1,4 балла).

3. Остальные исследования в целом ведутся на среднем уровне (от 2,0 до 2,4 баллов).

В ходе решения второй задачи были разработаны предложения по способам аккумуляции научных результатов по направлениям проблемного поля, ориентированным на эффективные практики общего образования, которые позволяют обеспечить оперативный доступ к ним студентов и преподавателей для использования в учебном процессе (семинарских занятиях, учебных и производственных практиках) и научной деятельности.

Одним из эффективных способов аккумуляции является, на наш взгляд, создание

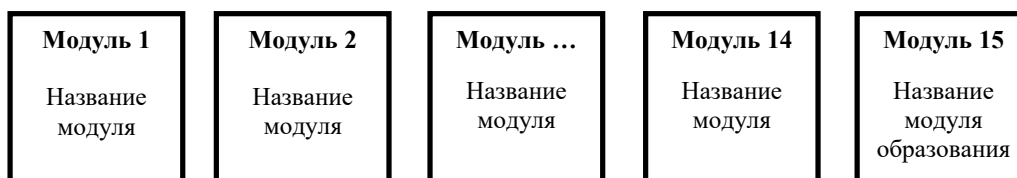


Рис. 1. Структура специализированного электронного ресурса ЭБС университета

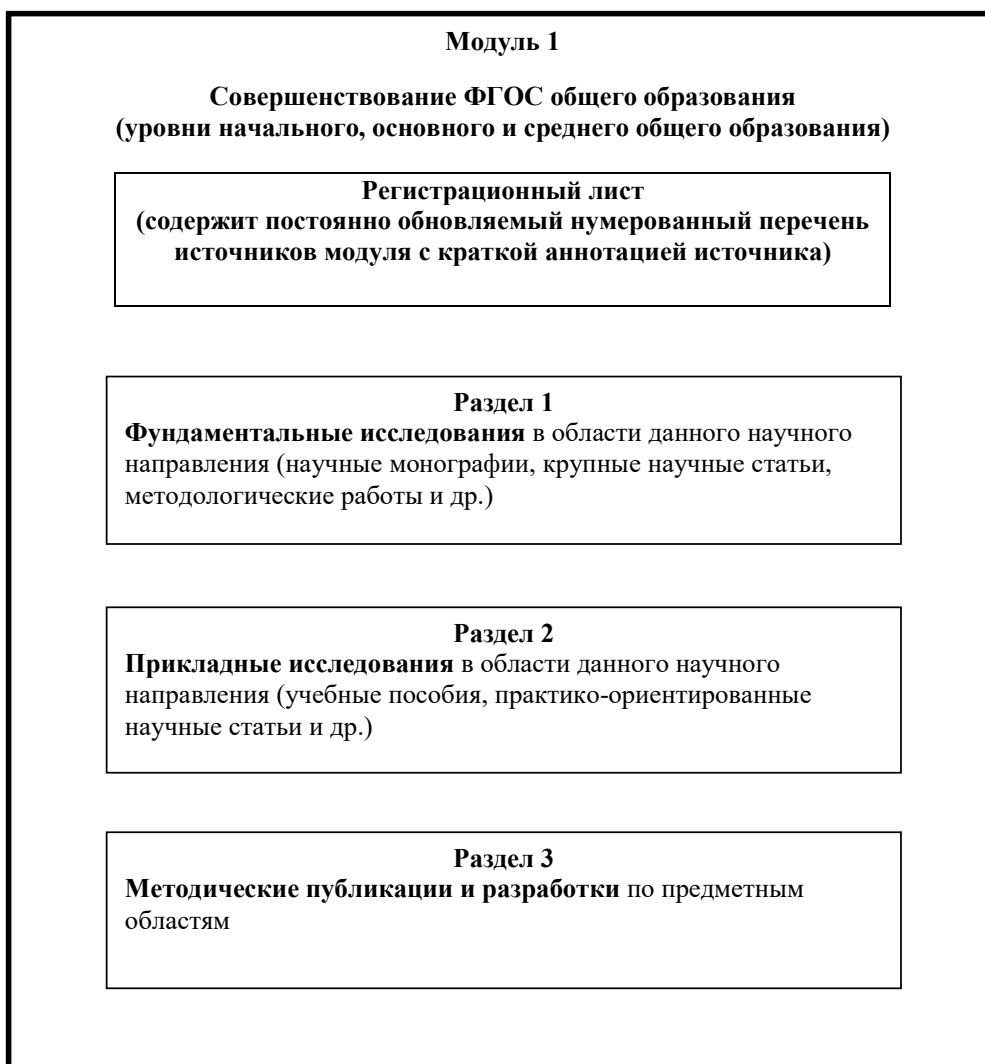


Рис. 2. Структура каждого модуля

на базе электронно-библиотечной системы (далее – ЭБС) университета специализированного электронного ресурса с условным названием «Ученые – школе».

Структура данного специализированного электронного ресурса идентична структуре научных направлений проблемного поля. Поскольку в проблемном поле 15 направлений, то в структуре ЭБС университета создается 15 модулей, каждый из которых соответствует одному из направлений проблемного поля (рис. 1). Каждый модуль состоит из регистрационного листа и трех разделов (рис. 2).

Научные источники в формате pdf включаются в каждый модуль сотрудниками научно-педагогической библиотеки университе-

та. Названия всех источников заносятся в нумерованный регистрационный лист модуля с краткой аннотацией источника. Гиперссылки источников включаются в списки дополнительной литературы рабочих программ учебных дисциплин, реализуемых в рамках основных и дополнительных образовательных программ университета.

В решении третьей задачи мы исходили из того, что сетевая форма научного взаимодействия педагогических университетов может успешно осуществляться не только в сфере кадровых, материальных, инфраструктурных, программно-методических, но также в сфере информационных ресурсов. Создание в информационной среде каждого педаго-

гического университета специализированного ресурса «Ученые – школе», аккумулирующего результаты научных исследований в области эффективных практик школьного образования, позволит в дальнейшем их интегрировать в единую общую сеть, доступную для студентов и преподавателей всех педагогических вузов.

Общие выводы

1. Построение сетевой модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития лучших практик общего образования предполагает предварительное определение проблематики актуальных научных исследований в этой сфере. Исходными основаниями в формировании проблемного поля научных исследований для нас послужили ориентиры, заданные Министерством просвещения Российской Федерации, Программой фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы), результатами научных исследований, координируемых Российской академией образования, нормативно-методическими документами последних лет в области развития общего и педагогического образования (федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, примерные основные образовательные программы и примерные рабочие программы учебных дисциплин, одобренные федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию, «ядром» высшего педагогического образования и др.).

2. Представленное проблемное поле научных исследований в области практик общего образования было согласовано и одобрено пятью вузами-партнерами ВГСПУ. Проведенное с помощью анкетирования изучение позволило установить, что научные исследования по направлениям проблемного поля педагогическими университетами ведутся неравномерно. Наиболее активно разрабатываются направления, связанные с формированием предметных, метапредметных и личностных результатов обучения в условиях реализации ФГОС общего образования; системой инклюзивного образования в общеобразовательных организациях. Слабее других ведется исследование проблем повышения качества общего образования в рамках международных исследований, совершенствованием мониторинговых форм национальных систем оценки качества общего образования; сопровождением работы с одаренными школьниками; повыше-

нием качества учебных достижений учащихся в школах с низкими образовательными результатами (ШНОР). Остальные направления проблемного поля ведутся в среднем диапазоне активности.

3. Наиболее эффективным способом аккумуляции научных результатов по направлениям проблемного поля, ориентированным на эффективные практики общего образования является, на наш взгляд, создание на базе ЭБС педагогического университета специализированного электронного ресурса с условным названием «Ученые – школе». Структура этого ресурса включает 15 модулей, соответствующих научным направлениям проблемного поля. Каждый модуль состоит из трех разделов: фундаментальные исследования (научные монографии, крупные научные статьи, методологические работы и др.); прикладные исследования (учебные пособия, практико-ориентированные научные статьи и др.); методические публикации и разработки по предметным областям. Локализация специализированного электронного ресурса «Ученые – школе» в структуре ЭБС университета упрощает поиск нужных материалов в области развития лучших практик общего образования для студентов и преподавателей вуза по сравнению с внешними ЭБС («IPRbooks», «Лань» и др.).

4. Интеграция специализированных ресурсов «Ученые – школе», созданных на базе различных педвузов, в единую общую сеть и возможность доступа к ней студентов и преподавателей любого педагогического университета, подведомственного Минпросвещению России, является важнейшим механизмом развития сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в целях развития общего образования, позволит существенно улучшить подготовку будущих педагогов к реализации современных образовательных технологий в области лучших практик общего образования.

Список литературы

1. Зайцев В.В., Сергеев Н.К. Лучшие практики общего образования как предмет научных исследований педагогических вузов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 10. С. 4–9.
2. О методических рекомендациях (вместе с «Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ»): письмо Минобрнауки России от 28 авг. 2015 г. № АК-2563/05 [Электронный ресурс]. URL: <https://sudact.ru/law/pismo-minobnauki-rossii-ot-28082015-n-ak-256305/> (дата обращения: 12.05.2022).

3. Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021–2030 гг.): распоряжение Правительства РФ от 31 дек. 2020 г. № 3684-р [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400070256/> (дата обращения: 12.05.2022).

4. Сахарчук Е.И., Чандра М.Ю. Направления и тенденции сетевого научного взаимодействия педагогических вузов в развитии практик общего образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 10. С. 29–34.

5. Сергеев А.Н. Организация коммуникативной активности в сообществах учащихся и педагогов: инструментальная площадка и педагогические технологии // Педагогическая информатика. 2020. № 3. С. 99–108.

6. Суртаева Н.Н., Ройтблат О.В., Суртаева О.Н., Иванова С.В., Суртаев П.Б. Модели сетевого взаимодействия кластерного типа учреждений педагогического образования для уровня дополнительного профессионального образования. СПб. – Тюмень, 2017.

* * *

1. Zajcev V.V., Sergeev N.K. Luchshie praktiki obshchego obrazovaniya kak predmet nauchnyh issledovaniy pedagogicheskikh vuzov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 10. S. 4–9.

2. O metodicheskikh rekomendaciyah (vmeste s «Metodicheskimi rekomendaciyami po organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti s ispol'zovaniem setevykh form realizacii obrazovatel'nykh programm»): pis'mo Minobrnauki Rossii ot 28 avg. 2015 g. № АК-2563/05 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://sudact.ru/law/pismo-minobrnauki-rossii-ot-28082015-n-ak-256305/> (data obrashcheniya: 12.05.2022).

3. Ob utverzhenii Programmy fundamental'nykh nauchnyh issledovaniy v RF na dolgosrochnyj period (2021–2030 gg.): rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31 dek. 2020 g. № 3684-r [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400070256/> (data obrashcheniya: 12.05.2022).

4. Saharchuk E.I., Chandra M.Yu. Napravleniya i tendencii setevogo nauchnogo vzaimodejstviya pedagogicheskikh vuzov v razvitii praktik obshchego obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 10. S. 29–34.

5. Sergeev A.N. Organizaciya kommunikativnoj aktivnosti v soobshchestvah uchashchihhsya i pedagogov: instrumental'naya ploshchadka i pedagogicheskie tekhnologii // Pedagogicheskaya informatika. 2020. № 3. S. 99–108.

6. Curtaeva N.N., Rojtblat O.V., Surtaeva O.N., Ivanova S.V., Surtaev P.B. Modeli setevogo vzaimodejstviya klaster'nogo tipa uchrezhdenij pedagogicheskogo obrazovaniya dlya urovnya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. SPb. – Tyumen', 2017.

Specialized electronic resource “Scientists – school” as the form of the scientific cooperation of the pedagogical universities in the development of the general education

The article deals with the substantiation of the structure of the accumulation of the scientific results by the directions of the problematic field in the form of the specialized electronic resource “Scientists – school” on the basis of the electronic library system of the pedagogical university. There is suggested the model of the integration of the specialized resources in the field of the best practices of the general education on the basis of the different pedagogical universities in the united academic network.

Key words: problematic field of researches, development area of practices of general education, model of accumulation of scientific results, specialized electronic resource, network model of scientific cooperation of pedagogical universities.

(Статья поступила в редакцию 25.08.2022)

П.В. МИТЯШОВ
(Волгоград)

**УСЛОВИЯ СЕТЕВОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
КЛАССА НА МУНИЦИПАЛЬНОМ
УРОВНЕ**

Раскрываются условия и преимущества сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций муниципального района и педагогического вуза при организации деятельности психолого-педагогического класса.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс, сетевое взаимодействие, профориентационная работа, профессиональный рост, внутришкольная профилизация, образовательные модули, профактивация.

Психолого-педагогический класс Новониколаевского муниципального района Волгоградской области был открыт в 2013 г. в результате совместного решения муниципалитета и

Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ). До 2021 г. класс педагогической направленности существовал только как сетевой проект, что вполне приемлемо для сельских школ с одной параллелью в 10–11-х классах. С сентября 2021 г. в 12 средних школах используется сочетание двух моделей.

Первая модель предполагает «внутришкольную профилизацию». Базовые и профильные общеобразовательные предметы дополняются факультативными и элективными курсами в рамках учебного плана и реализуются силами педагогов данной школы. Эта форма работы полностью совпадает с определением психолого-педагогического класса в методических рекомендациях Академии Министерства Просвещения России по организации деятельности педагогического профиля: «Профильный психолого-педагогический класс – объединение обучающихся образовательной организации, характерологическими признаками которого являются: избирательный принцип комплектования состава учащихся; профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности» [2, с. 11].

Вторая модель – модель сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций. Организационная форма основана на объединении нескольких средних школ, заключивших договор о совместной деятельности в сфере профориентации, с организационным, методическим ресурсным центром – базовой школой, которая располагает дополнительными материально-техническими и кадровыми ресурсами. Данная модель расширена за счет сотрудничества с ВГСПУ, который принимает участие в организации практики, проектной и исследовательской деятельности учащихся, разработке программ повышения квалификации педагогов. С 2021 г. старшеклассники получили возможность осваивать разработанные ВГСПУ двухгодичные программы психолого-педагогического сопровождения и педагогического волонтерства в режиме онлайн на платформе «Мирознай», которые дают возможность при условии их изучения и прохождения получить книжку педагогического волонтера и дополнительные баллы к полученным на едином государственном экзамене при поступлении в университет. Вуз также осуществляет научно-методическое сопровождение деятельности педкласса, участвует в повышении квалификации педагогических работников.

Следует отметить, что на протяжении десятилетия словосочетание «сетевое взаимодействие образовательных организаций» является одним из самых распространенных в докладах и публикациях. Google на запрос «сетевое взаимодействие школ» выдает более миллиона ссылок. Когда образовательные организации начали работать с интернет-ресурсами и в интернет-пространстве, словосочетание «сетевое взаимодействие» стало даже модным, брендовым. Укрепилась такая точка зрения: любое взаимодействие в Интернете уже есть сетевое взаимодействие. Это словосочетание появилось в разного рода управленческих отчетностях, в результате чего его смысловая наполненность размылась.

А.М. Лобок утверждает, что «суть сетевого взаимодействия заключается во взаимодействии субъектностей», при котором важным показателем эффективности является «возникновение некоего нового качества, каковым ранее не обладал ни один из его участников» [1, с. 94]. Ученый говорит о том, что «сетевое взаимодействие – это отнюдь не всякое взаимодействие, а исключительно такое, в котором происходит деятельностная актуализация и кристаллизация школьных субъектностей – диалог субъектностей, за счет которого происходит разворачивание своего “Я” каждым участником диалога» [Там же, с. 97].

Основываясь именно на таком понимании сетевого взаимодействия, в Новониколаевском муниципальном районе сохранили сетевую форму работы психолого-педагогического класса (далее – педкласса). Она формирует и поддерживает единое образовательное пространство для профориентационной работы, выполняет одну из главных своих функций – интеграционную, создает муниципальное сообщество старшеклассников, ориентированных на педагогическую профессию.

Для работы с педклассом традиционно привлекаются известные ученые, деятели науки и культуры: академик РАО, д-р пед. наук, проф. Н.К. Сергеев, ректор ВГСПУ, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. А.М. Коротков, проф. Московского литературного института им. Горького, писатель О.А. Николаева; засл. учитель РФ, академик РАО Е.А. Ямбург; руководитель театра школы 1241 г. Москвы Л.В. Макмак; засл. учитель РФ, лауреат премии Президента РФ в области образования Т.А. Рокитянская, писатель, публицист В.Д. Ирзабеков и др. В основе их открытых уроков, лекций лежит осознание необходимости совместного действия, единого смыс-

лового пространства, границы которого очерчивает проектная идея. Такие встречи вносят в жизнь воспитанников педкласса осознание выхода за территорию школьного двора, раскрепощение стереотипов в педагогической деятельности.

Событийными встречами для педкласса как сетевого проекта наполнен День ВГСПУ в Новониколаевском районе с участием ректората, преподавательского и студенческого коллективов. Академик РАО, д-р пед. наук, проф. Н.К. Сергеев указывает на то, что одна из главных идей допрофессиональной подготовки – «помочь учащимся сориентироваться в педагогической профессии, соразмерить с ней свои интересы, устремления, склонности» [4, с. 119]. Программа Дня ВГСПУ как раз предполагает такую работу, она включает семинары для педагогов и старшеклассников, защиту воспитанниками педкласса проектов «Я в будущей профессии», интервью с ректором и учеными университета, творческую программу с участием студенческих коллективов и коллективов образовательных организаций района.

Вне сетевого взаимодействия это практически неисполнимо. Сетевое взаимодействие общеобразовательных учреждений в рамках деятельности педкласса – это эффективный путь повышения профессионального мастерства педагогов. А.И. Рыгов считает, что «первичным элементом сетевого объединения выступает прецедент взаимодействия, сетевое событие» (проект, семинар и др.) [3, с. 127]. Образовательные модули, разработанные специально для сетевого формата работы педкласса, не ориентированы на подготовку учителя-предметника. Это создает дополнительную привлекательность профилю, т. к. большое внимание здесь уделяется профактивации, развитию коммуникативных компетенций, вовлечению воспитанников в практическую деятельность. В рамках сетевого образовательного сообщества старшеклассники получают опыт по организации исследовательских и проектных работ школьников и закрепляют его участием во всероссийских или международных конкурсах творческих работ; работают в составе жюри на муниципальных конкурсах и фестивалях; выступают на родительских собраниях; работают в качестве помощников в пришкольных лагерях кратковременного пребывания, организуют дискуссионные площадки с молодыми педагогами и директорами школ. Такую работу вполне можно определить как профессиональную пробу – «один из практи-

ко-ориентированных форматов профориентации, профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, завершённый процесс которого способствует сознательному, обоснованному выбору профессии» [2, с. 12]. А это в том числе иные образовательные маршруты для учителей, работающих с педклассом. В процессе их освоения выявляются новые, актуальные вопросы для методических объединений, для учителей-предметников, педагогов-психологов, классных руководителей. Неслучайно в вышеназванных методических рекомендациях Академии Минпросвещения РФ особое внимание уделено разработке и реализации программ повышения квалификации педагогов и специалистов, участвующих в деятельности психолого-педагогических классов, формированию профессионального сообщества, заинтересованного в реализации профильной психолого-педагогической подготовки школьников, в том числе наставничества и социального партнерства [Там же, с. 32].

Несомненно, для реализации программ сетевого взаимодействия должен быть создан комплекс необходимых условий:

- организационные: создание информационно-образовательной среды и координирующего центра;
- материально-технические: использование возможностей сетевых партнеров для восполнения недостатка материально-технических ресурсов;
- кадровые: наличие педагогов, отвечающих требованиям конкретного сетевого проекта;
- мотивационные: создание мер стимулирующего характера для педагогов;
- научно-методические: проведение методических семинаров; разработка и распространение методических рекомендаций, опыта работы по проблемам и результатов сетевого взаимодействия и др.

На основании полученного опыта можно утверждать, что сетевая модель организации деятельности психолого-педагогического класса укрепляет имидж и расширяет контакты образовательных учреждений; объединяет кадровые и материально-технические ресурсы, обогащает опыт взаимодействия с социальными партнерами; создает механизмы общественной экспертизы результатов сетевого взаимодействия и повышает уровень квалификации педагогов. При сетевом взаимодействии не только распространяются инновационные разработки профориентационного

содержания, они приобретают эволюционный характер, что связано с непрерывным обменом информацией и практическим взаимодействием. Это отвечает взгляду на педагогический класс как на полифункциональное явление, которое эффективно проявляет себя в контексте взаимодействия разных школ и внешкольной среды.

Список литературы

1. Лобок А.М. Сеть как парадигмально новый тип межшкольного взаимодействия // Народное образование. 2014. № 3. С. 93–01.
2. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учеб.-метод. пособие. М., 2021.
3. Рытов А.И. Сетевая модель повышения квалификации // Народное образование. 2013. № 1. С. 127–131.
4. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике: сб. ст. / отв. ред. Н.М. Борытко. Волгоград, 2011.

* * *

1. Lobok A.M. Set' kak paradigmал'no novyj tip mezhskol'nogo vzaimodejstviya // Narodnoe obrazovanie. 2014. № 3. S. 93–01.
2. Organizaciya deyatel'nosti psihologo-pedagogicheskikh klassov: ucheb.-metod. posobie. M., 2021.
3. Rytov A.I. Setevaya model' povysheniya kvalifikacii // Narodnoe obrazovanie. 2013. № 1. S. 127–131.
4. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike: sb. st. / отв. red. N.M. Borytko. Volgograd, 2011.

The conditions of the networking cooperation of the psychological and pedagogical class at the municipal level

The article deals with the conditions and advantages of the networking cooperation of the comprehensive institutions of the municipal district and the pedagogical university in the process of the organization of the activities of the psychological and pedagogical class.

Key words: psychological and pedagogical class, networking cooperation, guidance counseling, professional development, intra-school profiling, educational modules, professional activation.

(Статья поступила в редакцию 22.08.2022)

Н.Н. БОЖКО, А.С. ШУБИНА
(Волгоград)

ОПЫТ ВКЛЮЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В РЕАЛИЗАЦИЮ СЕТЕВЫХ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСОВ ТЕХНОПАРКА*

Представлен анализ опыта построения образовательного процесса на базе технопарка универсальных педагогических компетенций Волгоградского государственного социально-педагогического университета и результатов опроса преподавателей вуза, направленного на определение основных трудностей и перспектив их включения в реализацию сетевых образовательных проектов на базе технопарка.

Ключевые слова: кванториум, сетевые научно-образовательные проекты, технопарк, цифровая образовательная среда, цифровые образовательные технологии.

На сегодняшний день цифровые технологии обеспечивают решение актуальных задач практически во всех сферах жизнеобеспечения современного человека, в связи с чем возникает потребность подготовки кадров, готовых использовать цифровые технологии в своей профессиональной деятельности. Государственная программа «Цифровая экономика», утвержденная Правительством РФ в 2017 г., обозначила приоритеты развития высшего образования, связанные с приведением образовательных программ в соответствие с нуждами цифровой экономики и внедрением цифровых инструментов учебной деятельности [9].

Актуальность задач цифровизации образования определяет важность научных исследований, связанных с анализом эффективности внедрения новых технологий в образовательный процесс. В работах современных исследователей проанализированы теоретические и

* Исследование выполнено по проекту «Разработка целевой модели интеграции педагогических вузов с региональной системой образования (предлагается реализация в сетевом формате)», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 21.07.2021 № 073-03-2021-013/3 к соглашению от 18.01.2021 № 073-03-2021-013).

методические основания цифровизации высшего образования, проблемы и перспективы развития данного процесса, пути повышения информационной культуры студентов и преподавателей вузов и пр.

Обобщая результаты исследований, отметим, что среди основных трудностей цифровизации авторы выделяют следующие:

- ограниченное понимание содержания процессов цифровизации и сведение их только к практике дистанционного образования и разработки онлайн-курсов;

- противоречие между отсутствием разработанных и эмпирически выверенных психолого-педагогических теорий, объясняющих способы эффективного обучения и воспитания в цифровой среде, и реальной образовательной практикой, построенной на традиционных педагогических моделях;

- недостаточное понимание преподавателями возможностей цифровых образовательных технологий, дефицит навыков работы в цифровой среде;

- психологические барьеры перед использованием цифровых технологий в образовании, связанные с опасением «ненужности преподавателя в аудитории», большими затратами времени и стиранием личных границ в условиях онлайн-коммуникации [8; 10];

- противодействие внедрению цифровых технологий из-за прогнозирования искажения мировоззрения, мышления студентов, рисков утраты аналитических способностей, появления экранной зависимости, утраты способностей к реальной коммуникации [1; 12; 13].

Однако многие из указанных трудностей порождаются не недостатками цифровых технологий образования самих по себе, а обусловлены недостаточной готовностью системы образования к содержательной перестройке, восприятием преподавателями системы образования как стабильного традиционного общественного института, попытками использовать цифровые технологии применительно к трансляции устаревшего образовательного контента с применением «аналоговых» методик преподавания, дефицитами ИКТ-компетенций преподавателей [2; 11]. Использование цифровых технологий в образовании до сих пор продолжает рассматриваться в отрыве от трансформации целей, организационных форм и методов учебной работы, в результате чего не происходит повышения качества образования [11].

Отметим, что одной из наиболее актуальных задач развития Волгоградского государ-

ственного социально-педагогического университета на сегодняшний день является интеграция с региональной системой образования, реализация ведущей роли в построении единого регионального образовательного пространства, где главным средством может выступать сетевое взаимодействие субъектов этой системы, в том числе при реализации сетевых образовательных проектов [6].

Важнейшим условием успешного решения поставленной задачи является формирование готовности преподавателей вуза к содержательной перестройке образовательного процесса в соответствии с приоритетами цифровизации образования, к созданию качественного цифрового образовательного контента. В этом случае преподаватель вуза сможет стать центральным субъектом в реализации процессов сетевого взаимодействия школ и вуза и осуществлять подготовку для системы образования кадров, имеющих достаточно сформированные цифровые компетенции.

В целях создания условий для формирования цифровой культуры будущих педагогов в тридцати трех педагогических вузах РФ были созданы инновационные образовательные пространства – межфакультетские технопарки универсальных педагогических компетенций. Задачи функционирования технопарков связаны с приобретением будущими педагогами опыта реализации междисциплинарных и метапредметных проектов, организацией исследовательской работы, формированием функциональной грамотности школьников и студентов, организацией взаимодействия студентов и школьников, ориентированных на педагогическую профессию [3].

Проблемы и перспективы развития созданных технопарков универсальных педагогических компетенций во многом определяются трудностями, связанными с принятием процессов цифровизации в образовании в целом. При этом стоит отметить, что пока исследования, посвященные содержанию и особенностям организации образовательного процесса на базе технопарков, анализу первого опыта их функционирования, практически отсутствуют. Существующие публикации в большей степени связаны с анализом опыта развития в РФ технопарков в первое десятилетие 2000-х гг., когда они существовали как форма экономической деятельности вуза, как базовые для региона научно-технические комплексы. В основном деятельность технопарков описана применительно к естественно-научной и инженерной, а не педагогической среде. Гео-

ретические и методические исследования по проблемам функционирования технопарков в педагогических вузах только начинают появляться [4; 7].

Таким образом, актуальность исследований и анализа путей включения преподавателей педагогических вузов в образовательную деятельность на базе технопарков универсальных педагогических компетенций определяется необходимостью эффективного использования новых образовательных пространств в целях освоения будущими педагогами цифровых технологий профессиональной деятельности.

В данной статье будет представлен анализ опыта построения образовательного процесса на базе технопарка универсальных педагогических компетенций в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

В 2021 г. на базе ВГСПУ были созданы две новые структурные единицы вуза, оснащенные современным образовательным оборудованием:

- педагогический технопарк «Кванториум имени Владимира Сергеевича Ильина»;
- межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций.

Педагогические технопарки на этапе их создания проектировались как комплекс кадровых, организационных и методических условий, позволяющих преподавателям реализовывать задачи цифровизации образования и эффективно использовать современное мобильное трансформируемое образовательное пространство, насыщенное высокотехнологическим оборудованием, при реализации образовательных и иных проектов.

На начальном этапе реализации проекта в технопарке преподаватель университета может ощущать различные дефициты: понимание возможностей современного оборудования и навыки работы с ним, рациональное использование непривычных пространств, проектирование педагогического сценария занятия, взаимодействие с коллегами других кафедр, интеграция проекта в образовательный процесс университета, проектирование перспективного образовательного контента, который не только решал бы текущие задачи, возникающие в деятельности конкретного преподавателя, но мог бы развиваться до уровня сетевых образовательных проектов в региональной системе образования.

Сопровождение преподавателя на всех этапах реализации образовательного проекта осуществляет совет технопарка. В него входят

ведущие специалисты вуза в области цифровизации образования, имеющие опыт успешной разработки и реализации образовательных проектов.

Анализ опыта первого полугодия функционирования технопарка ВГСПУ дополнен результатами опроса преподавательского состава вуза, проведенного в июне 2022 г. Целью опроса являлось определение основных трудностей включения преподавателей в образовательную деятельность на базе технопарка, а также представлений преподавателей о возможностях нового образовательного пространства для дальнейшего определения оптимальной модели организационного и методического сопровождения деятельности технопарка.

Разработанный опросник включал в себя три раздела:

1) сбор формальных сведений об участниках опроса;

2) оценка степени информированности преподавателей о новом образовательном пространстве технопарка;

3а) оценка ресурсов и сложностей использования ресурсов технопарка преподавателями, имеющими опыт реализации проектов в новом образовательном пространстве;

3б) оценка ресурсов технопарка и препятствий для включения в реализацию образовательной деятельности на его базе преподавателями, не имеющими опыта реализации проектов в новом образовательном пространстве.

В опросе приняли участие 102 преподавателя ВГСПУ. Преобладающий возраст респондентов 36–45 (42,6%) и 46–55 (30,7%) лет. Более половины опрошенных (54,5%) имеют стаж профессиональной деятельности более 20 лет, еще 32,7% имеют стаж работы от 11 до 20 лет. Таким образом, абсолютное большинство участников опроса имеют значительный опыт профессиональной деятельности в области высшего педагогического образования на этапе его «аналогового» развития. Основная часть опрошенных занимают должность доцента (68,3%) или старшего преподавателя (17,8%).

Проанализируем далее опыт построения образовательного процесса в вузе на базе технопарка с точки зрения поэтапной технологии включения преподавателей в данный процесс.

Этап 1. Информирование преподавателей о пространстве и оснащении технопарка ВГСПУ. Главной задачей этапа информирования является создание единой «входной точки» освоения новых образовательных про-

странств для преподавателей и студентов вуза на начальном этапе функционирования технопарков. В ВГСПУ для информирования преподавателей и студентов о ресурсах созданных технопарков в течение первого полугодия их функционирования использовано несколько инструментов.

1. Организационно-методические формы взаимодействия, предполагающие «вертикальную» передачу информации от руководства вуза руководителям структурных подразделений и далее – преподавателям: ученый совет, научно-методический совет, советы факультетов, заседания кафедр, заседания научно-методических групп кафедр и пр.

2. «Горизонтальное» информирование реализовано через создание сайта технопарков ВГСПУ, который содержит описание материально-технической базы и оснащения отдельных зон образовательного пространства, предоставляет возможность преподавателям вуза ознакомиться с содержанием действующих долгосрочных проектов для дальнейшего подключения к ним в качестве соисполнителей. Кроме того, сайт вуза обеспечивает единые организационные условия для создания и реализации проекта и обеспечивает диспетчерскую функцию: возможность в дистанционном режиме подать заявку проекта для дальнейшего ее обсуждения с экспертным советом технопарка, бронирование необходимых пространств на этапе реализации поддержанного проекта.

3. Дополнительный ресурс для решения задач информирования, позволяющий более активно охватить студенческую аудиторию, – созданная в соцсети «ВКонтакте» группа технопарка. Этот ресурс не только используется для информирования студентов и преподавателей о проводимых на базе технопарка мероприятиях, но и содержит развлекательный контент о конкурсах для студентов и преподавателей, также привлекающий внимание к новому образовательному пространству.

4. Ознакомительные посещения новых образовательных пространств проводятся для отдельных структурных подразделений и групп преподавателей по запросу и позволяют непосредственно ознакомиться с их пространством и оснащением, получить представления об алгоритме действий, необходимых для разработки и реализации проектов.

Проведенный опрос позволил оценить положительные эффекты реализованного этапа информирования, а также выявить проблем-

ные области и перспективы развития этого направления деятельности.

Результаты опроса показали, что 99% преподавателей информированы о том, что в вузе созданы и функционируют технопарки универсальных педагогических компетенций, при этом 36,6% участников опроса имели возможность освоить пространство технопарка в режиме ознакомительного посещения. 91,1% опрошенных знали о том, что на сайте ВГСПУ создан раздел, посвященный деятельности технопарков, однако при этом 61,4% подробно содержание данного раздела сайта не изучали. Еще 8,9% опрошенных указали, что им неизвестно о существовании данного раздела сайта. Сообщество технопарка в сети «ВКонтакте» выступает источником информации о деятельности нового образовательного пространства только для 10,9% опрошенных, что может быть частично связано с невысоким процентом включенности преподавателей в данную социальную сеть.

Ответы на вопрос о том, насколько часто обсуждаются вопросы, связанные с возможностями реализации образовательного процесса на базе технопарков, на заседаниях кафедры, методической группы, совета факультета и других организационно-методических мероприятиях, показал, что в 39,7% случаев такое информирование осуществляется регулярно. 42,6% опрошенных оценили освещение вопросов деятельности нового образовательного пространства как нерегулярное, 14,9% – как редкое, и еще 3% опрошенных указали на отсутствие подобных обсуждений.

Далее рассмотрим содержание ответов преподавателей на два вопроса, характеризующих их содержательную информированность о возможностях пространства технопарка и об организационных условиях реализации проектов на его базе.

При анализе ответов на вопрос «Оцените свою осведомленность об образовательных возможностях технопарка и кванториума и наличии оборудования, составляющего их материальную базу» выделено четыре группы респондентов. Большинство опрошенных (36,7%) утверждают, что хорошо представляют себе оснащенность технопарков и понимают ресурсы использования этого оборудования в своей предметной области. 26,7% респондентов отмечают, что имеют лишь самые общие представления о технических и образовательных возможностях технопарков. В ответах 24,8% преподавателей указано, что при хорошей осведомленности об оснащении об-

разовательного пространства у них не сформировано понимание возможностей его использования в предметном поле конкретных образовательных программ. Наименьшее количество опрошенных (10,9%) отметили свою полную неосведомленность относительно технических и образовательных возможностей новых образовательных пространств.

Ответы на вопрос «Оцените свою осведомленность относительно того, какую последовательность действий вам необходимо осуществить для того, чтобы реализовать свой авторский проект на базе технопарков» выделяют три группы опрошенных. Большинство (41,6%) опрошенных указывают на то, что они имеют общие представления об организационных этапах подготовки и реализации проектов, но эти представления нуждаются в уточнении и конкретизации. 30,7% опрошенных утверждают, что хорошо представляют себе, что нужно сделать для реализации проекта на базе технопарка. Пока не имеют представлений о том, что нужно сделать для реализации собственного проекта на базе технопарка, 27,7% респондентов.

Значительным достижением полугодового опыта реализации этапа информирования о новом образовательном пространстве стало формирование инициативной группы преподавателей, уже реализовавших ряд проектов на базе технопарка. По результатам опроса 21,8% респондентов отметили, что они уже имеют опыт реализации проектов на базе технопарка.

Эти преподаватели на протяжении первого полугодия развития пространства технопарка активно поддержали идею внедрения и развития новых образовательных технологий в модули, учебные дисциплины и практики, а также при решении воспитательных, профориентационных и научно-исследовательских задач. Для них сам факт существования новых возможностей, предоставляемых технопарком, выступил мотивацией профессионального саморазвития и перестройки содержания собственной профессиональной деятельности.

Следующие этапы описывают содержание деятельности данной группы преподавателей по созданию и реализации проектов во взаимодействии с советом технопарка.

Этап 2. Формирование проектной заявки и обсуждение ее на совете технопарка. Начальным этапом работы над проектом для его реализации на базе технопарка становится формирование преподавателем или группой преподавателей заявки на сайте технопарка.

Содержание проектной заявки должно учитывать ряд общих требований:

- направленность на формирование у школьников и педагогов региона, студентов и преподавателей вуза компетентности обучаться и обучать в современной образовательной среде;

- направленность на выявление, осмысление, пилотную реализацию и масштабирование дидактического потенциала цифровой образовательной среды на уровне допрофессиональной, профессиональной и последипломной педагогической подготовки;

- перспектива сетевой реализации проекта.

Содержание проектной заявки, оформленной преподавателем через сайт, не рассматривается как окончательный вариант описания проекта, а представляет собой материал для дальнейшего обсуждения с экспертами. Форма проектной заявки включает описание цели как ожидаемых результатов проекта, индикаторов (изменяемых показателей достижения указанных результатов), этапов проекта и сроков их реализации, перечисление запрашиваемых в технопарке ресурсов (кадровых, научно-методических, материально-технических).

Поданная проектная заявка подлежит обсуждению с представителями совета технопарка, в процессе чего преподаватель получает возможность подробно обосновать замысел собственного проекта, показать его ресурсы с точки зрения решения задач цифровизации образования, развития его метапредметности, обсудить возможности дальнейшего развития проекта в сетевой образовательной среде. Рекомендации, полученные преподавателем от экспертов совета технопарка, позволяют совершенствовать содержание проекта и лучше осмыслить методические, организационные и технические аспекты его реализации.

За период с декабря по июнь прошло обсуждение 52 проектных заявок. Анализ содержания поданных заявок позволяет выделить наиболее востребованные направления применения ресурсов технопарка в образовательном процессе: разработка преподавателями вуза видеоконтента для решения образовательных, воспитательных, профориентационных задач (онлайн-курсы по преподаваемым дисциплинам, формирование базы учебных материалов, в том числе видеокейсов, создание профориентационных роликов и пр.); подготовка студентов к работе в цифровой образовательной среде современной школы и других образовательных организаций (освоение возможностей цифровых инструментов и конкретного

оборудования технопарков как средств решения учебных, воспитательных, развивающих, коррекционных, инклюзивных и других задач в деятельности будущего педагога).

По результатам обсуждения 10 заявок из 52 представленных были отправлены на доработку. Анализ поданных заявок показал, что интерес к проектам в технопарках университета проявили в большинстве случаев кафедры социально-гуманитарного блока (34 заявки из 52 поданных).

Этап 3. Реализация проекта и его методическое сопровождение. Утверждение содержания проектной заявки дает возможность команде (преподаватель, эксперты, методисты, технические специалисты) начать работу над дорожной картой проекта. Дорожная карта представляет собой описание последовательности шагов (конкретных мероприятий), которые должны быть совершены для достижения запланированной цели проекта. Для каждого мероприятия должны быть определены ожидаемые результаты, сроки реализации, запрашиваемые в технопарке ресурсы и ответственный за выполнение. Дорожная карта представляет собой не просто формальный документ, сопровождающий реализацию проекта. Осмысление последовательности мероприятий и результатов их выполнения приводит к модификации, совершенствованию замысла проекта, его содержательной, методической, организационной и технической сторон.

Работа с дорожной картой позволяет конкретизировать дефициты, с которыми преподаватель может столкнуться при реализации проекта.

Шаги дорожной карты дают четкое представление о мероприятиях, которые проводятся с использованием материальной и пространственной базы технопарков. Преподаватель с помощью сайта технопарков может забронировать ресурсы (пространства, оборудование) и запросить техническую и методическую поддержку.

Этап 4. Обсуждение итогов реализации проекта и возможностей его развития. Завершающим этапом работы над реализацией первого цикла развития проекта становится обсуждение его итогов, возможностей масштабирования и развития, в том числе в направлении междисциплинарности и сетевого взаимодействия с образовательными организациями региона.

Опыт реализации преподавателями проектов в период первого полугодия развития нового образовательного пространства отражен и в результатах опроса.

При ответе на вопрос «Каким образом вы использовали ресурсы технопарков в своем проекте?» большинство преподавателей (54,5%) отметили, что в основном познакомили студентов с возможностями оборудования, которое может быть использовано на занятиях и в их будущей профессиональной деятельности и проводили занятия, реализуя дисциплины учебного плана. В ответах 27,3% преподавателей было отмечено использование ресурсов технопарка при реализации межпредметных проектов. 18,2% респондентов реализовывали проекты при проведении учебных и производственных практик студентов. У 13,2% опрошенных есть опыт проведения на базе технопарка мероприятий профориентационной направленности, организации научно-исследовательской деятельности студентов, проведения научных мероприятий (семинаров, форумов, конференций и пр.). Меньшая часть преподавателей (по 4,5%) отметили наличие у себя опыта реализации мероприятий воспитательной направленности, мероприятий для школьников, опыта записи онлайн-курсов.

Работа в условиях нового образовательного пространства позволила преподавателям, имеющим опыт реализации проектов, оценить по результатам своих наблюдений особенности деятельности студентов в технопарке по заданным критериям в зависимости от частоты их проявления.

Наиболее выраженными эффектами, по оценкам преподавателей, стали интерес студентов к пространству технопарка (76,5%) и его оборудованию (77,3%), заинтересованность, включенность в процесс занятия (81,9%)*. Несколько реже преподаватели, реализовавшие проекты в технопарке, отмечали эффект повышения активности и инициативности студентов в процессе занятия (68,2%) и мотивации студентов к выбранной области профессиональной деятельности (59,1%). Эти эффекты могут стать более выраженными при условии систематического включения студентов в процессы освоения цифровых технологий с применением новых методик преподавания.

Итогами реализации преподавателями проектов в технопарке за рассматриваемый период стало осмысление сложностей проектной деятельности в новых условиях, а также перспектив использования ресурсов технопарка в образовательном процессе.

* Здесь и далее указана доля преподавателей, оценивших указанные эффекты как проявляющиеся всегда или часто.

Оценивая сложности, с которыми пришлось столкнуться при планировании и реализации проектов, 40,9% опрошенных отметили значительное увеличение временных затрат по сравнению с «обычным» вариантом организации занятий. 13,6% респондентов испытывали трудности бронирования нужных зон технопарка на конкретные дату и время. В ответах 9,1% преподавателей были отмечены сложности, связанные с заполнением заявки и дорожной карты проекта. Еще 4,5% опрошенных столкнулись со сложностями, связанными с прохождением экспертизы проекта на совете технопарка.

Оценивая перспективные возможности нового образовательного пространства, преподаватели с опытом реализации проектов отметили в качестве наиболее важных формирование готовности студентов работать в цифровой образовательной среде, знакомство с современной техносферой образовательных организаций, приобретение студентами опыта реализации междисциплинарных исследований и проектов, решение задачи активизации процессов сетевого взаимодействия вуза и образовательных организаций (реализация совместных с образовательными организациями проектов на базе технопарка).

В перспективе развития нового образовательного пространства актуальна задача увеличения доли преподавателей ВГСПУ в проектах (по результатам опроса 78,2% респондентов не имеют опыта реализации проектов в технопарке). Ответы, данные этой группой преподавателей, позволяют выяснить, какие факторы препятствуют на данном этапе их включению в реализацию образовательного процесса на базе технопарков и какие условия необходимы для решения данной проблемы.

Анализируя причины собственной невовлеченности в новое образовательное пространство, большая часть опрошенных (44,3%) отмечают недостаточное понимание возможностей технопарка для конкретных направлений и профилей обучения. Часто предпочитаемым также был вариант ответа, связанный с дефицитом времени, необходимостью дополнительных временных затрат для реализации занятий на базе технопарка (34,2%). 32,9% опрошенных отметили недостаточное понимание организационных требований (как попасть со студентами в технопарк, как оформить заявку и пр.), и еще 24,1% преподавателей обозначили проблему недостаточной информированности о новом образовательном пространстве в целом – о его возможностях, оборудовании и пр.

В представлениях преподавателей об условиях, обеспечивающих их более активное включение в реализацию занятий на базе технопарков, преобладает вариант ответа о необходимости организации вебинаров, курсов повышения квалификации для преподавателей ВГСПУ по проблеме развития универсальных педагогических компетенций на базе технопарка (58,2% опрошенных). Достаточно часто также были выбраны варианты ответа, связанные с необходимостью методической поддержки разработки и реализации проекта со стороны руководства технопарка (49,4%), с актуальностью ознакомительных посещений технопарков для ознакомления с его пространством и оборудованием (48,1%), с важностью материальной поддержки инициатив преподавателей на базе технопарка (46,8%). Реже участники опроса указывали на важность обсуждения вопросов включения структурного подразделения в деятельность технопарков на заседаниях кафедр, советов факультетов и пр. (20,3%).

Анализ полугодического опыта функционирования технопарков ВГСПУ и результатов проведенного опроса позволяет определить актуальные перспективы развития нового образовательного пространства с точки зрения возможностей активизации кадровых ресурсов.

1. Качественное совершенствование процессов информирования преподавателей вуза о возможностях пространства технопарка, в том числе за счет наполнения сайта видеозаписями оборудования технопарков, описанием действующих проектов и пр.

2. Формирование команды технопарка, включающей в себя преподавателей, имеющих успешный опыт реализации проектов (отбор участников команды, повышение их профессионального мастерства, включение в новые проекты технопарка в качестве экспертов или наставников).

3. Определение актуальных направлений, содержания обучающих мероприятий и их организации для формирования цифровых компетенций у преподавателей ВГСПУ (вебинары, мастер-классы, курсы повышения квалификации).

4. Выстраивание системы методического сопровождения преподавателей, не имеющих опыта реализации проектов. Содержание и организация такого сопровождения могут основываться на опыте разработки и апробации методики подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате, которая предполагает определенную этапность вхождения педагога в процессы разработки

цифрового контента и собственно сетевое взаимодействие [5]. Сопровождение разработки и реализации проектов на базе технопарков подразумевает использование ресурсов наставничества, когда преподаватели, имеющие успешный опыт реализации проектов, могут работать с коллегами своего и других структурных подразделений в следующих направлениях:

- презентация опыта реализации завершённых проектов, анализ возможностей их развития и подключения в качестве соисполнителей коллег, не реализующих пока собственных проектов;
- анализ возможностей использования среды технопарков с учетом специфики предметной подготовки конкретной кафедры;
- организационная и методическая поддержка вновь подключающихся преподавателей на этапе заполнения заявки, подготовки дорожной карты проекта и пр.

Список литературы

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова. М., 2019.
2. Егорова Е.М. Теоретические основы цифровизации в профессиональном образовании // *Вопр. педагогики*. 2020. № 6–1. С. 100–109.
3. Ключевые проектные решения по трансформации содержания педагогического образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/Basic_project_solutions_pedagogik.pdf (дата обращения: 23.04.2022).
4. Козырева О.А. Моделирование методической подготовки будущих педагогов к инклюзии школьников // *Kant*. 2022. № 1(42). С. 232–235.
5. Коротков А.М., Земляков Д.В., Карпушова О.А. Методика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сетевом формате в условиях интеграции педагогического вуза с региональной системой образования // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки*. 2022. № 8(171). С. 4–11.
6. Коротков А.М., Штыров А.В., Земляков Д.В. Педагогический университет – структурообразующий элемент региональной образовательной системы // *Ценности и смыслы*. 2021. № 5(75). С. 77–91.
7. Макарова И.А., Петрученя Н.В., Дорожкина Е.С. Педагогический дизайн воспитывающей среды вуза в условиях реализации возможностей технопарка // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2022. № 3. С. 71–75.
8. Неvejeина С.Б. Вызовы цифровизации образования для преподавателя регионального вуза // *Человек и общество в нестабильном мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Омск, 2019*. С. 134–137.
9. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 23.04.2022).
10. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Ксенофонтова А.И. Риски цифровизации в профессиональном образовании // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 66-3. С. 236–240.
11. Розин В.М. Цифровизация в образовании (по следам исследования «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования») // *Мир психологии*. 2021. № 1–2 (105). С. 104–115.
12. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // *Вестн. Самар. ун-та. История, педагогика, филология*. 2019. Т. 25. № 2. С. 84–88.
13. Тебекин А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования // *Профессиональное образование в современном мире*. 2019. Т. 9. № 1. С. 2558–2566.

* * *

1. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / P.N. Bilenko, V.I. Blinov, M.V. Dulinov, E.Yu. Esenina, A.M. Kondakov, I.S. Sergeev; pod nauch. red. V.I. Blinova. M., 2019.

2. Egorova E.M. Teoreticheskie osnovy cifrovizacii v professional'nom obrazovanii // *Vopr. pedagogiki*. 2020. № 6–1. S. 100–109.

3. Klyuchevye proektnye resheniya po transformacii soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/presentations/Basic_project_solutions_pedagogik.pdf (data obrashcheniya: 23.04.2022).

4. Kozyreva O.A. Modelirovanie metodicheskoy podgotovki budushchih pedagogov k inklyuzii shkol'nikov // *Kant*. 2022. № 1(42). S. 232–235.

5. Korotkov A.M., Zemlyakov D.V., Karpushova O.A. Metodika podgotovki pedagogov k professional'noj deyatel'nosti v setevom формате v usloviyah integracii pedagogicheskogo vuza s regional'noj sistemoy obrazovaniya // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki*. 2022. № 8(171). S. 4–11.

6. Korotkov A.M., Shtyrov A.V., Zemlyakov D.V. Pedagogicheskij universitet – strukturoobrazuyushchij element regional'noj obrazovatel'noj sistemy // *Cennosti i smysly*. 2021. № 5(75). S. 77–91.

7. Makarova I.A., Petrushchenya N.V., Dorozhki-na E.S. Pedagogicheskij dizajn vospityvayushchej sredy vuza v usloviyah realizacii vozmozhnostej tekhnoparka // *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2022. № 3. S. 71–75.

8. Nevezhina S.B. Vyzovy cifrovizacii obrazovaniya dlya prepodavatelya regional'nogo vuza // Chelovek i obshchestvo v nestabil'nom mire: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Omsk, 2019. S. 134–137.

9. Programma «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii»: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (data obrashcheniya: 23.04.2022).

10. Prohorova M.P., Lebedeva T.E., Ksenofontova A.I. Riski cifrovizacii v professional'nom obrazovanii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 66–3. S. 236–240.

11. Rozin V.M. Cifrovizaciya v obrazovanii (po sledam issledovaniya «Trudnosti i perspektivy cifrovoy transformacii obrazovaniya») // Mir psihologii. 2021. № 1–2 (105). S. 104–115.

12. Strekalova N.B. Riski vnedreniya cifrovyyh tekhnologij v obrazovanie // Vestn. Samar. un-ta. Istoriya, pedagogika, filologiya. 2019. T. 25. № 2. S. 84–88.

13. Tebekin A.V. Perspektivy i riski cifrovizacii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2019. T. 9. № 1. S. 2558–2566.



The experience of including the lecturers of the pedagogical university in the realization of the network research and educational projects with the use of the resources of the technopark

The article deals with the analysis of the experience of the organization of the educational process on the basis of the technopark of the universal pedagogical competencies in Volgograd State Socio-Pedagogical University and the results of the questionnaire of the university's lecturers, aimed at the definition of the basic difficulties and the prospects of including them in the realization of the network educational projects on the basis of the technopark.

Key words: *quantorium, network research and educational projects, technopark, digital educational environment, digital educational technologies.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2022)

***А.В. ГЛУЗМАН, А.А. ГЛУЗМАН
(Ялта)***

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ НА ОСНОВЕ САМОПОЗНАНИЯ

Представлены основные положения теории самосовершенствования будущих учителей на основе самопознания. Раскрывается содержание этапов личностно-профессионального самосовершенствования будущих учителей, включающих самопознание, самоутверждение, саморазвитие, поиски профессионального призвания и смысла жизни, самореализацию, определяющих суть, структуру и функции личностно-профессиональной деятельности специалиста на протяжении всей жизнедеятельности.



Ключевые слова: *будущие учителя, самосовершенствование, самопознание, самоутверждение, саморазвитие, поиски профессионального призвания и смысла жизни, самореализация.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлено необходимостью подготовки будущих учителей к профессиональному самосовершенствованию субъекта педагогической деятельности на протяжении всей жизнедеятельности. Освоение полифункциональных приемов и способов деятельности, их применение на основе самопознавательных методик и технологий является одним из путей поддержания высокого уровня компетентности учителя, его профессионализма и педагогической культуры.

Отдельные аспекты формирования основ самосовершенствования учителей нашли отражение в научных трудах В.А. Адольфа [1], В.И. Андреева [2], В.А. Деркунской [3], Н.Б. Евтуха, Э.А. Пиньковской и Т.В. Черкашиной [4], Э.Ф. Зеер и О.Н. Шахматовой [5], Г.М. Коджаспировой [6], М.И. Лукьяновой [8], С.А. Минюровой [11], Б.И. Сарсенбаевой [15], В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [16]. Различным психолого-педагогическим аспектам личностно ориентированной подготовки будущих учителей посвящены ряд докторских (М.И. Кряхтунов [7]) и кандидатских (Т.А. Михайловская [12], М.Г. Попова [13], Н.Г. Рукавишников [14]) диссертаций.

Анализ психолого-педагогических исследований проблемы подготовки будущих учителей к личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе самопознания позволяет говорить о том, что данный феномен представляет собой образовательную технологию, которая включает *самопознание, самоутверждение, саморазвитие, поиски профессионального призвания и смысла жизни, самореализацию*, которые в совокупности определяют суть, структуру и функции личностно-профессиональной деятельности будущего учителя на протяжении всей жизнедеятельности.

Содержание понятия «самосовершенствование будущих учителей на основе самопознания» сопряжено с широким кругом философских, социально-психологических и психолого-педагогических явлений.

В философских науках (Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили, В.Э. Чудновский, С.Л. Франк, В.А. Ядов) *личностно-профессиональное самосовершенствование* рассматривается как деятельность человека, направленная на формирование у себя новых и усиление имеющихся позитивных качеств и свойств, умений и навыков, а также на коррекцию своих недостатков. Ведущим критерием сформированности личности вообще, показателем того, насколько человек готов управлять своей жизнью и независим от внешних обстоятельств, считается развитость его самосознания, способность выбирать ту систему ценностей и целей, которую он будет реализовывать в своей жизни.

В психологических науках (см. труды К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, К.Я. Вазиной, Е.А. Климова, Д.А. Леонтьева, С.А. Минюровой, Л.И. Рувинского, В.И. Слободчикова, В.В. Столина, В. Франкла, Г.К. Юнга) сущностная характеристика *личностно-профессионального самосовершенствования* субъекта любой деятельности определяется мотивационными, интеллектуальными и практико-ориентированными факторами, которые определяются уровнем осмысленности себя и своей роли в профессиональной среде, стремлением к самопознанию, самоутверждению, самовыражению, самореализации, самоактуализации. *Личностно-профессиональное самосовершенствование* включает в себя жизненные смыслы-цели, определяющие характер и направленность профессиональных целей и планов, в то же время данные цели и планы

конкретизируют смысложизненные ценностные предпочтения, поскольку личность выбирает из иерархии ценностей те, которые наиболее тесно увязаны с ее доминирующими потребностями.

В педагогических науках (В.И. Андреев, В.А. Деркунская, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Кузьмина, В.Г. Маралов, Ю.М. Орлов) *личностно-профессиональное самосовершенствование* рассматривается как внутренний процесс осознанной самопознавательной (ценностно-мотивированной) жизнедеятельности на основе системного целеполагания, самоорганизации, самоанализа, самооценки и самокоррекции, направленных на совершенствование индивидуальных качеств и личностно-профессионального роста. Личностный и профессиональный рост будущего учителя связан с качественным изменением его личностного и профессионального потенциала: расширением сознания и самосознания, открытием истинного, сущностного в себе, обретением профессионально и личностно ценных смыслов и целей своего бытия, индивидуального способа осуществления себя в профессии. Профессиональное становление педагога во многом зависит от осуществления поиска и обретения им смысла жизни, от осознания им профессиональной деятельности как своего жизненного призвания.

Таким образом, сущность самосовершенствования будущего учителя на основе самопознания рассматривается и понимается в следующих значениях:

- как педагогическая технология;
- как самостоятельно направленная на качественные изменения личностного и профессионального потенциала деятельность будущего учителя;
- как система, определяющая личностно ориентированный функционал индивидуальных целей, задач, умений планировать и организовать свою деятельность, навыков самоконтроля, коррекции, самооценки и самостоятельного проектирования дальнейшей работы, в целом формирования профессиональных компетенций в педагогической сфере.

Первый подход к исследованию феномена самосовершенствования личности наиболее существенно представлен в фундаментальных трудах отечественных (Н.А. Бердяев, П.С. Гуревич, И.А. Донцов, И.И. Звягинцева, М.К. Мамардашвили, Ф.Т. Михайлов, Г.К. Сайкина, А.Г. Спиркин, В.М. Розин, С.Л. Франк) и зарубежных (Э. Гидденс, И. Кант, Дж. Рейноутер,

Дж. Томас, Э. Фромм, М. Фуко, К. Юнг) философов. Предметом их теоретических исследований явились различные взгляды к осмыслению многомерности и целостности человека в философии, науке и религии; определению понятий «саморазвитие», «самопознание», «самосовершенствование», их сущности, механизмов, движущих сил; осмыслению субъектности как центральной категории философии саморазвития и самосовершенствования; определению ценностно-смыслового уровня самосовершенствования: его сущности, структуры и функций.

Философия самосовершенствования обуславливает целостное видение субъекта самообразования и самовоспитания и содержание самообразовательной и самовоспитательной деятельности в контексте рассмотрения его социокультурного разностороннего образовательного и жизненного опыта, его исторического и антропологического смысла. Именно поэтому самосовершенствование анализируется исследователями с позиции культурологического, аксиологического, эпистемологического, антропологического и деятельностного подходов.

Второй подход отражен в ряде работ педагогов (В.И. Андреев, В.Б. Бондаревский, Е.И. Исаев, В.Г. Куценко, В.Г. Маралов, Л.М. Попов, Л.И. Рувинский, В.И. Слободчиков, А.Г. Хохлов) и других ученых в области педагогики и социальной психологии, основным содержанием которых являются основные подходы к пониманию и объяснению закономерностей развития человека, сложившиеся в зарубежной и отечественной психологии, вопросы о самовоспитании и самосовершенствовании личности, а также описание ступеней, периодов и стадий развития субъективности человека в пределах его индивидуальной жизни [16].

На основе анализа педагогической и психологической научной литературы можно сделать вывод о том, что самосовершенствование является глубинной конструкцией формирования и постепенного углубления человеческого в индивиде, продолжение строительства личностной природы. Базовая структура самосовершенствования включает:

– постоянное образование (овладение способами логического мышления, поисковыми, творческими, управленческими учебными и профессиональными приемами интеллектуальной и практической деятельности);

– развитие личностных качеств (мотивации, интереса, потребностей и возможностей, социально-деятельностных навыков, морально-нравственных и эстетических норм и личностно-индивидуального опыта).

В этой связи самосовершенствование личности диктуется не только объективной необходимостью постоянного пополнения, творческого овладения знаниями, но и процессом его постепенного развития познавательных способностей, общей и индивидуальной культуры, социальной зрелости, профессиональной мобильности.

Оба подхода взаимно дополняют и обогащают друг друга. Такое философское и психолого-педагогическое осмысление феномена самосовершенствования человека предполагает стремление личности к достижениям и победам индивидуального плана или реализации групповых и общественных интересов.

Рассматривая подготовку будущих учителей к личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе самопознания как процесс циклический, философы, психологи и педагоги условно выделяют следующие этапы:

Первый этап – *самопознание*, которое включает осознание личностью собственных свойств, интеллектуальных особенностей, черт характера, отношений и социальных связей с другими индивидами, в целом своей индивидуальности и уникальности.

Для будущих учителей *элементами самопознания* являются:

– наличие внешних и внутренних мотивов («мотивационного поля»), которые позволяют разобраться в своих сильных и слабых качествах как профессионала, расширить общекультурный и профессиональный кругозор;

– развитие интересов и потребностей в профессиональной деятельности в качестве преподавателя иностранного языка;

– осмысление внутренних и внешних противоречий между результатами своего труда и личностно-профессиональными стратегическими целями, разрешение которых стимулирует процесс познания себя и самосовершенствование своей жизнедеятельности;

– обретение внутренней гармонии с самим собой, субъектами образовательной действительности, социумом и окружающей природой, которое позволит восстановить равновесие между собой и окружающими; ликвидировать отрицательные эмоциональные переживания в связи с критическими замечаниями в

свой адрес администрации, коллег, родителей, иногда и учеников;

- наличие психического и психологического здоровья, воли как отражения психологической зрелости педагога;

- развитие стимулов самопознания, таких как самоутверждение и самоактуализация, как элементов саморазвития личности и ее само-реализации.

В.Г. Маралов в состав саморазвития индивида включает следующие формы, отражающие суть «самопостроения личности» [10]:

- *самосовершенствование* как сознательное управление процессом собственного развития в определенном направлении и стремление приблизиться к некоторому идеалу;

- *самоактуализацию*, позволяющую реализовать себя в мире путем познания смысла жизни, выявить в себе определенный потенциал и использовать его в жизни;

- *самоутверждение*, позволяющее заявить о себе в полной мере как о личности и индивидуальности и направленное на интенсивное развитие качеств и черт характера, способов поведения и деятельности.

Второй этап формирования и развития личностно-профессионального самосовершенствования будущих учителей – это *самоутверждение*, включающее принятие себя и опору на самого себя, демонстрацию своих достоинств и подкрепление их реальными достижениями в социуме. *Сущность* самоутверждения состоит в самовыражении, проявлении педагогом своей индивидуальности, стремлении реализовывать себя в процессе получения значимых результатов в деятельности и взаимодействии с другими людьми и на основе этого утверждать себя как личность.

Самоутверждение включает три важных системообразующих элемента:

- *самоопределение личности*, предполагающее осознание ею потребности в самоутверждении и самореализации, выработка своей позиции, отношения к окружающей ее действительности, постановка целей деятельности и поведения, определение своего места в ролевой официальной и неофициальной структурах коллектива, обоснование своих действий, поведения, средств и способов по осуществлению поставленных целей;

- *процесс реализации и достижения человеком целей самоутверждения*, включающих содержательные и процессуально-инструментальные характеристики данного феномена;

- *оценка педагогом результатов и процесса своего самоутверждения* в зависимости от

выявления истоков его затруднений, коррекция целей, средств, способов дальнейшего самоутверждения личности.

Основными *функциями* профессионального самоутверждения учителя являются: *социально-ролевая, профессионально-деятельностная и социально-психологическая* (система неформальных отношений в коллективе).

Таким образом, стремление к профессиональному самоутверждению является стимулом развития и саморазвития будущего учителя. Непосредственные психологические механизмы поведения самоутверждающейся личности находятся в ней самой, хотя и связаны с особенностями той социально-образовательной среды и деятельности, которые детерминируют ее поведение, действия, поступки, отношения.

Третий этап личностно-профессионального самосовершенствования будущего учителя включает *саморазвитие* – проявление внутренней свободы выбора личности, ее инициатива относительно самой себя и профессиональной деятельности. Проблема саморазвития личности в психолого-педагогических условиях становилась предметом исследований в рамках деятельностного (А.Н. Леонтьев), динамического (Л.И. Анцыферова), субъектного (А.К. Маркова), синергетического (Э.Ф. Зеер) подходов. На основе анализа этих подходов *личностно-профессиональное саморазвитие* рассматривается как становление, развитие, творческое освоение и функционирование полифункциональных компетенций учителя, включающих систему знаний и способов действий, личностных качеств и способностей, направленных на саморегуляцию, самоизменения и преобразования, связанных с достижением личностно и профессионально значимых целей на протяжении жизнедеятельности.

На основе системного анализа выделены следующие компоненты личностно-профессионального саморазвития, которые включают:

- *самоосознание*, предполагающее субъективное определение отличительных особенностей себя от других индивидов, собственных эмоций, личностных качеств, черт характера, позволяющих на этой основе осознавать себя как субъекта деятельности и развивать самооценку в отношении своего поведения и практических действий (В.С. Мерлин);

- *самооценку*, представляющую субъективный анализ собственных достижений в профессиональной деятельности, их соответ-

ствия поставленным стратегическим целям и задачам, а также личностным моральным принципам и правилам поведения;

– *самоорганизацию*, включающую сознательное и целенаправленное конструирование своей жизнедеятельности на основе четкого планирования рабочего и свободного времени в соответствии с личностными качествами: эмоциональной уравновешенностью, ответственностью, аккуратностью, обязательностью и правдивостью;

– *самоуправление*, связанное с систематическим самоопределением стратегических целей в ходе планирования, организации и эффективного решения полифункциональных учебных и производственных задач, достижения высокого уровня их решений на основе собственных способностей и возможностей [2].

В психолого-педагогической литературе выделяются следующие *функции личностно-профессионального саморазвития* будущего учителя:

– *мотивационно-смысловая (целесообразующая)*, определяющая ценностно-смысловые ориентации будущего учителя, направленные на самоизменения, актуализацию внутренних устремлений субъекта к достижению лично и профессионально значимых целей;

– *рефлексивная*, стимулирующая изучение будущим учителем своих внутренних качеств, интересов, потребностей и интересов, работу над собой, поиск и личностную оценку своего жизненного и профессионального опыта;

– *деятельностно-практическая*, направленная на развитие регуляции собственного поведения, умений осуществлять практические действия, которые ориентированы на самоизменение;

– *нормативная*, предопределяющая соблюдение правовых отношений;

– *активного взаимодействия*, обуславливающая деятельность и активность будущего специалиста, запускающую механизм саморазвития (Е.Е. Чудина).

Таким образом, саморазвитие предполагает приобретение будущим учителем широкой ориентированности в окружающей среде, формирование личностно-профессиональной направленности, усвоение и совершенствование компетентности в выбранной специальности, формирование системы устойчивых личностных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности на основе знаний о себе (Е.А. Климов).

Четвертый этап подготовки будущего учителя к самосовершенствованию включает *поиски профессионального призвания и смысла жизни*, обретение личностью самой себя, выяснение сути и цели ее жизнедеятельности. В контексте рассматриваемой проблемы широко рассматриваются такие взаимосвязанные понятия, как «психология смысла» (Д.А. Леонтьев), и «вершинная психология» (Л.С. Выготский).

Смыслы жизни человека отражаются в личностных потребностях и ценностях, системе отношений к самому себе, социуму и окружающей природе, воплощая принцип единства деятельности, сознания и личности. Смыслы жизни образуют основу внутреннего мира личности (обдумывание, соображение, конструирование, определение), отражающую динамику ее эмоций и переживаний, структурирующую и трансформирующую картину мира и ее ядро – мировоззрение [8].

В психологической науке выделены определенные ступени смысловых образований, которые объединяются в следующие *уровни смысловой сферы*:

– *эгоцентрический*, подразумевающий личную выгоду, жизненное и пространственное удобство, престижность, систему отношений с другими субъектами жизнедеятельности, которые помогают или препятствуют индивиду в достижении стратегических целей;

– *группоцентрический*, при котором для личности важной становится система взаимодействий с группой субъектов жизнедеятельности, являющейся для нее референтной;

– *просоциальный*, включающий в себя коллективистскую, общественную и общечеловеческую ступень.

Как и любое психологическое образование, смысловые образования имеют свои специфические *функции*:

– направленные на формирование идеального плана будущей жизнедеятельности, связанного с перспективными личностно-профессиональными целями и задачами, которые будут решаться личностью в ходе саморазвития и самосовершенствования;

– направленные на формулирование общих личностных принципов, которые могут реализовываться или не реализовываться в зависимости от жизненно-профессиональных ситуаций или условий [4].

Смыслы будущего учителя неразрывно связаны с профессиональным призванием, которое является важнейшим критерием такого

явления, как человеческое счастье и благополучие в семейной жизни и работе.

Сущностью профессионального призвания являются внутренняя склонность к определенному виду деятельности, соответствующему индивидуальным мотивам, интересам, желаниям, способностям и потребностям, темпераменту и характеру личности, определяющим стиль и условия жизни, а также возможность работать в определенной сфере: науки, образования, здравоохранения, культуры, строительства, государственного управления, производства и т. д.

Структура профессионального призвания включает такие компоненты, как:

- *предназначение, миссия*, представляющие смысл жизненного и профессионального пути человека, двигаясь по которому он чувствует себя в гармонии с самим собой, социумом, окружающей средой, реализуя собственные мотивы, способности, интересы, личностно-профессиональные потребности и возможности в различных областях жизнедеятельности;

- *личностные и профессиональные интересы, страсть к какому-то виду деятельности*, включающие активное, избирательное познавательное, эмоциональное и волевое отношение личности к определенному виду деятельности на основе социальной установки и профессиональной направленности к данной сфере деятельности (В.Ф. Афанасьев, Е.Н. Землянская, Л.А. Йовайша);

- *способности* создавать материальные, социальные и духовные ценности, представляющие ценность для людей, получая при этом финансовое и моральное удовлетворение от результатов своего труда;

- *личностные и профессиональные качества*, приобретенные в процессе общения, обучения, производственной практики: ответственность, повышенная работоспособность, стремление к профессиональному росту; способность находить с людьми общий язык, аналитическое мышление и т. д.

Таким образом, поиски призвания и смысла жизни по своей сути, структуре и функциям являются системными действенными личностно-профессиональными технологиями, ведущими к саморазвитию и самосовершенствованию личности.

Пятый этап формирования и развития личностно-профессионального самосовершенствования будущего учителя включает *самореализацию*, сущностью которой являет-

ся проявление и реализация личностью в полной мере собственных и общественно значимых мотивов, интересов, потребностей, связанных с активной и плодотворной жизнедеятельностью.

Сущность самореализации заключается в осознании собственных задатков, потенциала, таланта и в их грядущем воплощении в определенном выбранном виде деятельности. Потребность в самореализации изначально заложена природой в каждом конкретно взятом индивиду. И в этой связи самореализация в «иерархии потребностей» представляет собой наивысшую потребность личности (А. Маслоу), является воплощением субъектом индивидуального потенциала в семейных отношениях и различных видах деятельности и основой для создания стратегической системы ориентирования личности на протяжении всей жизнедеятельности.

Стратегической *целью* самореализации личности является идеальное представление результатов личностно-профессиональной деятельности на основе использования собственных компетенций, механизмов их реализации.

Самореализация будущего учителя включает условно два компонента: самоопределение и самоактуализацию личности. *Самоопределение* обеспечивает осмысление своего жизненного и профессионального пути, оценивание собственных возможностей и ресурсов, способность к сопоставлению стратегических целей и задач, выбранных условий и средств их достижения. *Самоактуализация* является индивидуальным стимулом для обоснования и реализации личностно-профессиональных планов и проектов в ходе осуществления самореализации.

Профессиональная самореализация будущего учителя включает ряд необходимых и важных *функций*, подразумевающих:

- сознание собственной миссии в выбранной профессиональной действительности;

- осознание степени собственной адекватности профессиональным стандартам, своего места в иерархии социальных и личностно-профессиональных ролей;

- осмысление субъектом педагогической деятельности степени признания его в профессиональной сфере;

- осознание собственных сильных сторон и недостатков, позволяющих или мешающих личностно-профессиональному самосовершенствованию на протяжении жизнедеятельности;

– принятие и реализация общечеловеческих и личностно-профессиональных принципов, позволяющих совершенствовать себя в значимых областях жизнедеятельности.

Таким образом, под профессиональной самореализацией можно понимать постоянный разновременный процесс формирования потенциальных мотивов, интересов, потребностей и возможностей личности в процессе индивидуально-творческой жизнедеятельности на протяжении всего земного пути. Самореализация личности представляет собой область применения индивидуального творческого потенциала индивида и выработки у него рефлексивного отношения по отношению к профессиональной деятельности и семейной жизни.

Исследования в области философии, психологии и педагогики показывают, что обучение в вузе – это наиболее благоприятный период для становления будущего учителя, поскольку именно в это время интенсивно развивается самоосознание, формируются навыки самоорганизации и самоуправления. И чтобы соответствовать уровню современных требований, будущему специалисту необходимо не только успешно заниматься в системе специально организованной подготовки, но и непрерывно работать над собой, профессионально самосовершенствоваться.

Список литературы

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность совершенного учителя: моногр. М. – Красноярск, 1998.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Казань, 1996.
3. Деркунская В.А. Личностно-профессиональное самопознание студента педагогического вуза: психолого-педагогический практикум: учеб.-метод. пособие. М., 2007.
4. Евтух Н.Б., Пиньковская Э.А., Черкашина Т.В. Методики личностно-профессионального самосовершенствования субъекта педагогической деятельности на основе самопознания: учеб.-метод. пособие. Черкассы, 2016.
5. Зеер Э.Ф. Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие. Екатеринбург, 1999.
6. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога: учеб. пособие. М., 1994.
7. Кряхтунов М.И. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002.

8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд., испр. и доп. М., 2019.

9. Лукьянова М.И. Развитие психолого-педагогической компетентности учителя: диагностика и развития: моногр. Ульяновск, 2002.

10. Маралов В.Г., Низовских Н.А., Щукина М.А. Психология саморазвития: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2022.

11. Минюрова С.А. Психология саморазвития человека в профессии: моногр. М., 2008.

12. Михайловская Т.А. Творческое саморазвитие будущих учителей в процессе реализации компетентностно-ориентированного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2003.

13. Попова М.Г. Саморазвитие как условия формирования профессиональной направленности студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2004.

14. Рукавишников Н.Г. Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.

15. Сарсенбаева Б.И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов: моногр. М., 2005.

16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М., 2014.

* * *

1. Adol'f V.A. Professional'naya kompetentnost' sovershennogo uchitelya: monogr. M. – Krasnoyarsk, 1998.

2. Andreev V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. Innovacionnyj kurs. Kazan', 1996.

3. Derkunskaia V.A. Lichnostno-professional'noe samopoznanie studenta pedagogicheskogo vuza: psihologo-pedagogicheskij praktikum: ucheb.-metod. posobie. M., 2007.

4. Evtuh N.B., Pin'kovskaya E.A., Cherkashina T.V. Metodiki lichnostno-professional'nogo samovershenstvovaniya sub#ekta pedagogicheskoi deyatelnosti na osnove samopoznaniya: ucheb.-metod. posobie. Cherkassy, 2016.

5. Zeer E.F. Shahmatova O.N. Lichnostno-orientirovannye tekhnologii professional'nogo razvitiya specialista: nauch.-metod. posobie. Ekaterinburg, 1999.

6. Kodzhaspirova G.M. Kul'tura professional'nogo samoobrazovaniya pedagoga: ucheb. posobie. M., 1994.

7. Kryahturnov M.I. Psihologo-pedagogicheskie usloviya professional'nogo samorazvitiya uchitelya: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2002.

8. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. 4-e izd., ispr. i dop. M., 2019.

9. Luk'yanova M.I. Razvitie psihologo-pedagogicheskoy kompetentnosti uchitelya: diagnostika i razvitiya: monogr. Ul'yanovsk, 2002.

10. Maralov V.G., Nizovskih N.A., Shchukina M.A. Psihologiya samorazvitiya: uchebnik i praktikum dlya vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2022.

11. Minyurova S.A. Psihologiya samorazvitiya cheloveka v professii: monogr. M., 2008.

12. Mihajlovskaya T.A. Tvorcheskoe samorazvitie budushchih uchitelej v processe realizacii kompetentnostno-orientirovannogo podhoda: dis. ... kand. ped. nauk. Tol'yatti, 2003.

13. Popova M.G. Samorazvitie kak usloviya formirovaniya professional'noj napravlenosti studentov pedagogicheskogo kolledzha: dis. ... kand. ped. nauk. Yakutsk, 2004.

14. Rukavishnikova N.G. Professional'noe samopoznanie studentov pedagogicheskogo vuza: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1999.

15. Sarsenbaeva B.I. Psihologiya lichnostnogo i professional'nogo samosovershenstvovaniya budushchih pedagogov: monogr. M., 2005.

16. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psihologiya razvitiya cheloveka. Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze: ucheb. posobie. M., 2014.

И.С. ТРИФОНОВА, В.Е. ЕРМОЛАЕВА
(Тюмень)

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТРАЕКТОРИИ КАК РЕСУРС
ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ
В ВУЗЕ: МОДЕЛИ И ПРАКТИКИ**

На международном и российском опыте показано, что индивидуальные образовательные траектории интегрируются в традиционную модель высшего образования на разных уровнях: от системного реинжиниринга всех программ обучения вуза до отдельных подходов к реализации ряда дисциплин и направлений. Описаны элементы модели 4C/ID и возможности ее применения на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: *индивидуальная образовательная траектория, модель Liberal arts, модель PDP, модель 4C/ID.*

Future teachers training to personal and professional self-improvement on the basis of self-knowledge

The article deals with the main theses of the theory of the self-improvement of future teachers on the basis of self-knowledge. The content of the stages of the personal and professional self-improvement of the future teachers is revealed, including the self-knowledge, the self-affirmation, the self-development, the search for a professional vocation and the meaning of life, the self-realization, which determine the essence, structure and functions of a specialist's personal and professional activities throughout the life.

Key words: *future teachers, self-improvement, self-knowledge, self-affirmation, self-development, search for a professional vocation and the meaning of life, self-realization.*

(Статья поступила в редакцию 21.07.2022)

В XXI в. ценность качественного образования резко возросла на фоне всеобщего процесса глобализации, развития концепции непрерывного обучения и появления новых профессий в процессе перехода к технологическому укладу общества в условиях цифровой экономики. Необходимость повышения качества образования для создания высококвалифицированных кадров, соответствующих социальному заказу общества, и преодоления квалификационного разрыва на сегодняшний день является одним из ключевых вопросов стратегического развития любой страны, от решения которого зависит ее дальнейшая социально-экономическая стабильность, а также возможность быстрой адаптации к современным вызовам [17; 21].

Одним из возможных решений данной проблемы является внедрение индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) в образовательный процесс высшей школы.

Целью данной работы является описание наиболее известных моделей ИОТ в российских и зарубежных вузах, а также подходы к реализации ИОТ на занятиях.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

– рассмотреть содержание понятия ИОТ и смежных понятий;

- описать модели организации ИОТ в ряде отечественных и зарубежных вузов;
- рассмотреть существующие теории и подходы к реализации ИОТ на занятиях;
- продемонстрировать возможности реализации ИОТ на основе проблемно-ориентированного обучения на занятиях по иностранному языку.

Прежде всего, следует отметить, что в научно-педагогическом сообществе термин *ИОТ* стоит в ряду схожих понятий, таких как «персонализированное обучение», «индивидуальная траектория развития», «индивидуальный образовательный маршрут», объединенных общей идеей – создание индивидуальной образовательной модели развития личностных качеств и гибких навыков, позволяющих решать разные жизненные и профессиональные задачи. Эти понятия нередко используются как синонимы, что не совсем верно. Как утверждает М.А. Шеманаева в своей работе, посвященной разведению понятий индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) и ИОТ, ИОМ представляет собой «целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу», в то время как ИОТ «носит более образный комплексный смысл» и предусматривает не только наличие ИОМ в виде вариативных учебных планов и образовательных программ, но и «разработанный способ ее реализации (технологии организации образовательного процесса)», а также пути ее внедрения и организации в образовательных учреждениях [12, с. 43–44].

С другой стороны, термин *ИОТ* имеет более узкое значение и сводится к индивидуализированному/персонализированному обучению какому-либо предмету в условиях вариативности форм, методов обучения и контроля, относительной самостоятельности обучающегося в постановке целей и выборе способов их достижения с учетом его способностей, интересов и потребностей [10]. Таким образом, в широком смысле ИОТ представляет собой индивидуальный путь в образовании, а в узком – формы и способы организации учебного процесса на занятиях.

Опыт внедрения ИОТ в российских и зарубежных вузах. Как в мире, так и в России достаточно известной считается модель *Liberal arts* или многопрофильный бакалавриат, которая противопоставляется традиционным узкопрофильным программам высшего образования. На западе она считается эффективной и зарекомендовавшей себя. Так, только в США насчитывается более 200 образовательных

учреждений, придерживающихся этой модели. Многие европейские и некоторые учебные заведения Азии, например Пекинский и Токийский университеты, тоже обратились к этой модели. В России она пока не получила широкого распространения, хотя и насчитывает несколько вузов, таких как СПбГУ, ИОН РАН-ХиГС, САФУ им. Ломоносова, Школа перспективных исследований ТюмГУ. Идея обучения на многопрофильном бакалавриате базируется на индивидуальности, отсюда и берет начало ИОТ. Основной задачей данной модели является не только предоставление студентам право выбора основных дисциплин (*major*) и дисциплин дополнительной специализации (*minor*), но создание условий для обучения студентов умению ставить перед собой задачи и находить пути их решения при сопровождающей поддержке преподавателя, а также слиянии теоретических знаний и практического опыта. Считается, что такой подход позволит минимизировать отрыв теории от практики, научить студентов мыслить критически, креативно и свободно, повысить ответственность за самостоятельный выбор и решить проблему снижения мотивации. Иностранные языки занимают особое место в данной модели. В частности, в России предполагается интенсивное изучение двух иностранных языков в соответствии с международными стандартами качества. Деление на языковые группы может происходить двумя способами: по имеющемуся уровню владения иностранным языком или в соответствии с выбранным *major*. Языковая подготовка должна обеспечить беспрепятственную профессиональную коммуникацию при решении конкретных профессиональных задач.

Несмотря на широкую распространенность и доказанную эффективность модели *Liberal arts* за рубежом, в России данную модель сложно считать хорошо разработанной и широко распространенной. Она скорее представляет собой попытки реализации отдельных элементов (например, определенные программы обучения в ряде вузов страны, возможности выбора дополнительных предметов (элективов), снижение аудиторной нагрузки, большее внимание к самостоятельной работе студентов и т. д.). Предпочтение по-прежнему отдается классической системе высшего образования, по сравнению с которой «концепция *Liberal Arts* кажется непрочной» [4, с. 116].

Следует обратить внимание на уникальный опыт Великобритании по реализации ИОТ на основе методики так называемого планиро-

вания индивидуального развития (PDP). Особую роль в ее успешном внедрении в образовательный процесс отводят подготовке персонала (тьюторы, координаторы, консультанты и т. д.), непрерывному сопровождению и планированию индивидуальной траектории обучающегося [18]. Как утверждают эксперты, планирование индивидуального развития представляет собой довольно большой и сложный спектр различных видов деятельности, которые каждый вуз реализует по-разному, однако его можно свести к шести основным аспектам. Первый – деятельность, связанная с записью опыта и достижений. Второй – деятельность, связанная с осмыслением навыков (различные аудиты, самооценка, дальнейшее планирование развития необходимых навыков). Третий – мотивация, для сохранения и осознания которой создаются различные опросники, призванные помочь прояснить ценности и установки, повысить самосознание. Четвертый – планирование и постановка целей. Пятый – самопродвижение, которое предполагает написание резюме или создание собственного портфолио, изучение возможностей для карьерного роста. Шестой – понимание себя как учащегося, вынесение суждений о себе и оценка последствий собственных действий [19]. Таким образом, очевидно, что такое обучение является достаточно структурированным, технологизированным и сопровождаемым процессом. Оно представляет собой эффективный симбиоз объективной оценки происходящего и планирование дальнейшей траектории на основе как полученных, так и недостающих опыта, знаний, навыков и субъективного восприятия обучающимся себя как центрального элемента образовательной среды со своими предпочтениями, личными качествами и целевыми установками.

В ряде престижных зарубежных вузов ИОТ построены на принципе интеграции учебной и исследовательской деятельности. Например, в Берлинском университете имени Гумбольдта студенты проводят исследовательские проекты, которые они сами инициируют. При поддержке своих кафедр они претендуют на финансирование своих исследований на конкурсной основе. Степень автономии таких команд молодых ученых довольно высока, зачастую они сами определяют программу и методы исследования. Кроме того, по некоторым программам бакалавриата и магистратуры студентам предоставляется возможность не посещать регулярные занятия, а работать под руководством экспертов в области иссле-

дования и получать индивидуальные консультации и семинары [13]. Эффективность такой модели обучения обеспечивается следованием научным интересам студента и созданием всех условий для этого. Иностранный язык здесь призван обеспечить профессиональную коммуникацию на международной арене, в научно-исследовательской и познавательной деятельности.

Для многих европейских стран, например Великобритании, Франции, Германии, Испании и др., и США ИОТ также связаны с возможностью успешного вовлечения в образовательный процесс иностранных студентов. Доступность высшего образования была приоритетным вопросом Болонского процесса и программы «Образование и обучение», что привело к необходимости создания транснациональных программ обучения. Возможности обучения, как подчеркивают исследователи, варьируются и включают в себя все мыслимые формы реализации и взаимодействия от создания полных многопрофильных филиалов за рубежом и франшизы до создания двойных специальностей, двойных дипломов, онлайн-обучения и экспорта дистанционных программ [16]. Вполне естественно, что для эффективного обучения студентов из разных стран за рубежом, прежде всего, необходимо снять языковые барьеры коммуникации и познания. В этой связи обучение иностранному языку неразрывно связано с быстрой адаптацией к новым образовательным и социальным условиям.

Очевидно, что неоспоримой ценностью ИОТ, в какой бы модели она ни реализовывалась, является повышение эффективности образовательного процесса через целенаправленное движение обучающихся в системе образования, развитие их познавательного потенциала в сопряжении с личностными качествами и приобретением гибких навыков.

Тем не менее данная идея постоянно подвергается критике, например за неспособность обучающихся самостоятельно совершать осознанный выбор своей ИОТ и нести за него ответственность. Следует отметить, что в литературе уже есть разработанные рекомендации по обучению студентов приемам принятия решений [6]. Кроме того, на пути реализации ИОТ встает потребность в новых современных УМК, в эффективных методиках, технологиях и их апробации [8]. Немаловажной является необходимость хорошо организованного, системного сопровождения студентов с постоянным мониторингом и планированием,

без чего эффективность обучения значительно снижается.

Реализация ИОТ на занятиях. Анализ литературы по проблеме показал различные подходы к реализации ИОТ на занятиях. Сторонники эвристического обучения считают, что ИОТ строятся на идеях субъектности и самореализации, а также на представлениях об обучении и развитии как процессе самодвижения [5]. ИОТ дают возможность выстроить свой процесс обучения, имеющий внутренние взаимоотношения и переходы. В частности, А.В. Хуторской предлагает пять видов деятельности обучающегося в процессе построения и реализации ИОТ: цели – план – деятельность – рефлексия – сопоставление полученных продуктов с целями – самооценка [11]. Такой подход ставит во главу угла интересы обучающегося, его способности и образовательные потребности, а также необходимость проведения критического анализа промежуточных результатов и координирования дальнейшего образовательного маршрута.

Ряд ученых отмечают необходимость выстраивания ИОТ на основе принципов полимодального восприятия информации с учетом преобладающего типа, поскольку тип восприятия непосредственно влияет на способ овладения новыми знаниями [7]. Эта идея получила развитие и широкое распространение в методике обучения иностранному языку благодаря возможности ухода от традиционно задействованных на языковых уроках сенсоров (зрение, слух) учеников и развития ресурсных модальностей [1; 2]. Такой подход к обучению способствует увеличению процента воспринимаемой информации, что особенно важно на занятиях по иностранному языку, создает ситуацию успеха для каждого ученика независимо от доминирующего у него типа восприятия, повышает эффективность взаимодействия на занятиях и учебного процесса в целом.

Рефлексивный подход, в свою очередь, позволяет обучающемуся оценивать ситуацию с позиции своей роли, сильных и слабых сторон, а также с позиции вариативности способов достижения результата. Он развивает самостоятельность учащегося от выбора способа достижения цели до оценивания своих достижений и дальнейшего планирования действий с учетом корректировок, а также способствует познанию предмета автономно [9]. В контексте обучения иностранным языкам ученые все больше говорят о ценности когнитивно-рефлексивного подхода, поскольку работа с текстами предполагает восприятие текстовой и

затекстовой информации, способность критически мыслить, интерпретацию, память и другие формы когниции. Кроме того, такой подход к обучению иностранных языков, как справедливо отмечает А.И. Ковригина, является относительно автономным и предполагает «когнитивно-рефлексивную поддержку решения поставленной проблемы» преподавателем, осуществляемую «через готовые модели, примеры и вопросы-подсказки от учителя, формирующие парадигму, внутри которой студенты могут развивать собственные способности и усваивать навыки» [3, с. 50]. Таким образом, отношения между педагогом и учеником выстраиваются на основе субъектно-субъектных связей, их деятельность во время учебного процесса распределена и имеет динамический характер. Учащийся имеет возможность опираться на представленные педагогом план, примеры, модели, микроцели с учетом его индивидуальных способностей и сильных сторон. Особую ценность это приобретает на занятиях по иностранному языку, поскольку системность, последовательность и использование опор способствуют всестороннему изучению и комплексному развитию языковых навыков, что значительно повышает эффективность обучения.

Ряд ученых считает, что ИОТ нужно выстраивать на основе проблемного обучения, когда учебный процесс «протекает в виде решения обучающимися специально разработанной системы проблем и проблемных задач» [10, с. 18]. При этом эксперты отмечают, что в трудах отечественных исследователей есть разное понимание так называемой проблемы и, соответственно, разные методы проблемного обучения.

Обучение иностранному языку на основе модели 4C/ID. В данной работе мы хотим остановиться на четырех компонентной модели (4C/ID – four-component instructional design) как основе проблемно-ориентированного обучения. Целью данной модели является создание и решение профессиональных задач, максимально близких к реальным ситуациям. При этом акцент ставится именно на комплексный подход к их решению. Это помогает обучающемуся интегрировать теоретические знания и практический опыт. Для иностранного языка такой подход является особенно ценным, поскольку позволяет уйти от фрагментарности изучения его отдельных аспектов (грамматики, лексики и т. д.) и сконцентрироваться на проблеме, параллельно развивая все необходимые для ее решения языковые навыки

и компетенции. Практические задания отражают разнообразие реальных профессиональных задач. Учебные задачи (первый компонент модели) группируются по принципу «от простого к сложному». Немаловажная роль отводится преподавателю, который призван облегчить поиск путей решения задачи. В процессе продвижения к более сложным задачам степень сопровождения преподавателем процесса решения снижается. Отдельное внимание отводится роли сопутствующей вспомогательной информации (второй компонент), которая необходима для разработки когнитивных моделей и стратегий действий. Лекции, семинары, учебные материалы и другая вспомогательная информация учит абстрагироваться от конкретного примера, видеть аналогии и возможности решения подобных задач теми же приемами и наборами действий. Важно, чтобы новые знания могли встраиваться в уже имеющуюся систему знаний и дополнять ее. Своевременная информация (третий компонент) и частичная практика (четвертый компонент) нацелены на автоматизацию схем и тренировку навыков решения задач с помощью предлагаемых инструкций [15].

Продemonстрируем пример использования 4C/ID-модели для решения такой профессиональной задачи, как дополнение исследования работами на иностранном языке. Данная задача является комплексной, поскольку требует от студентов умения эффективно использовать поисковые системы, оценивать источники с позиции их релевантности для исследования, анализировать источники на основе аналитического чтения, синтезировать полученную информацию для ее обзора и представления основных положений в работе.

Использование поисковых систем и оценка источников предполагают получение вспомогательной информации. Прежде всего, преподавателю необходимо познакомить учеников с ресурсами для поиска литературы на иностранном языке и продемонстрировать на примерах возможности поиска. Важным является то, что ученики находятся за компьютерами и повторяют действия преподавателя одновременно с ним, а затем пробуют самостоятельно найти источники по предлагаемой теме на разных интернет-ресурсах, опираясь на инструкцию (своевременную информацию). Это задание выполняется индивидуально, поскольку оно носит имитационный характер и имеет ограниченное число алгоритмов действий. Более того, эта задача является

первой в серии задач, без которой выполнение всех остальных ступеней будет невозможно.

Далее наступает момент оценки источников информации с точки зрения их релевантности и авторитетности. Учащимся следует предоставить информацию о типах источников для того, чтобы обеспечить их широкий и всесторонний охват. Кроме того, необходимо дать рекомендации, на что стоит обращать внимание при выборе. Так, знакомство с проблемой следует начинать с книг, монографий, сборников научных трудов, которые зачастую пишутся авторитетными исследователями и помогут установить предпосылки и развитие проблемного вопроса. Современное состояние проблемы отражено в диссертациях, научных статьях, реферативных исследованиях, сборниках по материалам конференций, отчетах и т. д. Немаловажным является год публикации, который свидетельствует об актуальности информации, а также авторитетность издательства. Студенты работают в малых группах в два и более этапов. На первом этапе преподаватель дает тему исследования и частично заполненную таблицу источников. Задача группы – завершить данную таблицу (задача на завершение). На втором и последующем этапах учащиеся получают такую же, но пустую таблицу. В данном задании научные предпочтения участников не имеют значение. Важной является выработка умения оценивать источники на любую тему. Затем группы расформируются в соответствии с направлениями исследований таким образом, чтобы участники занимались близкими темами.

Особую важность имеют анализ источников на основе методов аналитического чтения и синтез информации с представлением собственных выводов. Аналитическое чтение выполняется в группах и может содержать пять основных элементов: определение темы и основной идеи, терминов и их определений, тезисов и аргументов, причинно-следственных связей, скрытых предпосылок. Можно разработать и включить дополнительные элементы для анализа.

Представим одно из возможных упражнений на определение темы и основной идеи текста. Обучающимся нужно после прочтения текста найти и выписать ключевые слова и на их основе сформулировать тему текста. Поиск ключевых слов можно сделать автоматизированным с помощью корпус-менеджеров. Далее учащимся предлагается определить идею каждого отдельного абзаца, оформить их в виде концепт-карты вокруг сформулирован-

**Пример заполненной таблицы
на установление причинно-следственных связей**

Причины	Следствия
Global Financial Crisis	a severe impact on European labour markets
a sharp increase in youth unemployment rates	European Union (EU) authorities and national governments articulate political responses
the youth unemployment challenge	Lifelong learning (LLL) is an area of intense activity and reform

**Пример заполненной таблицы на основе метода Корнелла
для выявления тезисов и аргументов**

Тезисы	Аргументы
Critical thinking is one of the main objectives of the contemporary curricula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Education must focus on developing the critical thinking skills of students. 2. This thinking should address issues related to the professional context. 3. Students must be prepared for global competitiveness
Critical thinking can be embedded in the instruction of a variety of academic disciplines, and faculty can engineer their course focus so that it is more thinking-skills-based	<ol style="list-style-type: none"> 1. In this regard, we have designed a critical thinking course in order to develop students' ability in critical thinking. 2. Here, we apply a Facione's (1990) model which suggests 6 skills each of which is broken down into subskills. 3. The 21st century classroom needs students to face real-world problems that engage them in higher-order thinking skills
The challenge for the teacher as "transformative intellectual" (Giroux, 1985) is to provide a relevant framework for students upon which they construct knowledge and become active participants in the learning process	<ol style="list-style-type: none"> 1. Students must be encouraged to promote creativity, decision making, critical and analytical thinking, and thus, find solutions to the real-world problems. 2. Educators can develop instructional pedagogy with purposeful learning activities that encourage critical thinking abilities. 3. By allowing students to think critically about how a concept applies to a real-life situation, it deepens the quality of their understanding and their ability to apply their prior knowledge on new situations. 4. What is of utmost importance is creating a classroom that encourages collaboration, open dialogue, and an acceptance of diverse beliefs and perspectives. 5. Educators can encourage critical thinking behaviors and attitudes through effective modeling of those behaviors
Traditional education is not nurturing the intellectual capabilities needed for personal and academic success	<ol style="list-style-type: none"> 1. Often, students are merely asked to write down facts rather than to question or reflect on their reading, and, as a result, they are incapable of drawing inferences and of engaging in complex conversations about the literature (both fiction and nonfiction prose) they read. 2. "Training" students for job performance in narrowly defined skill areas no longer serves students well. 3. Traditional principles of teaching and learning need to be reconstructed into modern education strategies and principles and create possibilities for social awareness. 4. It should be pointed out that educational institutions too often emphasize rote memorization
Выводы автора, свои выводы, оставшиеся вопросы.	

ной темы и на их основе определить основную идею текста.

Работа с терминами уместна в насыщенном этими единицами тексте, поскольку без понимания терминов невозможно осмысление всего текста. Обучающиеся работают в груп-

пах и выписывают все специальные для данной темы термины. Часть из них может раскрываться в статье, для остальной части потребуется обращение к словарю. Финальным заданием может стать небольшой рассказ от каждой группы по содержанию текста, в кото-

ром присутствуют все выписанные термины. При этом рассказ должен быть выстроен связно, в соответствии с логикой изложения материала в тексте и при этом не нарушать значений терминов.

Для установления причинно-следственных связей на первых этапах подойдет текст, где такие связи есть в большом количестве и их довольно просто найти. Например, учащимся предлагается введение к статье “Educationalisation of youth unemployment through lifelong learning policies in Europe” [20]. Их задача – в группах за 7 минут найти как можно больше причин и следствий и заполнить таблицу (см. табл. 1).

Впоследствии учащимся можно предложить обсудить вопрос государственного влияния на политику непрерывного обучения и ее ограничений с аргументацией собственного мнения и мнения автора статьи.

Практически ни один научный текст не обходится без тезисов и аргументов. Для успешного выполнения таких заданий мы предлагаем использовать метод Корнелла, особенно если тезисы и аргументы разбросаны по всему тексту. Суть этого метода заключается в том, он предполагает конспектирование особым образом. Зона конспекта должна быть разделена на три части: слева находятся тезисы, справа соответствующие им аргументы, а внизу остается место для общих выводов и возникших вопросов. В табл. 2 представлен пример такого конспекта на статью “A model of critical thinking as an important attribute for success in the 21st century” [22].

Такой метод подойдет не только для работы над отдельным текстом, но и для синтеза информации по проблеме, собранной из разных текстов и оформленной в один конспект, с представлением собственных выводов.

Определение скрытых предпосылок считается высшим уровнем анализа текста, поскольку часто представляет собой затекстовую информацию, основанную на фоновых знаниях, глубоком понимании проблемы, ее предпосылок и т. д. Однако их можно найти с помощью прослеживания модальности текста или сравнения аргументации автора. Например, возьмем статью “Non-Formal Education: is it relevant or obsolete?” [14]. По мере чтения обучающиеся выписывают в два столбика аргументы, является неформальное обучение новым или старым явлением, а также фразы, указывающие на мнение автора по данному вопросу. Важным здесь является то, что в статье речь идет о Тихоокеанском регионе, а

значит, о плохо индустриально развитых странах. Все это должно натолкнуть обучающихся на то, что данная статья обращена к людям, выстраивающим образовательную политику. Цель статьи – показать им важность и национальные особенности неформального образования региона, ускорить процесс принятия решений по институционализации неформального образования и тем самым изменения отношения населения к нему как к образованию «второго сорта».

Таким образом, каждый из рассмотренных подходов имеет свою ценность для реализации ИОТ в целях повышения эффективности образовательного процесса. Зачастую эти подходы комбинируются в зависимости от задач обучения, контингента, степени его вовлеченности, мотивации и заинтересованности в достижении результатов. Проблемно-ориентированное обучение в данном случае видится нам как наиболее перспективное и эффективное направление обучения иностранному языку, поскольку предполагает комплексность с позиции подхода к решению профессиональных задач и овладения языковыми навыками. Более того, оно включает разные формы работы с обучающимися и развивает спектр необходимых современному специалисту гибких навыков, основными из которых можно считать умение работать в команде, понимать свою роль, нести ответственность, управлять временем, критически мыслить, работать с разного рода информацией. Выстраивание ИОТ – комплексный процесс формирования образовательной среды, направленной на реализацию личностного и познавательного потенциала учащегося, основанного на его интересах и способностях, развитии его самостоятельности, инициативы и самооценки, а также на формирование необходимых навыков для его быстрой адаптации к изменяющимся условиям. В связи с этим перед образовательными учреждениями высшего образования встает задача создания условий формирования такой среды обучения.

Список литературы

1. Гладкая О.С. Адаптация способов преподавания иностранного языка к стилям восприятия информации обучающихся [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 54. С. 112–117. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27678772> (дата обращения: 02.06.2022).
2. Игнатова О.А. Учет психологических особенностей учащихся на уроке английского языка (полимодальный подход в преподавании ино-

- странного языка) [Электронный ресурс] // Вопросы теории и практики обучения английскому языку. АЯШ. 2008. № 1(21). С 16–23. URL: https://www.titul.ru/uploads/journal/24/Journal_21_16_23.pdf (дата обращения: 22.06.2022).
3. Ковригина А.И. Когнитивно-рефлексивный подход в обучении иностранным языкам как объективная необходимость современного образования [Электронный ресурс] // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 46–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28184860> (дата обращения: 04.06.2022).
4. Кряклина Т.Ф. Liberal Arts (Свободное образование) и возможности его введения в российских вузах [Электронный ресурс] // Вестн. Алтайской Академии экономики и права. 2015. № 2(40). С. 113–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23373433> (дата обращения 12.06.2022).
5. Кулешова Г.М. Модель организации индивидуальной образовательной траектории ученика в дистанционном эвристическом обучении [Электронный ресурс] // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 63-2. С. 123–127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13921900> (дата обращения: 15.06.2022).
6. Липатникова И.Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приемам принятия решений [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. 2009. № 5-S. С. 108–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12961030> (дата обращения: 24.06.2022).
7. Пичугина Г.А., Кайбалиев А.Г. Полимодальное обучение как средство повышения эффективности учебного процесса [Электронный ресурс] // Научный вектор Балкан. 2019. Т. 3. № 2(4). С. 22–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38509611> (дата обращения: 02.06.2022).
8. Поздеева С.И. Потенциал взаимодействия школы и вуза в реализации нового ФГОС начального общего образования [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. № 2. С. 179–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17719345> (дата обращения: 10.06.2022).
9. Расковалова О.С. Рефлексивный подход в учебной деятельности [Электронный ресурс] // Вестн. Шадринск. гос. пед. ун-та. 2019. № 4(44). С. 148–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41754750> (дата обращения: 24.06.2022).
10. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории [Электронный ресурс] // Язык и культура. 2013. № 4(24). С. 121–131. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21114693> (дата обращения: 24.06.2022).
11. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? М., 2005.
12. Шеманаева М.А. О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория» [Электронный ресурс] // Концепт. 2017. № S12. С. 43–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29308890> (дата обращения: 01.06.2022).
13. Deicke W., Gess Ch., Ruess J. Increasing Students' Research Interest through Research-Based Learning [Electronic resource] // Council on Undergraduate Research Quarterly. 2014. P. 27–33. URL: https://www.researchgate.net/publication/273944954_Increasing_Students'_Research_Interest_through_Research-Based_Learning (дата обращения: 01.06.2022).
14. Dr. Akanisi Kedrayate. Non-Formal Education: Is It Relevant or Obsolete? [Electronic resource] // International Journal of Business, Humanities and Technology. 2012. Vol. 2 № 4. P. 11–15. URL: https://ijbhtnet.com/journals/Vol_2_No_4_June_2012/2.pdf (дата обращения: 02.06.2022).
15. Frerejean J., Van Merriënboer J.J.G., Kirschner P., Roex A., Aertgeerts B., Marcellis M. Designing instruction for complex learning: 4C/ID in higher education [Electronic resource] // European Journal of Education. 2019. 54(4). P. 512–524. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12363> (дата обращения: 10.06.2022).
16. Kelo M. BEYOND 2010. Priorities and challenges for higher education in the next decade [Electronic resource]. Bonn: Lemmens Medien GmbH, 2008 (ACA Papers on International Cooperation in Education). URL: https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecher-ebooks/aca/2008_beyond_2010_-_priorities_and_challenges_for_higher_education_in_the_next_decade.pdf (дата обращения: 04.06.2022).
17. Malik R.S. Educational Challenges in 21st Century and Sustainable Development [Electronic resource] // Journal of Sustainable Development Education and Research. 2018. 2. P. 9–20. URL: <https://ejournal.upi.edu/index.php/JSDER/article/view/12266/0> (дата обращения: 13.06.2022).
18. Quinton S., Smallbone T. PDP implementation at English universities: what are the issues? [Electronic resource] // Journal of Further and Higher Education. 2008. 32(2). P. 99–109. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03098770701851839> (дата обращения: 10.06.2022).
19. Strivens J., Ward R. An overview of the development of Personal Development Planning (PDP) and e-Portfolio practice in UK higher education [Electronic resource] // Journal of Learning Development in Higher Education. Special Edition: Researching and Evaluating Personal Development Planning and e-Portfolio Practice. 2010. P. 1–23. URL: <https://journal.aldinhe.ac.uk/index.php/jldhe/article/view/114> (дата обращения: 14.06.2022).
20. Valiente O., Capsada-Munsech Q., de Otero J.P. Educationalisation of youth unemployment through lifelong learning policies in Europe [Electronic resource] // European Educational Research Journal. 2020. 19(6). P. 1–19. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904120908751> (дата обращения: 17.06.2022).

21. Van Laar E., Deursen A. J.A.M., Van Dijk J. A.G.M., Haan J. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review [Electronic resource] // Computers in Human Behavior. 2017. 72. P. 577–588. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563217301590> (дата обращения: 11.06.2022).

22. Živković S. A Model of Critical Thinking as an Important Attribute for Success in the 21st Century [Electronic resource] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. 232. P. 102–108. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816312666> (дата обращения: 09.06.2022).

* * *

1. Gladkaya O.S. Adaptaciya sposobov prepodavaniya inostrannogo yazyka k stilyam vospriyatiya informacii obuchayushchihhsya [Elektronnyj resurs] // Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2016. № 54. S. 112–117. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27678772> (дата обращения: 02.06.2022).

2. Ignatova O.A. Uchet psihologicheskikh osobennostej uchashchihhsya na uroke anglijskogo yazyka (Polimodal'nyj podhod v prepodavanii inostrannogo yazyka) [Elektronnyj resurs] // Voprosy teorii i praktiki obucheniya anglijskomu yazyku. AYASH. 2008. № 1(21). S. 16–23. URL: https://www.titul.ru/uploads/journal/24/Journal_21_16_23.pdf (дата обращения: 22.06.2022).

3. Kovrigina A.I. Kognitivno-refleksivnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam kak ob»ektivnaya neobhodimost' sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2016. № 4. S. 46–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28184860> (дата обращения: 04.06.2022).

4. Kryaklina T.F. Liberal Arts (Svobodnoe obrazovanie) i vozmozhnosti ego vvedeniya v rossijskikh vuzah [Elektronnyj resurs] // Vestn. Altajskoj Akademii ekonomiki i prava. 2015. № 2(40). С. 113–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23373433> (дата обращения: 12.06.2022).

5. Kuleshova G.M. Model' organizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii uchenika v distancionnom evristicheskom obuchenii [Elektronnyj resurs] // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2008. № 63-2. S. 123–127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13921900> (дата обращения: 15.06.2022).

6. Lipatnikova I.G. Sozdanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii kak odin iz sposobov obucheniya studentov priyomam prinyatiya reshenij [Elektronnyj resurs] // Fundamental'nye issledovaniya. 2009. № 5-S. S. 108–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12961030> (дата обращения: 24.06.2022).

7. Pichugina G.A., Kajbaliev A.G. Polimodal'noe obuchenie kak sredstvo povysheniya effektivnosti uchebnogo processa [Elektronnyj resurs] // Nauchnyj vektor Balkan. 2019. T. 3. № 2(4). S. 22–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38509611> (дата обращения: 02.06.2022).

8. Pozdeeva S.I. Potencial vzaimodejstviya shkoly i vuza v realizacii novogo FGOS nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2012. №2. S. 179–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17719345> (дата обращения: 10.06.2022).

9. Raskovalova O.S. Refleksivnyj podhod v uchebnoj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] // Vestn. Shadrinsk. gos. ped. un-ta. 2019. № 4(44). S. 148–150. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41754750> (дата обращения: 24.06.2022).

10. Sysoev P.V. Obuchenie po individual'noj traektorii [Elektronnyj resurs] // Yazyk i kul'tura. 2013. № 4(24). S. 121–131. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21114693> (дата обращения: 24.06.2022).

11. Hutorskoj A.V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vsekh po-raznomu? M., 2005.

12. Shemanaeva M.A. O traktovkah termina «individual'naya obrazovatel'naya traektoriya» [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2017. № S12. S. 43–47. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29308890> (дата обращения: 01.06.2022).

Individual educational trajectories as the resource for the improvement of the efficiency of the education in the university: models and practice

The article demonstrates at the international and Russian experience that the individual educational trajectories are integrated in the traditional model of the higher education at the different levels: from the system of the re-engineering of all the educational programs of the university to the definite approaches of the realization of the row of the disciplines and directions. There are described the elements of the model '4C/ID' and the potential of its usage at the classes of the foreign language.

Key words: *individual educational trajectory, model 'Liberal arts', model 'PDP', model '4C/ID'.*

(Статья поступила в редакцию 20.07.2022)

А.Н. СЕРГЕЕВ, Ж.И. ОБОДОВА
(Волгоград)

**ФОРМИРОВАНИЕ
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ
ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ В ЦИФРОВОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
АСПЕКТ МЕЖСУБЪЕКТНОГО
СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ***

Рассматривается влияние цифровой среды на формирование ценностно-смысловых ориентации студентов. Анализируется роль взаимодействия в цифровой образовательной среде как компонента гуманизации и социализации студентов. Проведен анализ ценностных ориентаций будущих учителей по методике М. Рокича. Обозначены основные направления в деятельности по формированию ценностно-смысловых ориентаций будущих учителей в условиях ЦОС.

Ключевые слова: *ценностно-смысловые ориентации, ценность, цифровая аксиология, цифровая образовательная среда, цифровизация, сетевое взаимодействие, воспитание.*

Формирование ценностно-смысловой сферы обучающегося является основной педагогической задачей на пути строительства и развития здоровой и зрелой личности. Процесс формирования ценностно-смысловой системы субъекта многоаспектен, перманентен, осуществляется в социуме, в профессии, в учебе и деятельности индивида, реализуется через коммуникацию, взаимодействие, отражается в поведении и принятии решений и является неотъемлемой частью педагогической деятельности на всех уровнях образования.

Однако стратегия формирования ценностно-смысловых ориентаций в современной системе образования претерпевает изменения вследствие сложившейся новой образовательной среды – цифровой [6] – и формирования современного, информационного, цифрового общества [11], детерминированного цифровым

* Исследование выполнено по проекту «Разработка сетевой национальной модели научного взаимодействия педагогических вузов в сфере развития практик общего образования», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение от 11.04.2022 № 073-03-2022-132/3 к соглашению от 13.01.2022 № 073-03-2022-132).

характером свободы, переизбытком информации, необязательностью, обретшее множество новых факторов, влияющих на цели граждан, планы, воззрения, историю поведения, а также зависящее от роли индивида, задач в цифровой действительности, коммуникативных и информационных связей в ней, формирующихся в межсубъектном сетевом взаимодействии, в том числе в процессе общения и учебной деятельности [9]. Классическая трансляция жизненного опыта и ценностей родителей, взрослых, учителей детям прерывается, на место традиционных установок и условий приходит цифровая среда и сформированный «сетевой характер жизни и деятельности человека» [6, с. 6], с определенными особенностями социума, культурой и его ценностных смыслов, сформированных в новой виртуальной среде [13].

Данный феномен в большей степени находит свое максимальное проявление в студенческой социальной группе. В соответствии с вышеизложенными изменениями в социально-культурном и инструментально-техническом контексте, потребность в реализации формирования ценностно-смысловых ориентиров будущих учителей в условиях цифровой образовательной среды, с учетом ее роли в данной деятельности, особенно актуальна в научном сообществе настоящего времени.

Понятие «ценность» определяется как «обозначение объектов и явлений, значимых в жизнедеятельности общества, социальных групп и отдельных индивидов, а также для обозначения самой этой значимости» [15]. «Новейший философский словарь» трактует термин *ценность* как применение для указания на онтологическое социокультурное значение объектов и явлений, содержащих в себе цели и смыслы [16]. В «Словаре социальной психологии» под редакцией А.В. Петровского акцентируется внимание на том, что ценность – это результат жизни и деятельности сообщества как коллективного субъекта [17, с. 442], с нашей точки зрения, и виртуального сообщества в том числе.

Научное определение понятие ценности в современной философии, считает С.Ф. Анисимов, может быть рассмотрено в пределах действительности человеческой жизни и его деятельности «как совокупность субъект-объектных отношений: практических, познавательных, ценностных, в которой объективное и субъективное находятся в неразрывной связи

друг с другом» [2, с. 64]. Здесь мы находим, что определение, формирование и оценка ценности выступают как социальная категория и могут являться инструментом регулирования поведения человека в определенном обществе.

Так, в ситуации выбора субъектом происходит следование нормам, стандартам или идеалам, что, по мнению социолога-теоретика Т. Парсонса, является проявлением ценностной ориентации [8, с. 468]. Автор в соответствии с мотивационным ориентированием выделяет три способа ценностного ориентирования: познавательный (когнитивный), оценочный и моральный [Там же, с. 470]. При этом Т. Парсонс отмечает, что ценностные ориентации формируются в систему ценностных ориентаций, в которой образуется свод согласованных между собой правил [Там же, с. 470]. Между тем несоблюдение иерархического порядка или системы ценностей может привести к отсутствию единства, противоречию друг другу ценностей в душе человека [14, с. 290]. По мнению В. Франкла, иерархический порядок ценностей передается традицией, с определенными этическими правилами и моральными установками.

Таким образом, понятие «ценность» включает в себя значимость, важность и потребность человека, данные категории сформированы и подвержены трансформации под влиянием окружающей действительности и общества.

Ценностной проблематике в философии посвящен раздел «Аксиология», выделяющий следующие типы ценности: «моральные ценности, правовые ценности, ценности научного познания, ценности человеческой истории и социальных теорий, ценности, связанные с природой человека и смыслом его жизни, и т. д.» [3, с. 4]. Между тем мировоззренческая трансформация общества и прогрессивная цифровизация послужили предпосылками к возникновению цифровой аксиологии [12], предметом обсуждения которой являются регресс естественного интеллекта; потребность в духовном и художественном познании; формирование цифровой культуры, гуманистического начала в человеке, так необходимого для прогресса развития личности [Там же]. Рассуждая о ценностях цифрового мира, автор отмечает, что «духовное здесь часто подменяется материальным, естественный интеллект – искусственным, бескорыстное стремление к идеалу – эгоистичной склонностью к потреблению» [Там же, с. 77]. Сегодня человечество зависит от цифровых платформ и медиаресурсов,

основанных на коммерческой специализации [20], лишенных идеи нравственности, духовности, терпимости. Все это заставляет задуматься об иерархичности ценностей будущего поколения и их смыслообразовании с позиции строителей современного общества.

Система ценностей неразрывно связана со смыслом жизни человека. Так, рассуждая о проблемах поиска смысла жизни и духовных ценностей, В. Франкл отмечает, что «смысл – это нечто, что нужно скорее найти, чем придать, скорее обнаружить, чем придумать» [14, с. 293–294]. Онтологический поиск истинных ценностей и смыслов поколения обосновывается характерными явлениями, свойственностью признаков, достижениями и событиями определенной эпохи, ее развитием и преобладанием потребностей человека. Основную роль в формировании значимых ценностей и целеполагания человека играет общество и среда, прежде всего та, в которой он воспитывается и обучается, где педагогическая роль является приоритетной.

Фундаментальной основой построения личности педагога, ее развития является ее система ценностей (В.В. Сериков). Более того, Э.Ф. Зеер справедливо отмечает, что «именно ценности регулируют и направляют педагогическую деятельность, придают ей развивающий, обучающий и воспитывающий характер» [4, с. 6–7].

Программа подготовки будущих учителей в области ценностного подхода направлена на гуманистический аспект и затрагивает общечеловеческие ценности, педагогическую культуру, духовно-нравственные убеждения, гуманное отношение к детям, любовь к профессии, социальную и гражданственную ответственность и т. д.

Вместе с тем мы отмечаем, что сегодня современная педагогическая задача по формированию ценностно-смысловой сферы студентов обусловлена цифровой образовательной средой, роль которой в аспекте межсубъектного взаимодействия мы рассмотрим далее.

Термин «цифровая образовательная среда» (далее ЦОС) синхронно с высокой динамикой процесса цифровизации [6] стал распространенным в системе образования. Значение его можно описать с точки зрения функционала данной среды как доступной, многовариантной, иммерсивной, информативной, коммуникативной, воспитывающей, обучающей, инновационной. Создание и внедрение в образовательные учреждения страны ЦОС опре-

делено на государственном уровне федеральным проектом «Цифровая образовательная среда». ЦОС «выступает в роли объединяющего, профессионального, учебного пространства, с функцией обучения, развития и взаимодействия всех субъектов образования» [7] и представляет собой неотъемлемую обыденную цифровую реальность современного образования. Например, у студентов сами по себе цифровые технологии не имеют большой ценности, скорее воспринимаются как нечто обычное, разумеющееся [18]. Несомненно, обучение без ЦОС в настоящий момент не представляется возможным на требуемом качественно высоком уровне, прописанном в федеральном государственном образовательном стандарте.

Проблемам использования цифровых технологий в деятельности общеобразовательных организаций посвящены труды многих ученых (А.А. Ахаян, С.А. Бешенков, В.И. Блинов, А.М. Кондаков, В.И. Колыхматов, И.Ш. Мухаметзянов, И.В. Роберт, О.Н. Шилова и др.).

Цифровизация формирует новые ценностные парадигмы общества [13], появляются такие понятия, как «информационное общество», «цифровая экономика», происходят технологические изменения в жизнедеятельности граждан, меняется формат социальных и трудовых отношений, возрастает ценность человеческого капитала [11].

В такой ситуации важным основанием анализа современных взглядов на формирование ценностно-смысловых ориентаций студентов является понимание того, что цифровая среда обитания для человека несет массу как негативной, так и полезной ценностной опоры в зависимости от цифровой культуры и компетентности пользователя. Студенту цифрового общества предоставлена возможность «жить на высоких скоростях»: быть социально активным, за короткий промежуток времени принимать участие в нескольких мероприятиях, дистанционно решать жизненно важные задачи, самореализовываться.

Однако кажущаяся мобильность жизни и деятельности с помощью цифровых технологий не всегда приносит пользу для не подготовленного к такой среде человека. Интернет-среда и нескончаемый поток информации могут отрицательно отразиться на психологическом и физическом здоровье обучающегося (И.Ш. Мухаметзянов), а также стать причиной ценностного обезличивания и дегуманизации общества.

Отрицательно влияет на развитие человека, его ценностные ориентации и уровень жизни современного общества «цифровое неравенство», выражающееся, например, в неравном доступе населения к техническому обеспечению, уровне сформированности цифровой грамотности, понимания ценности использования цифровых технологий [11, с. 136, 146].

Анализируя влияние ЦОС на формирование ценностно-смысловой сферы будущих учителей [1; 6; 9; 10; 18], мы приходим к выводу, что оно многовариативно и полярно, что проявляется, например, в объемных ресурсах современных технологий, касающихся как технико-технологических, информационно-просветительских, так и социально-коммуникативных возможностей.

При этом студент цифрового мира, обладая оцифрованным характером жизни и деятельности (А.М. Кондаков, Г.У. Солдатова, А.Е. Войскунский), пользуясь личным аккаунтом, социальными сетями, информационными источниками, продуцируя активный цифровой образ жизни, одновременно формирует свою киберидентичность и присущий ей ценностный опыт, в том числе в образовательной среде.

Для определения вектора решения данной аксиологической проблемы мы исследовали фактически сформированный личностный смысл и ценностное мировоззрение будущих учителей, а также их ассоциативную составляющую относительно цифровой среды.

Цель исследования: изучение ценностных ориентаций будущих учителей. База исследования: факультет дошкольного и начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Опрос и анкетирование проводились в начале учебного года у студентов второго курса по следующим направлениям подготовки: 44.03.01 «Педагогическое образование» (начальное образование), 44.03.05 «Педагогическое образование» (начальное образование и английский язык). Всего в исследовании принял участие 41 человек, все студенты женского пола, возраст испытуемых составлял от 18 до 22 лет.

Материалы и методы исследования: методы теоретического анализа литературы; вопросно-ответный метод сбора первичной эмпирической информации; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; метод балльной оценки и обобщения данных результатов исследования.

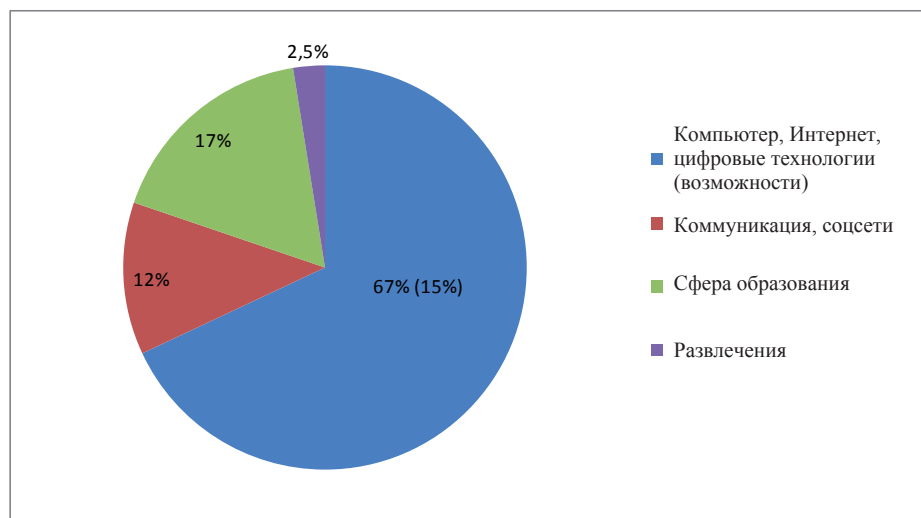


Рис. 1. Диаграмма ассоциативной составляющей цифровой среды у будущих учителей

Анкетирование проводилось на анонимных условиях, с целью получения достоверных ответов. Изначально респондентам было предложено письменно ответить на вопрос «С чем у Вас ассоциируется цифровая среда?», чтобы выяснить, какие ассоциативные представления, а значит, уровень знакомства и опыт деятельности сформированы у будущих учителей относительно цифровых ресурсов и средств. Затем им нужно было проранжировать по личной значимости 36 ценностей, разделенных на две группы: терминальные ценности и инструментальные ценности, в каждой из которых было по 18 ценностей.

При анализе результатов нами учитывался средний балл по каждой из ценностей, рассчитанный путем сложения всех баллов респондентов, указанных по данной ценности, и деления полученной суммы баллов на количество человек в группе. Поскольку наиболее важная ценность располагается на первом месте в списке, то наименьший средний балл отображает важную ценность. Изначально расчет среднего балла ценностей нами проводился отдельно по каждому направлению подготовки будущих учителей: «Начальное образование» – 21 человек (два опросника были заполнены некорректно); «Начальное образование и английский язык» – 20 человек. Всего проанализировано 39 опросников. Впоследствии в результате дифференцированного анализа ответов студентов по двум направлениям подго-

товки и их сравнения мы обобщили полученные баллы по каждой ценности у всех студентов и отобразили эти результаты в общей диаграмме по двум классам ценностей с целью получения и анализа общего обзора на ценностные установки будущих учителей. Общие представления о полученных результатах дает вышеприведенная диаграмма (рис. 1).

Результаты исследования. Анализ ответов на вопрос об ассоциации с цифровой средой позволил сделать следующие выводы: тривиальные ответы дали 67% студентов, связывающих цифровую среду с «компьютером, Интернетом и цифровыми технологиями», оптимистичен тот факт, что 15% из них добавляют в значение данного термина слово «возможности». Закономерность распространенных ответов подтверждается тем, что цифровые ресурсы сегодня связываются с информатизацией, электронным документооборотом, автоматизацией.

Настораживает тот факт, что цифровую среду «с использованием цифровых технологий в сфере образования» связывают только 17% будущих учителей. Такая ситуация может говорить о недостаточной мотивации опрашиваемых в использовании технических средств и ресурсов, инфокоммуникационных методов в процессе обучения и осознания их потенциала.

Вместе с тем оптимистично восприятие студентами использования цифровых техно-

логий и ресурсов не только как средства для необременительного времяпрепровождения, но и как потенциала для обучения, работы, самообразования. Так, цифровую среду как развлекательную понимают всего лишь 2,5% студентов. Примечателен был ответ об ассоциативной составляющей цифровой среды, например: «с разгрузкой головы при просмотре каких-либо видео», т. е. освобождение мыслительной деятельности от накопившихся задач, забот и дел посредством просматривания короткометражных роликов на разные несложные для мозга темы. Здесь важно заметить, что выработанный цифровой менталитет студентов позволяет в фоновом режиме «перепрыгивать» с одной темы на другую, не оставляя возможности зрителю подвергнуть увиденное подробному анализу, при этом сохраняется риск просмотра контента, содержащего информацию по разрушению общественных ценностно-смысловых ориентиров пользователей, поскольку каждый ролик обладает своей смысловой нагрузкой.

Объединяющий смысл между коммуникативной деятельностью, социальными сетями, общением и цифровой средой видят всего 12% будущих учителей, что подтверждает необходимость развития ценностного отношения к ЦОС в аспекте коммуникации и взаимодействия.

Таким образом, большинство ответов будущих учителей демонстрируют смысловое восприятие цифровой среды как обеспечивающей доступ к новой информации, источнику знаний, новым возможностям, оставляя без должного внимания сотрудничество, образовательную, воспитывающую и коммуникативную деятельность, интерактивную составляющую, творчество, т. е. те самые компоненты и функции цифровой среды, которые необходимо использовать в решении образовательных задач.

Анализируя полученные результаты анализа ценностных ориентаций будущих учителей по методике М. Рокича, мы акцентируем внимание на отсутствии кардинальной разницы в ответах между двумя группами студентов и приводим следующие показатели.

1. Терминальные ценности (ценности-цели). Сходство ответов в двух группах респондентов выражается следующим образом.

- В иерархическом списке ценностей первое место занимает «здоровье», что прогнозируемо и говорит об осознанной личности студентов, подверженных традиционным жизненным человеческим ценностям.

- Второе уверенное место принадлежит «любви (духовная и физическая близость с любимым человеком)». Такая позиция может отражать переживания этапа юного возраста респондентов, потребности эмоционального насыщения, особенно характерного для женского пола, желанием примерить социальную роль, потребность в ее поиске.

- На четвертом месте – материально обеспеченная жизнь. Данный выбор объясняется современным прагматичным материальным миром, трансляцией приоритета приобретения и потребления, где обладание материальными благами является условием для комфортного существования человека и одной из причин оптимистичного настроя на перспективное будущее.

- На одиннадцатом месте размещается активная деятельная жизнь. Не придают должной значимости таким ценностям, как творчество, счастье других, красота природы и искусства.

Различия в выборе терминальных ценностей в двух группах следующие:

- У студентов направления подготовки «Начальное образование и английский язык» третье место по ценностному значению занимает свобода, тогда как у студентов направления подготовки «Начальное образование» на третьем месте – счастливая семейная жизнь. Возможно, у будущих учителей, получающих профессию с дополнительной специальностью «Английский язык», развито чувство свободы выбора, т. к. знание дополнительных языков предоставляет возможность выбирать, быть независимым и расширять границы.

2. Инструментальные ценности (ценности-средства). Они примерно одинаково расположились в списке двух групп студентов.

- Первые места занимают воспитанность, образованность, честность и самоконтроль, отражающие профессионально важные качества будущего педагога.

- Последние места принадлежат эффективности в делах, терпимости, высоким запросам, нетерпимости к недостаткам в себе и других.

Сравнительный анализ исследования показал нам сходство в ценностных ориентациях будущих учителей по направлениям подготовки «Начальное образование» и «Начальное образование и английский язык», что позволило объединить их в общую группу и проанализировать совместный показатель среднего балла по каждой из ценностей (рис. 2–3).



Рис. 2. Диаграмма терминальных ценностей будущих учителей в баллах



Рис. 3. Диаграмма инструментальных ценностей будущих учителей в баллах

Вывод. Общий анализ представленных на рис. 1–2 ценностей среднего балла у будущих учителей позволил сделать вывод о том, что помимо традиционных ценностей-целей (здоровье, любовь) современные студенты отдают предпочтение скорее материальным благам (14,7 баллов), чем развитию (16,68 бал-

лов), познанию (21,82 балла) и творчеству (26,35 баллов). Если говорить о ценностях-средствах, то будущие учителя без высоких запросов, притязаний и требований к жизни (27,7 баллов) не придают значения эффективности в делах, трудолюбию и продуктивной деятельности (22,39 баллов), и такая инстру-

ментальная ценность, как чуткость (заботливость), свойственная женскому полу, к которому относятся все респонденты, получила невысокий показатель, равный 20,96 баллов. Однако современные студенты стремятся быть честными, жизнерадостными, независимыми и уверенными в себе.

Таким образом, для будущей профессиональной педагогической деятельности в настоящую цифровую эпоху потребностей в специалистах с развитыми социально-адаптивными, социально-эмоциональными ценностями у студентов важно развивать такие качества личности, как познание, самосовершенствование, эмпатия, любовь к природе и искусству, благожелательность к другим людям, толерантность, умение взаимодействовать. Искусственный интеллект, большие данные, робототехника, виртуальная и дополненная реальность – все это лишь средства и инструменты в решении педагогических задач в умелых руках современного учителя, обладающего человекоцентрированными профессиональными ценностями.

Анализ научных работ позволил определить общую тенденцию по выявлению значения и возможных инструментов ЦОС для развития личности обучаемого, таких как:

- включение элементов воспитания в электронные курсы, оказание поддержки студенческим сетевым сообществам в качестве модераторов преподавателями, активное использование медиаресурсов и проектов в Сети [6; 18];

- создание пространства для креативно-ценностного взаимодействия «преподаватель – студент» в цифровой среде [1];

- организация образовательного взаимодействия с учетом сетевой личности обучаемого [9];

- рассмотрение ЦОС не только с точки зрения технологических возможностей, но и с опорой на гуманитарные аспекты деятельности, направленные на развитие личности, социализации и трансляции ценностей [6].

Вместе с тем, как видим, опрос будущих учителей, описанный выше, и практические исследования [18] показывают, что, используя цифровую среду, студенты редко находятся в ситуации взаимодействия, коллективного доверия, поддержки и сотрудничества, из-за использования традиционного подхода в цифровом взаимодействии [1]. Отсюда можно сделать вывод о том, что в современном образовательном процессе ценности, связанные

с коммуникативным аспектом, социализацией и всеми присущими ей человекоцентрированными, гуманистическими целями жизни, в обществе могут быть не сформированы и не переданы будущему поколению на требуемом высоком уровне, что противоречит целям системы образования страны. В связи с этим в процессе подготовки будущих учителей необходимо уделять внимание формированию системы ценностей в аспекте коммуникативной деятельности и взаимодействия в условиях ЦОС, поскольку данный аксиологический компонент, найдёт свое отражение в их будущей профессиональной деятельности.

Представляется, что формирование ценностей у будущих учителей в условиях ЦОС носит интериоризированный характер, поскольку сегодня при обозначении таких ценностей, как свобода, индивидуальность и личные границы, индивид подвержен интернет-коммуникации и нуждается во взаимодействии и социальном общении как психологически важным феномене принадлежности к обществу.

Анализ успешного опыта решения данной педагогической задачи дает основания для выделения следующих основных направлений в деятельности по формированию ценностно-смыслового ориентирования у будущих учителей в условиях ЦОС.

- *Создание эмоционально окрашенных событий посредством интернет-технологий и ресурсов* (использование соответствующего контента: специализированных исторических фильмов, видеороликов, музыкальных произведений); совместное посещение сайтов, посвященных культурным ценностям; тематические онлайн-мероприятия (конференции, курсы, проекты).

- *Организация цифровой среды для взаимодействия* (социальные сети, личные профессиональные аккаунты преподавателей с соответствующим контентом и модерацией, создание групп и бесед в Сети [5]). В процессе субъект-субъектного цифрового взаимодействия необходимо реализовать коммуникативную ценность, цифровой этикет, осознание значимости будущими учителями организационных умений по созданию продуктивной совместной деятельности учащихся в цифровой среде.

- *Оказание педагогической поддержки в цифровом пространстве* будущим учителям в определении нравственных, духовных, ценностных смыслов посредством построения образцовой цифровой идентичности педагога (значимого взрослого), благожелательного

отношения к подопечным и обратной связи со студентами в образовательной сети.

Подводя итоги статьи, акцентируем внимание на смене ценностных парадигм общества, рассматриваемых через призму современного цифрового существования. Информационная эпоха имеет свою специфику. Неограниченный доступ к информации зачастую приводит человека к дезориентированию в ценностном миропонимании, особенно это касается молодых людей. Более того, цифровая среда часто отдаляет обучающихся от взаимодействия и очного контакта, что пагубно сказывается на социальной адаптации человека. В связи с масштабами данного явления возникает необходимость в корректировке традиционных методов профессиональной воспитательной деятельности педагогов, направленной на формирование ценностно-смысловых ориентиров будущих учителей, с учетом особенностей цифровой среды.

Список литературы

1. Алексюк Ю.О., Мороз В.В. Креативно-ценностное взаимодействие «преподаватель – студент» в цифровой среде вуза // *Вестн. Оренб. гос. ун-та*. 2020. № 1(224). С. 63–71. DOI: 10.25198/1814-6457-222-63.
2. Анисимов С.Ф. Введение в аксиологию: учеб. пособие для изучающих философию. М., 2001.
3. Барышков В.П. Аксиология: учеб. пособие. Саратов, 2009.
4. Зеер Э.Ф. Основные смыслообразующие положения личностно-развивающего образования // *Образование и наука. Известия УрО РАО*. 2006. № 5(41). С. 3–12.
5. Козлова А.Г. Возрастающая роль социальных сетей в духовно-нравственном воспитании // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2022. № 1(164). С. 10–16.
6. Кондаков А.М., Сергеев И.С. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации // *Педагогика*. 2021. Т. 85. № 1. С. 5–24.
7. Ободова Ж.И. Цифровая образовательная среда, как условие успешного взаимодействия субъектов образования // *Педагогическая информатика*. 2022. № 1. С. 123–133.
8. Парсонс Т. О структуре социального действия. М., 2000.
9. Сазонова А.Н., Ахаян А.А., Кравцов В.В. Представленность феноменов «сетевое образовательное взаимодействие» и «сетевая личность» в педагогическом сознании // *Педагогическое образование в России*. 2021. № 3. С. 39–49. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_03_05.

10. Сергеев А.Н. Организация коммуникативной активности в сообществах учащихся и педагогов: инструментальная площадка и педагогические технологии // *Педагогическая информатика*. 2020. № 3. С. 99–108.

11. Смирнов А.В. Цифровое общество: теоретическая модель и российская действительность // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. № 1(161). С. 129–153. DOI: 10.14515/monitoring.2021.1.1790.

12. Тимофеев А.В. Становление цифровой аксиологии: ключевые понятия и проблемы // *Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Философские науки*. 2019. № 3. С. 73–79. DOI: 10.18384/2310-7227-2019-3-73-79.

13. Фомичева Т.В., Катаева В.И. Ценности россиян в контексте цифровизации Российской экономики // *Уровень жизни населения регионов России*. 2019. № 2(212). С. 80–84. DOI: 10.24411/1999-9836-2019-10067.

14. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / пер. с англ. и нем. М., 1990.

15. Ценность // *Большая российская энциклопедия* [Электронный ресурс]. URL: <https://gocit.ru/knowledge/soft/online-games> (дата обращения: 19.08.2022).

16. Ценность // *Новейший философский словарь* / сост. А.А. Грицанов. Мн., 1998.

17. Ценность // *Психология. Словарь* / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990.

18. Яковлева О.В. Ценностный компонент цифровой образовательной среды в контексте профессионального воспитания будущих педагогов // *Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина*. 2020. № 2. С. 257–274.

19. Simon Kemp Digital 2022: The Russian Federation [Electronic resource]. URL: <https://Insightsdatareportal.com/reports/digital-2022-russian-federation> (дата обращения: 25.04.2022).

20. Van Dijck J. (2019) Governing Digital Societies: Private Platforms, Public Values [Electronic resource] // *Computer Law & Security Review*. Vol. 36. No. 105377. URL: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2019.105377> (дата обращения: 25.04.2022).

* * *

1. Aleksyuk Yu.O., Moroz V.V. Kreativno-cennoe vzaimodejstvie «prepodavatel' – student» v cifrovoj srede vuza // *Vestn. Orenb. gos. un-ta*. 2020. № 1(224). С. 63–71. DOI: 10.25198/1814-6457-222-63.

2. Anisimov S.F. Vvedenie v aksiologiyu: ucheb. posobie dlya izuchayushchih filosofiyu. М., 2001.

3. Baryshkov V.P. Aksiologiya: ucheb. posobie. Saratov, 2009.

4. Zeer E.F. Osnovnye smysloobrazuyushchie polozheniya lichnostno-razvivayushchego obrazovaniya // *Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO*. 2006. № 5(41). S. 3–12.

5. Kozlova A.G. Vozrastayushchaya rol' social'nyh setej v duhovno-nravstvennom vospitanii // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2022. № 1(164). S. 10–16.

6. Kondakov A.M., Sergeev I.S. Metodologiya proektirovaniya obshchego obrazovaniya v kontekste cifrovoj transformacii // *Pedagogika*. 2021. T. 85. № 1. S. 5–24.

7. Obodova Zh.I. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie uspehnogo vzaimodejstviya sub#ektorov obrazovaniya // *Pedagogicheskaya informatika*. 2022. № 1. S. 123–133.

8. Parsons T. O strukture social'nogo dejstviya. M., 2000.

9. Sazonova A.N., Ahayan A.A., Kravcov V.V. Predstavlennost' fenomenov «setevoe obrazovatel'noe vzaimodejstvie» i «setevaya lichnost'» v pedagogicheskom soznanii // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021. № 3. S. 39–49. DOI 10.26170/2079-8717_2021_03_05.

10. Sergeev A.N. Organizaciya kommunikativnoj aktivnosti v soobshchestvah uchashchihsya i pedagogov: instrumental'naya ploshchadka i pedagogicheskie tekhnologii // *Pedagogicheskaya informatika*. 2020. № 3. S. 99–108.

11. Smirnov A.V. Cifrovoe obshchestvo: teoreticheskaya model' i rossijskaya dejstvitel'nost' // *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny*. 2021. № 1(161). S. 129–153. DOI: 10.14515/monitoring.2021.1.1790.

12. Timofeev A.V. Stanovlenie cifrovoj aksiologii: klyuchevye ponyatiya i problemy // *Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Filosofskie nauki*. 2019. № 3. S. 73–79. DOI: 10.18384/2310-7227-2019-3-73-79.

13. Fomicheva T.V., Kataeva V.I. Cennosti rosiyan v kontekste cifrovizacii Rossijskoj ekonomiki // *Uroven' zhizni naseleniya regionov Rossii*. 2019. № 2(212). S. 80–84. DOI: 10.24411/1999-9836-2019-10067.

14. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla: sb. / per. s angl. i nem. M., 1990.

15. Cennost' // *Bol'shaya rossijskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]*. URL: <https://rocit.ru/knowledge/soft/online-games> (data obrashcheniya: 19.08.2022).

16. Cennost' // *Novejshij filosofskij slovar' / sost. A.A. Gricanov. Mn., 1998.*

17. Cennost' // *Psihologiya. Slovar' / pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1990.*

18. Yakovleva O.V. Cennostnyj komponent cifrovoj obrazovatel'noj sredy v kontekste professional'nogo vospitaniya budushchih pedagogov // *Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina*. 2020. № 2. S. 257–274.

Development of axiological orientation of future teachers in digital educational environment: the aspect of the intersubjective networking cooperation

The article deals with the influence of the digital environment on the development of the axiological orientation of the students. There is analyzed the role of the cooperation in the digital educational environment as the component of the students' humanization and socialization. There is conducted the analysis of the axiological orientations of the future teachers by the methodology of M. Rokich. There are identified the basic directions in the activity of the development of the axiological orientation of the future teachers in the context of DSP.

Key words: *axiological orientation, value, digital axiology, digital educational environment, digitalization, networking cooperation, education.*

(Статья поступила в редакцию 18.07.2022)

**Ю.М. ФЕДОРЧУК, А.Н. КУЗНЕЦОВ,
О.Ю. ГОРДАШНИКОВА**
(Москва)

УЧЕТ РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ ПРИ ОТБОРЕ ФОРМ НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обобщен материал по наставничеству, рассмотрена история наставничества в системе образования, представлен различный формат наставничества в общем и среднем профессиональном образовании. Отмечена универсальность и малозатратность такой формы передачи знания, как наставничество. Рассмотрены методологические аспекты наставничества в системе общего образования.

Ключевые слова: *наставничество, региональная специфика, развитие личности, общее образование, социальное взаимодействие, управление образованием, формы наставничества.*

Введение. Феномен наставничества переживает в настоящее время второе рождение. Оно распространено в современных корпорациях и в образовательной сфере. Под настав-

ничеством понимается универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [12]. Наставничество, не потеряв внутренней сути передачи формального и неформального знания, приобрело современные формы, такие как фасилитация, модерация, тьюторство, супервизия, коучинг. Школьное наставничество расширило свои границы и вместо одного смысла – поддержки молодого учителя – реализуется в формах взаимоотношений «учитель – учитель», «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – родитель», а в системе среднего профессионального образования добавлены взаимоотношения «преподаватель – студент», «работодатель – студент».

Рассматривая современную нормативную базу наставничества, можно отметить, что она основана на принятых в Российской Федерации национальных целях и стратегических задачах развития [10; 11; 13]. Им предусмотрена разработка приоритетных национальных проектов (программ). Один из них – «Образование», в котором в 2024 г. необходимо обеспечить решение нескольких задач, в том числе создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов. В связи с этим Министерством просвещения РФ было издано Распоряжение «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» от 25 декабря 2019 г. № Р-145, целью которого является создание условий для формирования эффективной системы наставничества обучающихся в возрасте от 10 лет, педагогических работников разных уровней образования и молодых специалистов. В соответствии с распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № Р-145 ведомственным проектным офисом национального проекта «Образование» разработаны методические рекомендации для методической поддержки внедрения в субъектах Российской Федерации целевой модели наставничества обучающихся.

История наставничества в системе общего образования. Рассматривая

исторический контекст развития наставничества в советской школе, можно отметить его многосторонность: во-первых, как передачу опыта от более опытного учителя молодому, только пришедшему в школу, во-вторых, содействие и поддержка обучающихся со стороны учителя, в-третьих, как шефство старших школьников над младшими [18].

С начала 1930-х гг. в советской школе наставничество также поощрялось, молодым учителям оказывалась всемерная поддержка. В 1960-е гг. наставничество обрело современный вид и превратилось в стандартную форму подготовки молодых педагогов. В 70–80-х гг. XX в. ключевое значение для обеспечения качества подготовки педагогических кадров приобрела стажировка выпускников вузов в школе*. В этот же период активно развивалось профессионально-техническое образование и производственное обучение, к наставничеству школьников привлекались специалисты производства. При этом основной акцент делался на трудовом воспитании подростков, привитии коллективных ценностей.

В период реформы общеобразовательной и профессиональной школы в 1980-е гг. были созданы благоприятные условия для наставничества:

- разработано положение о шефствующих предприятиях, где законодательно работа школы и производства по трудовому воспитанию объявлена их служебной обязанностью;
- общественность предприятий получает право активного вмешательства в семейное воспитание, если родители забывают о своем гражданском долге, не выполняют своих педагогических функций;
- взаимосвязь общественного, школьного и семейного воспитания объявлена важным участком заботы партийных и советских органов.

В аспекте трудового воспитания школьников четко определены обязанности предприятий. В постановлении апрельского (1984 г.) Пленума ЦК КПСС указывается: «Руководители базовых предприятий наряду с директорами учебных заведений несут личную ответственность за трудовое обучение школьников,

* Требования к стажировке и ее программа изложены в Инструктивных письмах Министерства просвещения СССР от 27 марта 1974 г.: длительность – 10 месяцев, индивидуальный план, контроль осуществлял директор принимающей школы и наставник из числа наиболее опытных учителей; районные и городские методические службы создавали насыщенную образовательную среду для молодых учителей (организовывали конференции, встречи и консультации).

безопасные условия их труда» [4, с. 182]. В реформе школы особое внимание уделялось наставничеству именно шефствующих предприятий (особенно в регионах активного промышленного развития) в рамках реализации тезиса о том, чтобы «коренным образом улучшить воспитательную работу с учащимися по месту жительства. Важно охватить всех учащихся разнообразными массовыми и индивидуальными формами воспитательной работы во внеучебное время» [Там же, с. 194].

В сельских школах наставники руководили ученическими производственными бригадами, организуя занятия кружков юных натуралистов, проводя уроки труда в школе, вовлекая обучаемых в изучение свойств сельскохозяйственных угодий, а также приобщая учащихся к труду в регионально значимой аграрной сфере.

В современных условиях естественно возвращение традиций наставничества. В новых квалификационных категориях для учителя появилась категория «учитель-наставник». Как показала практика, наставничество – малозатратный и эффективный способ передачи ключевых знаний внутри трудового коллектива, данный подход к развитию кадровых ресурсов может развиваться в разных формах. Сегодня в образовании [14] выходят на новый план такие направления применения наставничества, как поддержка талантов, детей с ОВЗ, популяризация среднего профессионального образования, подготовка к профессиональным конкурсам, работа с детьми-сиротами и др.

Методологические аспекты наставничества в системе общего образования. При разработке методологии наставнической деятельности следует учитывать, что активизация наставнического движения должна способствовать решению ряда стратегических задач развития Российской Федерации [10; 11; 13], зависящего от качества подготовки специалистов; последнее определяется, в частности, высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций педагогов (в нашем случае – наставников), а также качеством целенаправленных установок обучающихся [1].

В контексте организации наставничества требуется обеспечение единства теоретических, технико-технологических и методических подходов на федеральном уровне, которое может быть обеспечено, в частности, научными ресурсами РАО. Речь должна идти об обеспечении массового и при этом качественного формирования новых и актуализации

имеющихся профессиональных компетенций работников общего образования, высшего и дополнительного профессионального педагогического образования [7], а также компетенций обучающихся, родителей и иных лиц, привлекаемых к участию в наставническом движении. Это, как ожидается, позволит обеспечить успешность реализации идеи наставничества на уровне общего образования. При этом модель системы наставничества должна учитывать и региональные особенности (т. е. особенности смыслов, требований, условий, ресурсов и пр.).

Для достижения основной цели данного исследования были выбраны следующие методы: изучение и анализ нормативно-правовых актов в области управления образованием, изучение и анализ педагогической литературы, синтез методологических положений, представленных в настоящей работе.

Перефразируя тезис И.В. Ильиной [3] «о функциях управления в системе повышения квалификации педагогических работников, можно утверждать, что правильным было бы перейти от ликвидации профессионально-личностных дефицитов/лакун» [17], препятствующим решению актуальных задач в сфере развития личностных (в том числе и профессионально-личностных) качеств наставляемого, к формированию профессионально-личностных профицитов [Там же], которые позволят решать перспективные задачи по обеспечению наставнической деятельности.

Одним из основных аспектов методологии наставнической деятельности являются принципы ее проектирования, реализации и оценки эффективности.

Методологическим основанием систематизации принципов наставничества может быть их группировка по признаку отнесения к следующим взаимосвязанным блокам [6]:

- целенаправленному (аксиологическому), сопряженному с разными уровнями целеполагания: государственного, социального, группового, личностного;
- географическому, определяемому конкретно-региональными условиями, в том числе аспектно-топологическими и этнокультурными;
- социально-экономическому, связанному с факторами принятия и обеспечения условий для наставнической деятельности со стороны участников отношений в сфере образования;
- инфраструктурному, отражающему особенности ресурсного (в том числе номенкла-

турного и конкретно-предметного) обеспечения наставничества;

- содержательному, отражающему концептуальные подходы к проектированию или отбору элементов содержания наставничества;

- организационно-технологическому, сопряженному с подходами к организации взаимодействия субъектов и объектов наставничества в конкретных условиях;

- управленческому, формируемому, исходя из рассмотрения факторов управленческого воздействия на субъекты и объекты наставничества, влияющих на его результативность.

В целеценностный (или аксиологический) блок могут быть включены принципы результативности, учета государственных и общественных требований, формирования мотивированности к профессиональному самосовершенствованию, положительной динамики развития образовательных потребностей обучающихся (реализуемый через повышение уровня профессионально-личностных притязаний педагогов и учащихся, раскрытие их профессионально-личностного потенциала, демонстрацию профессионально-личностных перспектив).

К географическим принципам относят принципы учета географической доступности инфраструктуры наставничества, учета региональных особенностей потребностей в содержании наставничества (с учетом обеспечения более эффективного формирования регионально-дефицитарным компетентностям), учета этнокультурных особенностей содержания наставничества (принцип культуросообразности), интеграции и дифференциации форм наставничества (подразумевающий, с одной стороны, «сохранение и развитие целостного образовательного пространства России» [17], с другой стороны, «создание такой системы предоставляет возможности для интеграции культурологических и методологических особенностей региональных образовательных систем в целостное образовательное пространство» [Там же] региона).

В перечень социально-экономических принципов предлагается включить следующие принципы: финансового обеспечения системы наставничества на региональном и муниципальном уровнях, социального принятия результатов наставничества (востребованность наставничества как профессионально-социального феномена и востребованность конкретных форм наставничества), организационного обеспечения наставничества (на ре-

гиональном, муниципальном и институциональном уровнях), динамичности развития.

Инфраструктурные принципы: обеспеченности форм наставничества элементами инфраструктуры (включая мультимедийное оборудование для сетевой реализации наставничества), использования ресурсов образовательной (профессионально-социальной) среды, оптимизации системы (минимизации ресурсов (временных, материальных, кадровых и пр.) при максимизации уровня реализации компетентностного потенциала наставничества [6]).

К блоку содержательных могут быть отнесены принципы взаимосвязи теории и практики, опережающего характера профессиональной подготовки (на основе форсайта изменений характера и состава деятельности), дифференциации, селективности и элективности содержательных элементов программ наставничества, преемственности содержания этапов наставничества, компенсаторности (компенсация лагун предыдущей подготовки), контекстности (проектирование содержания программ наставничества на основе анализа реальной деятельности педагогов и обучающихся, требований стейкхолдеров [5] и пр.), темпоральности (соотнесение целеценностного, содержательного и технологического компонентов наставничества с современным уровнем развития общественных, гуманитарных, педагогических, технических и иных наук).

К организационно-технологическим принципам предлагается отнести принцип аутентичности видов деятельности, интерактивности, вариативности (диверсификации) форм наставничества, опоры на опыт обучающихся, полисубъектности (активность всех стейкхолдеров наставничества), педагогической поддержки и сопровождения наставляемых, выстраивания индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития педагогов и учащихся.

В блок управленческих принципов включаются принципы технологизации управления (разработка и внедрение алгоритмов и моделей реализации программ наставничества), обеспечения выполнения требований к профессиональной компетентности наставников, распределения ответственности за результаты наставничества (наставниками, наставляемыми, органами управления образованием, руководством общеобразовательной организации и пр.).

Формы наставничества в системе общего образования. Рассмотрим основ-

ные формы наставничества в системе современного российского общего образования.

1. Наставничество над молодыми специалистами предполагает взаимодействие начинающего педагога (при опыте работы до 3 лет) или нового сотрудника школы (при смене места работы) с опытным и располагающим ресурсами и навыками педагогом, оказывающим разностороннюю поддержку [18]. Целью такой формы наставничества является успешное закрепление на месте работы или в должности педагога молодого специалиста, повышение его профессионального потенциала и уровня, а также создание внутри образовательной организации комфортной профессиональной среды, позволяющей реализовывать актуальные педагогические задачи на высоком уровне.

Основными задачами наставничества этой формы наставничества являются:

- усиление динамики адаптации, помощь в профессиональном становлении;
- выработка у наставляемых высоких профессиональных и моральных качеств для выполнения должностных обязанностей;
- оценка профессиональных компетенций наставляемых, формирование индивидуального плана профессионального развития;
- обучение корпоративной культуре, усвоение традиций и правил поведения в образовательной организации;
- помощь в преодолении профессиональных трудностей;
- помощь наставляемому в освоении эффективных форм и методов взаимодействия с коллегами и учащимися.

В общеобразовательной организации методическое объединение педагогов выбирает кандидатуру наставника, которая согласовывается с администрацией школы. Из стимулирующего фонда школы наставнику может выделяться доплата. В подборе пары «наставник – наставляемый» может принимать участие школьный психолог [9], что повышает качество обеспечения совместимости личности двух педагогов и, соответственно, эффективность наставничества. Наставничество может осуществляться в виде посещения уроков, проведения открытых уроков, мастер-классов и прочих форм передачи опыта.

2. Подготовка к профессиональным и образовательным конкурсам (олимпиадам, смотрам и пр.) может осуществляться как в формате «учитель – учитель», так и в формате «учитель – ученик» и «ученик – ученик». Подготовка с наставником способна как воодушевить потенциального участника, создать усло-

вия для избегания ошибок, так и подготовить конкурсную работу на высоком профессиональном уровне [16].

В этой связи отдельного внимания заслуживает наставничество при подготовке обучающихся к участию в чемпионатном движении World Skills Russia: оказывать наставничество такого вида может только педагог, обладающий опытом профессиональной деятельности и организации демонстрационного экзамена, участия в соревнованиях; добавляется формат «работодатель – обучающийся». Данный вид наставничества охватывает большой спектр работ – от возникновения идеи и разработки индивидуального плана до выезда на соревнования [15]. К этой же категории может быть отнесена и подготовка лиц с ОВЗ к участию в чемпионатах «Абилимпикс»; здесь наставничество имеет более сложные форматы, т. к. включает в себя настройку наставляемого на борьбу, на преодоление себя и своих ограничений.

Основными задачами в этом формате являются:

- повышение профессиональной компетентности обучающегося за счет стажировок и работы на современном оборудовании, в том числе отвечающем стандартам World Skills;
- интенсификация наработки профессиональных навыков;
- освоение стандартов поведения, принятых в определенном профессиональном сообществе;
- ускоренные профориентация и профессиональное самоопределение.

3. Наставничество в рамках проектно-исследовательской деятельности обучающихся может реализовываться в двух форматах: «учитель – ученик» и «ученик – ученик». Формирование идеи, сбор информации, реализация технологий – все это требует помощи наставника; таким образом создаются условия для формирования культуры проектной и исследовательской деятельности.

4. Наставничество лиц с ОВЗ, связанное с поддержкой данной группы лиц, направленной на развитие их социального потенциала, отработку навыков коммуникации, поддержание их физического и материального благополучия.

5. Наставничество в области волонтерской деятельности, где активные и опытные волонтеры могут стать наставниками, вовлекая обучающихся в волонтерское движение. Целями могут быть формирование активной по-

зиции обучающихся, развитие их личностно-социальных компетентностей. По сути, этот вид наставничества является волонтерской деятельностью.

6. Кураторство над ученической группой (как разновидность наставничества) позволяет преодолеть организационные трудности, адаптировать школьников к новым условиям обучения, объединить детей в учебный коллектив. Налицо главные функции такой формы наставничества – помощь в адаптации, передача ключевых знаний и поддержка в преодолении затруднений [8].

7. «Баддинг» (от англ. *buddy* – «приятель») (как улучшенная версия «фэггинга», практически изжившего себя в англосаксонском мире) подразумевает шефство старшеклассников над младшеклассниками и способствует передаче опыта обучения и социального взаимодействия как в социуме в целом, так и в конкретном ученическом сообществе.

8. «Менторинг» представляет собой наставничество над вновь назначенным руководителем общеобразовательной организации со стороны опытного директора этой или другой школы.

10. Наставничество в рамках социализации обучающихся (главным образом – для решения задач патриотического воспитания), в настоящее время активно развивается в контексте всероссийского движения детей и молодежи: в соответствии с Федеральным законом 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи», участники-наставники участвуют в воспитании участников-обучающихся, их профессиональной ориентации, организации их досуга, воплощении идей школьников, привлечении их к просветительским, культурным и спортивным событиям.

В этой же логике развивается сегодня новая форма наставничества – деятельность нарождающегося типа специалистов-педагогов – советников директора по воспитанию и работе с детскими общественными объединениями. По сути, речь здесь идет о реализации видоизмененной формы наставничества «учитель – ученик».

11. Наставничество над школами с низкими образовательными результатами в формате «школа – школе» (в том числе в рамках реализации масштабного проекта «500+»).

Основными направлениями наставничества здесь являются:

– внедрение лучших педагогических и управленческих практик для перехода школ на путь более эффективного развития;

– повышение профессионального мастерства учителей;

– отработка новых моделей содержания образования, позволяющих повысить уровень достижения образовательных результатов учащимися;

– стимулирование инновационной деятельности школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты и функционирующих в сложных социальных условиях.

Выбор школ-наставников осуществляет учредитель по рекомендации регионального института управления образованием; за ведущей школой закрепляется на сетевых началах несколько школ-наставляемых с учетом территориального расположения.

12. Социальное наставничество над выпускниками детдомов и детьми в трудной жизненной ситуации представляется одной из самых значимых форм наставничества, т. к. такие подростки особенно нуждаются в наставнике: элементарные бытовые и финансовые вещи могут быть им не под силу. Соответствующей деятельностью в настоящее время занимаются благотворительные фонды, подбирающие и привлекающие наставников, составляющие пары совместимых наставников и наставляемых.

Закключение. Таким образом, можно констатировать, что наставничество представляет собой универсальную технологию передачи общеучебных и профессиональных знаний и умений, социального опыта, а также ценностных установок в рамках сопровождения деятельности детей в процессе получения общего образования; оно реализуется в разных формах и на разных уровнях взаимодействия.

Основой развития концепции наставничества является его методология, причем ключевую роль играют генезис (история рассматриваемого социально-педагогического явления) и принципы его осуществления. При этом приоритетность той или иной формы наставничества в определенной степени определяется региональной спецификой, включающей отраслевую специфику местной промышленности/сельского хозяйства, социально-экономический фон, зональная потребность в социальной защите населения и пр.

Важно, что развитие форм формального и неформального наставничества в разных сферах, особенно в общем образовании, является позитивным знаком складывающегося в нашей стране гражданского общества.

Список литературы

1. Аксиология иноязычного образования: среднее профессиональное педагогическое образование: кол. моногр. / под ред. А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. М., 2017.
2. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Преснова А.К. Наставничество как педагогический феномен: история и современность [Электронный ресурс] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3(37). С. 18–24. URL: <file:///C:/Users/%D0%AE%D0%BB%D1%8F/Downloads/nastavnichestvo-kak-pedagogicheskiy-fenomen-istoriya-i-sovremennost.pdf> (дата обращения: 26.09.2022).
3. Ильина И.В. Управление развитием профессиональной переподготовки руководителей школ на муниципальном уровне. М. – Курск, 2005.
4. История современной России: документы и материалы (1985–1999): в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. С.М. Шахрая и А.А. Клишаса (сост. С.М. Попова, А.А. Яник). М., 2011.
5. Кузнецов А.Н. Актуальные проблемы подготовки научно-педагогических кадров в системе ДПО // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2017. Т. 3. № 4(13). С. 20–25.
6. Кузнецов А.Н. Генетический характер компетентностного потенциала дисциплины в профессиональном образовании // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 6. С. 24–27.
7. Кузнецов А.Н. К вопросу о принципах регионализации системы дополнительного педагогического профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 3(44). С. 89–101.
8. Макаров А.Н., Потаев В.С., Субанакв Г.Ю. Исследование закономерностей и условий функционирования и развития наставничества в региональной системе образования [Электронный ресурс] // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2021. № 2. С. 43–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-za-konomernostey-i-usloviy-funktsionirovaniya-i-razvitiya-nastavnichestva-v-regionalnoy-sisteme-obrazovaniya?ysclid=l8iqd7zjdu549933716> (дата обращения: 26.09.2022).
9. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А., Яковенко Т.В. Наставничество как современная модель повышения квалификации педагогов в дополнительном профессиональном образовании [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 4(47). С. 34–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-sovremennaya-model-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii?ysclid=l8iprlhr841212214> (дата обращения: 26.09.2022).
10. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 (ред. от 19.07.2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/?ysclid=lam3skt2le670958943> (дата обращения: 26.09.2022).
11. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lam40fljve403524418 (дата обращения: 26.09.2022).
12. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25 дек. 2019 г. № Р-145. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564232795> (дата обращения: 26.09.2022).
13. Основные принципы Национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста: распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 дек. 2019 г. № 3273-р [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/?ysclid=lam42uuo9y81934246> (дата обращения: 26.09.2022).
14. Паспорт национального проекта «Образование». URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf> (дата обращения: 02.10.2022).
15. Роль наставничества в образовательной среде образовательной организации: сб. ст. краевого семинара. Ставрополь, 2022 [Электронный ресурс]. URL: https://rmk.stavedu.ru/images/082/Сборник_Наставничество.pdf?ysclid=l8iq7wxz75846972674 (дата обращения: 26.09.2022).
16. Современные формы наставничества и шефства среди обучающихся в образовательном учреждении (из опыта работы): сб. материалов регион. конф. для пед. работников. Старый Оскол, 2021.
17. Ширяев В.Л. Моделирование системы постдипломного образования педагогических кадров в федеральном округе. СПб., 2002.
18. Щербакова Т.Н., Щербакова Е.В. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). СПб., 2015. С. 18–22. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9138/> (дата обращения: 26.09.2022).

* * *

1. Aksiologiya inoyazychnogo obrazovaniya: srednee professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie: kol. monogr. / pod red. A.K. Krupchenko, A.N. Kuznecov. M., 2017.

2. Bystrova N.V., Cyplakova S.A., Presnova A.K. Nastavnichestvo kak pedagogicheskij fenomen: istoriya i sovremennost' [Elektronnyj resurs] // Innovacionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya. 2019. № 3(37). S. 18–24. URL: file:///C:/Users/%D0%AE%D0%BB%D1%8F/Downloads/nastavnichestvo-kak-pedagogicheskij-fenomen-istoriya-i-sovremennost.pdf (data obrashcheniya: 26.09.2022).

3. Il'ina I.V. Upravlenie razvitiem professional'noj perepodgotovki rukovoditelej shkol na municipal'nom urovne. M. – Kursk, 2005.

4. Istoriya sovremennoj Rossii: dokumenty i materialy (1985–1999): v 2 ch. Ch. 1 / pod obshch. red. S.M. Shahraya i A.A. Klishasa (sost. S.M. Popova, A.A. Yanik). M., 2011.

5. Kuznecov A.N. Aktual'nye problemy podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov v sisteme DPO // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie. 2017. T. 3. № 4(13). S. 20–25.

6. Kuznecov A.N. Geneticheskij harakter kompetentnostnogo potenciala discipliny v professional'nom obrazovanii // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2016. № 6. S. 24–27.

7. Kuznecov A.N. K voprosu o principah regionalizacii sistemy dopolnitel'nogo pedagogicheskogo professional'nogo obrazovaniya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2020. № 3(44). S. 89–101.

8. Makarov A.N., Potaev V.S., Subanakov G.Yu. Issledovanie zakonomernostej i uslovij funkcionirovaniya i razvitiya nastavnichestva v regional'noj sisteme obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Buryat. gos. un-ta. 2021. № 2. S. 43–54. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-zakonmernostej-i-usloviy-funktsionirovaniya-i-razvitiya-nastavnichestva-v-regionalnoy-sisteme-obrazovaniya?ysclid=l8iqd7zjdu549933716 (data obrashcheniya: 26.09.2022).

9. Nugumanova L.N., Shajhutdinova G.A., Yakovenko T.V. Nastavnichestvo kak sovremennaya model' povysheniya kvalifikacii pedagogov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 4(47). S. 34–54. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-sovremennaya-model-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii?ysclid=l8iprhr0841212214 (data obrashcheniya: 26.09.2022).

10. O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do

2024 goda: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 g. № 204 (red. ot 19.07.2018) [Elektronnyj resurs]. URL: https://base.garant.ru/71937200/?ysclid=lam3skt2le670958943 (data obrashcheniya: 26.09.2022).

11. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ [Elektronnyj resurs]: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 26 dek. 2012 g. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lam40f1jve403524418 (data obrashcheniya: 26.09.2022).

12. Ob utverzhenii metodologii (celevoj modeli) nastavnichestva obuchayushchihsya dlya organizacij, osushchestvlyayushchih obrazovatel'nyu deyatel'nost' po obshcheobrazovatel'nym, dopolnitel'nym obshcheobrazovatel'nym i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshih praktik obmena opytom mezhdru obuchayushchimysya: rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 25 dek. 2019 g. № R-145. URL: https://docs.cntd.ru/document/564232795 (data obrashcheniya: 26.09.2022).

13. Osnovnye principy Nacional'noj sistemy professional'nogo rosta pedagogicheskikh rabotnikov Rossijskoj Federacii, vklyuchaya nacional'nyu sistemu uchitel'skogo rosta: rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31 dek. 2019 g. № 3273-r [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/?ysclid=lam42uu09y81934246 (data obrashcheniya: 26.09.2022).


14. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie». URL: http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf (data obrashcheniya: 02.10.2022).

15. Rol' nastavnichestva v obrazovatel'noj srede obrazovatel'noj organizacii: sb. st. kraevogo seminar. Stavropol', 2022 [Elektronnyj resurs]. URL: https://rmk.stavedu.ru/images/082/SbornikNastavnichestvo.pdf?ysclid=l8iq7wxz75846972674 (data obrashcheniya: 26.09.2022).

16. Sovremennye formy nastavnichestva i shefstva sredi obuchayushchihsya v obrazovatel'nom uchrezhdenii (iz opyta raboty): sb. materialov regional'noj konferencii dlya pedagogicheskikh rabotnikov. Staryj Oskol, 2021.

17. Shiryayev V.L. Modelirovanie sistemy postdiplomnogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov v federal'nom okruge. SPb., 2002.

18. Shcherbakova T.N., Shcherbakova E.V. Istorieskij aspekt nastavnichestva kak forma professional'noj adaptacii molodogo pedagoga // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremenno m mire: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dekabr' 2015 g.). SPb., 2015. S. 18–22. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9138/ (data obrashcheniya: 26.09.2022).



Consideration of the regional specific features in the process of the choice of the mentoring forms in the system of the general education

The article deals with the generalization of the material of the mentoring. There is considered the mentoring history in the education system. The authors present the different format of the mentoring in the general and secondary professional education and specify the universalism and low cost of such form of the knowledge transfer as mentoring. There are described the methodological aspects of mentoring in the system of the general education.


Key words: *mentoring, regional specific features, development of personality, general education, social interaction, education management, mentoring forms.*

(Статья поступила в редакцию 15.08.2022)

Л.А. ШИПИЛИНА
(Омск)

ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МАГИСТРАНТОВ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению особенностей карьерных ориентаций магистрантов в Омском государственном педагогическом университете. Дизайн исследования выполнен в контексте теории поколений. Результаты исследования подтвердили необходимость учета разновозрастного состава групп магистрантов и совершенствования организационно-технологического аспекта образовательного процесса для их успешной профессионализации.



Ключевые слова: *магистратура, профессиональные ценности, карьерные ориентации, якоря карьеры, поколение.*

Введение. В условиях глобальных и вместе с тем перманентных изменений, происходящих в экономике современной России и, соответственно, на рынке труда, первостепен-

ное значение приобретают исследования карьерных ориентаций работников как важного фактора управления человеческими ресурсами. Важную роль в этом процессе играет система профессиональной подготовки с ее возможностями профессионального самоопределения и развития будущих специалистов. Особое место в системе профессиональной подготовки занимает магистратура. Несмотря на уже сложившийся опыт подготовки специалистов с квалификацией магистра, остается много вопросов к целям, содержанию, организации и результатам подготовки магистров. Не является исключением подготовка магистров в системе высшего педагогического образования. Общеизвестным считается факт, что магистратура как второй уровень высшего педагогического образования имеет своей целью подготовку педагогов-исследователей для сопровождения образовательных инноваций и изменений. Вместе с тем результаты многих исследований результативности подготовки в педагогической магистратуре свидетельствуют о наличии существенных проблем. Среди них особо выделим проблемы, связанные со спецификой организации образовательного процесса, которые, в свою очередь, обусловлены разновозрастным составом групп магистрантов и уровнем их подготовки (специалитет, бакалавриат), различиями в личностных целях и мотивах, карьерных ориентациях. По мнению М.А. Армстронга [5], основу выбора карьерных предпочтений составляют внутренние ценности и установки личности по отношению к профессии и профессиональной деятельности, которые имеют существенное значение для повышения удовлетворенности сотрудника содержательной стороной работы и его приверженности организации. В связи с этим полагаем, что исследование карьерных ориентаций магистрантов позволит спроектировать основную образовательную программу подготовки в магистратуре, которая обеспечит профессиональное и личностное саморазвитие будущего специалиста в логике успешной карьеры.

Теоретико-методологическое обоснование исследования карьерных ориентаций магистрантов в контексте теории поколений. Положение теории «якорей карьеры» о карьерных ориентациях («якорях карьеры») как отражении самооценки при построении карьеры нами использовано в исследовании, потому что, согласно Э. Шейну [7], это дает воз-

можность получить представление о восприятии магистрантами собственных способностей и возможностей, осознанности их мотивов и потребностей, их базовых ценностях. Поскольку магистранты представляют собой обучающихся, относящихся к разновозрастным группам, постольку мы сочли возможным использовать идею теории поколений (Н. Хоув, У. Штраус) о возрасте как категории, характеризующей социальные отношения с позиций психологических и социальных особенностей поведения, присущих каждому возрастному периоду жизни. Исследование ключевых ценностей и особенностей профессионализации и карьеры людей разного возраста, согласно данной теории, становится возможным с использованием понятия «поколение», которое определяется как «группа людей, родившихся в определенный период времени, общая социализация которых проходила под влиянием одинаковых исторических, политических и экономических событий, а также в определенной социокультурной среде» [1, с. 85]. Так, в зарубежных исследованиях отмечается, что у представителей разных поколений существуют характерные особенности в отношении к работе и к способам построения карьеры, что и фиксируется в их личностном профиле [6]. В настоящее время на рынке труда основная масса работоспособного населения представлена поколениями, родившимися во временной период 1960–2000 гг. Существует большое количество работ и карьерного поведения этих поколений. Например, в анализе исследовательских материалов по поколению Y (1984–2004 гг. рождения), выполненных Н.В. Волковой и В.А. Чикер, отмечаются «невысокая критичность мышления, что отражается на принятии решений. Причина этого усматривается в

излишней самоуверенности и сфокусированности на себе и собственных интересах» [1, с. 88]. Изучение карьерных ориентаций разновозрастных обучающихся, отражающих систему их ценностных ориентаций и ожиданий, может, на наш взгляд, стать одним из условий, обеспечивающих возможность выстраивания индивидуальных траекторий профессионализации в рамках основной профессиональной образовательной программы.

Исследование карьерных ориентаций проходило на базе Омского государственного педагогического университета среди магистрантов 1-го курса, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение» (по отраслям), профили «Менеджмент образования» и «Управление человеческими ресурсами в образовании» в количестве 23 человек. Специфика управленческих по содержанию профилей подготовки магистров обусловила необходимость обращения к аксиологическим положениям о профессиональных ценностях как важной составляющей профессиональной культуры и регулятора профессиональной деятельности менеджера образования [2]. В исследовании использовалась методика «Якоря карьеры» (опросник Э. Шейна, переведен и адаптирован В.Э. Винокуровой и В.А. Чикер) [3, с. 94–100]. Опросник включает в себя восемь «якорей карьеры», которые объединены в три блока, отражающих успешность сотрудника и эффективность его карьерного продвижения. В блок, связанный с профессиональными способностями, включены «якоря»: профессиональная компетентность, менеджмент и предпринимательство. Во втором блоке акцент сделан на соответствии рабочей роли личным стремлениям и желаниям: автономия, стабильность интеграция стилей жизни.

Таблица 1

Характеристика респондентов

Поколения	Всего (чел.)	Возраст (ср. показатель, лет)	Трудовой стаж в сфере управления образованием			
			до 15 лет	до 10 лет	до 5 лет	0
X (неизвестное поколение) (1964–1984)	10	40	–	3	2	5
Y (миллениумы) (1985–2003)	13	25	–	–	4	9

Обобщенные характеристики поколений X и Y (по 4)

Поколение	Характерные черты поколения	Ценности поколения
X, или Неизвестное поколение (1964–1984)	Самостоятельные; прагматичные; стремятся быть успешными, но зачастую не ищут новых путей, а пользуются давно проверенными маршрутами; готовые к изменениям; способные работать над собой в профессиональном плане; стремящиеся к карьерному росту, образованию и продвижению, достижению высокого уровня жизни; ответственно относящиеся к делу	Готовность к изменениям, ответственное выполнение работы, возможность выбора, глобальная информированность, техническая грамотность, индивидуализм, стремление учиться в течение всей жизни, неформальность взглядов, поиск эмоций, прагматизм, надежда на себя, равноправие полов
Y, или Миллениумы (1985–2003)	Уверены в собственной ценности, категоричны; при этом несамостоятельны и умеют подчиняться; не привязаны к материальным ценностям; в профессиональном плане ориентированы на немедленный карьерный рост; максимально информированы в нескольких областях одновременно	Свобода, развлечения, немедленное вознаграждение как результат, неверие в отдаленную перспективу, комфортные условия труда, высокая мобильность

Таблица 3

Карьерные ориентации магистрантов поколения X (1-й курс), %

Якоря карьеры	Распределение выборки исследуемых							
	места							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Менеджмент	25	45	14	4	10	4	2	–
2. Профессиональная компетентность	10	14	14	17	25	8	8	6
3. Автономия	8	12	22	15	13	8	14	8
4. Служение	12	18	21	13	14	10	8	4
5. Вызов	–	–	–	16	17	25	26	16
6. Предпринимательство	–	–	–	7	13	10	28	42
7. Стабильность	25	14	25	10	10	10	4	2
8. Интеграция стилей жизни	80	10	6	4	–	–	–	–

«Якоря карьеры», включенные в третий блок, отражают карьерные установки, фокусирующиеся на личной идентификации с профессией и организационной культурой: вызов и служение. В исследовании также отслеживался параметр принадлежности к поколению, в частности классификация поколений в адаптированном варианте теории поколений для России, выполненная Е. Шамис [4]. В интерпретации полученных исследовательских ма-

териалов применялся метод сравнительного анализа.

Результаты исследования. Данные анализа совокупности респондентов по возрастному показателю и параметру принадлежности к поколению, а также стажу трудовой деятельности в соответствии с профилем обучения представлены в табл. 1.

В исследовании карьерных ориентаций магистрантов двух поколений в качестве осно-

Карьерные ориентации магистрантов поколения Y (1-й курс), %

Якоря карьеры	Распределение выборки исследуемых							
	места							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Менеджмент	35	22	13	16	7	7	–	–
2. Профессиональная компетентность	–	–	10	12	14	10	24	30
3. Автономия	28	20	24	28	–	–	2	–
4. Служение	4	8	20	18	10	12	10	18
5. Вызов	–	–	14	17	10	22	24	28
6. Предпринимательство	34	38	10	12	6	–	–	–
7. Стабильность	42	24	18	12	4			
8. Интеграция стилей жизни	54	28	10	4	4	–	–	–

вы для типизации поколения воспользуемся обобщенными характеристиками двух поколений, представители которых входят в число респондентов, данными Е. Шамис [4] (табл. 2).

Анализ результатов исследования по методике «Якоря карьеры» в поколенческой группе магистрантов X представлен в табл. 3. По результатам анализа данных табл. 3 можно сделать вывод о характерных для поколения X карьерных ориентациях. Так, ведущими карьерными ориентациями для магистрантов поколения X являются ориентации «интеграция стилей жизни» (1-е место, 80%) и «менеджмент» (2-е место, 45%). Преобладание карьерной ориентации «интеграция стилей жизни» можно расценить как потребность в сохранении гармонии между личной жизнью и карьерой. Выбор этой ориентации свидетельствует о том, что магистранты – представители поколения X – больше всего ценят собственную жизнь в целом, а не конкретно какую-то организацию и карьеру в ней. При этом необходимо отметить, что практически половина респондентов данной группы хотят быть успешными менеджерами. Но, как показывает анализ ответов в опроснике, если имеющие стаж управленческой деятельности в большей степени мотивированы на ответственность за принятие решений, то не имеющие такового ориентированы на организаторскую деятельность и приобретение навыков межличностного и группового общения. Значимой карьер-

ной ориентацией для группы поколения X является «стабильность» (25%, 3-е место), что может свидетельствовать о том, что студенты считают важным наличие стабильной работы, позволяющей не бояться увольнения и прогнозировать свои действия. Этот якорь характеризует человека, который склонен перекладывать ответственность за управление карьерой на работодателя, является отражением нежелания рисковать. Карьерная ориентация «профессиональная компетентность», предполагающая наличие установки на успех в определенной области и связанная с реализацией способностей и талантов, также является довольно значимой для данной группы (17%, 4-е место). Данная карьерная ориентация в большей степени присуща для респондентов группы X, имеющих опыт управленческой деятельности. Необходимо отметить факт некоторой «размытости» карьерных ориентаций, отмеченных как довольно значимые (ранговое место – 4): «вызов» – 16%, «автономия» – 15%, «служение» – 13%, что можно расценить как трансформацию ценностей в границах одного поколения и изменения ролевой структуры личности. При этом ориентации «вызов» и «автономия» являются более характерными для более молодых представителей поколения X; их карьерные ориентации в большей степени отличаются потребностью все делать по-своему, мотивами «выигрыша-проигрыша» и в меньшей степени служить. И вместе с тем приходится констатировать: карьерные ориентации

«предпринимательство», «вызов» не входят в число важных для будущих менеджеров образования из поколения X карьерных ориентаций.

Анализ результатов исследования по методике «Якоря карьеры» в поколенческой группе магистрантов Y представлен в табл. 4. Карьерная ориентация «интеграция стилей жизни» является ведущей для магистрантов из поколенческой группы Y (54%, 1-е место), но не так явно выраженной, как в группе X. Наряду с этой карьерной ориентацией 1-е место как ведущие по результатам анализа занимают также ориентации «стабильность» (42%), «менеджмент» (35%), «предпринимательство» (43%). Набор этих же карьерных ориентаций с лидирующими показателями фиксируется и на 2-м месте предпочтений, что подчеркивает желание быстрого карьерного роста в условиях риска. Слабо представленной на 1–2-х местах (4–8%) и «размытой» по 3–8-м местам является карьерная ориентация «служение», что можно расценить как проявление мотива мобильности, ориентированности в первую очередь на себя и свои ценности и цели в ущерб организационным. Среди предпочтительных карьерных ориентаций на 3–4-х местах, соответственно 24 и 28%, выделяется ориентация «автономия», что позволяет расценить это как значимую ценность для магистрантов поколения Y и отражает их понимание личностной ценности, независимости, свободы, потребность все делать по-своему. Полученные данные по ориентации «автономия» несколько расходятся с характеристикой поколения, данной в исследованиях Е. Шамис, в которых поколение Y характеризуется как недостаточно самостоятельное и умеющее подчиняться. Обращает на себя внимание факт: в качестве приоритетных карьерных ориентаций практически не представлены такие ориентации, как «профессиональная компетентность» и «вызов»; данные ориентации представлены в рангах с 3 по 8-е места и не являются ярко выраженными предпочтениями. Другими словами, «бросать вызов» ситуации (социальной, профессиональной) и искать возможности приложения своим талантам в профессиональной сфере представители данного поколения в группе магистрантов не имеют выраженного намерения.

Сравнительный анализ карьерных ориентаций магистрантов, представителей групп X и Y, показывает присущие обеим группам ведущие потребности в интеграции стилей жизни, менеджменте и стабильности. Более выра-

женной, по сравнению с поколением X, у поколения Y является ориентация «автономия». Наличие ориентации на предпринимательскую креативность явно отличает магистрантов поколения Y от сокурсников – представителей поколения X, для которых эта ориентация оказалась незначимой и неявно выраженной. Практически не отличаются показатели групп X и Y по карьерной ориентации «вызов»; данная ориентация не является ведущей для обеих групп. Обращает на себя внимание следующее обстоятельство: магистранты поколения Y ориентированы на предпринимательство и при этом не хотят (не умеют) рисковать и конкурировать, что предполагает ориентация «вызов».

Заключение. В целом исследование карьерных ориентаций магистрантов в контексте теории поколения позволяет сделать следующие выводы.

1. Чем старше и опытнее в плане профессии магистранты, представители поколения X, тем больше у них проявляются традиционные, присущие для времени их рождения и той социокультурной среды, когда осуществлялась их общая социализация, ценностные отношения к карьере и работе, и более устойчивым является профиль их карьерных ориентаций: интеграция стилей жизни – стабильность – менеджмент – служение.

2. Чем моложе магистранты, представители поколения Y, тем более неустойчивым становится профиль их карьерных ориентаций, но более явно проявляются присущие современной экономической, социокультурной ситуации ориентации: интеграция стилей жизни – стабильность – предпринимательство – менеджмент.

3. Чем моложе магистранты, представители поколений X и Y, тем менее выраженной становится потребность в профессиональной компетентности как значимой в карьере и возрастает значение «автономии» как карьерной ориентации.

4. Практически независимо от возраста и опыта традиционно незначимой для будущих менеджеров образования является карьерная ориентация «вызов», что может свидетельствовать о неготовности решать трудные задачи, рисковать и быть конкурентоспособными.

Ввиду малой исследовательской выборки результаты, полученные нами, не могут претендовать на статистическую достоверность, но мы и не ставили такую задачу в данном эмпирическом исследовании, полагая, что результаты будут использованы для разработки

мер, способствующих повышению эффективности основных образовательных программ и качества магистерской подготовки.

Выявленные характеристики профилей карьерных ориентаций разновозрастных магистрантов, представителей поколений X и Y, необходимо учитывать при разработке основных образовательных программ в части конкретизации групповых потребностей с учетом возраста. Это в первую очередь касается организационно-технологического аспекта образовательного процесса. Принимая во внимание выявленные особенности карьерных ориентаций, необходимо вносить изменения в организационную среду обучения, предоставляя возможность совместного (преподаватели и студенты) проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий (маршрутов) в форме индивидуальных планов магистрантов (ориентации «интеграция стилей жизни» и «автономия») и применения технологий, обеспечивающих развитие лидерских качеств и навыков (ориентация «менеджмент»).

Для представителей поколения Y, для которых важна карьерная ориентация «предпринимательство», и для представителей поколения X, у которых необходимо сформировать ценностное отношение к предпринимательству как необходимому элементу развития образовательных услуг, обеспечить уже на этапе обучения менеджменту и управлению человеческими ресурсами содействие им при организации стартапов. Примером площадки для конкурса инновационных проектов будущих менеджеров может стать Всероссийский студенческий форум «Будущее региона – в руках молодых!», который выпускающая кафедра ежегодно организует и проводит на базе ОмГПУ. Конкурс проектов, прошедших профессиональную экспертизу, является хорошим подспорьем и для формирования такой карьерной ориентации, как «вызов», без наличия которой трудно быть конкурентоспособным в современной ситуации управления образовательными системами.

Особую важность в рамках реализации образовательных программ приобретает деятельность по формированию и развитию ценностного отношения магистрантов к профессиональной компетентности. Наряду с проектированием и реализацией индивидуальных планов, организацией и проведением конкурсов проектов, способствующих раскрытию организационных способностей будущих менеджеров, значимой является организация взаи-

модействия выпускающей кафедры с работодателями, которая призвана обеспечить учет запросов работодателей и обеспечить практикоориентированность подготовки будущих магистров. Особенно это важно при обучении принятию управленческих решений в ситуациях изменчивости и формированию и развитию ответственности за индивидуальные и коллегиальные решения. Полагаем, что знание «изнутри» управляемой системы позволяет расширить возможность формирования карьерной ориентации «вызов» и обеспечивает успешность решения трудных профессиональных задач, когда требуются умения и способность преодолевать препятствия.

Таким образом, результаты эмпирического исследования карьерных ориентаций магистрантов в контексте теории поколений позволили выявить специфику карьерных профилей разновозрастных групп обучающихся и разработать ряд рекомендаций по совершенствованию основных образовательных программ магистратуры в организационно-технологическом аспекте.

Список литературы

1. Волкова Н.В., Чикер В.А. Особенности карьерной мотивации в контексте теории поколений: результаты эмпирического исследования [Электронный ресурс] // Вестн. С.-Петерб. ун-та. 2016. Сер. 8: Менеджмент. Вып. 4. С. 79–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kariernoy-motivatsii-v-kontekste-teorii-pokoleniy-rezultaty-empiricheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 27.09.2022).
2. Дьяконова В.Н. Ценностные основы управления образовательными учреждениями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
3. Психодиагностика персонала. Методика и тесты: учеб. пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента: в 2 т. / сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2007. Т. 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://booksee.org/book/719453> (дата обращения: 16.09.2022).
4. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс [Электронный ресурс]. URL: <https://www.libfox.ru/673940-evgeniya-shamis-teoriya-pokoleniy-neobyknovenny-iks.html> (дата обращения: 10.09.2022).
5. Armstrong M. A Handbook of Human Resource Management Practice. London, 2006.
6. Macky K., Gardner D., Forsyth S. Generational Differences at Work: Introduction and Overview // Journal of Managerial Psychology. 2008. Vol. 23. № 8. P. 857–861.
7. Schein E.H. Career Anchors Revisited: Implications for Career Development in the 21st Century // The Academy of Management Executive. 1996. Vol. 10. № 4. P. 80–88.

* * *

1. Volkova N.V., Chiker V.A. Osobennosti kar'ernoj motivacii v kontekste teorii pokolenij: rezultaty empiricheskogo issledovaniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. S.-Peterb. un-ta. 2016. Ser. 8: Menedzhment. Vyp. 4. S. 79–105. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kariernoy-motivatsii-v-kontekste-teorii-pokoleniy-rezultaty-empiricheskogo-issledovaniya> (data obrashcheniya: 27.09.2022).

2. D'yakonova V.N. Cennostnye osnovy upravleniya obrazovatel'nymi uchrezhdeniyami: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2006.

3. Psihodiagnostika personala. Metodika i testy: ucheb. posobie dlya fakul'tetov: psihologicheskikh, ekonomicheskikh i menedzhmenta: v 2 t. / sost. D.Ya. Rajgorodskij. Samara, 2007. T. 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://booksee.org/book/719453> (data obrashcheniya: 16.09.2022).

4. Shamis E., Nikonov E. Teoriya pokolenij. Neobyknovennyj Iks [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.libfox.ru/673940-evgeniya-shamis-teoriya-pokoleniy-neobyknovennyi-iks.html> (data obrashcheniya: 10.09.2022).

Peculiarities of career orientations of Master's degree students in the context of the theory of the generations: the results of the empirical studies

The article deals with the results of the empirical studies, aimed at revealing the peculiarities of the career orientations of the Master's degree students in Omsk State Pedagogical University. The design of the study is carried out in the context of the theory of the generations. The results of the study substantiated the necessity of the consideration of the various aged content of the groups of the Master's degree students and the improvement of the organizational and technological aspect of the educational process for their successful professionalization.

Key words: *Master's degree programme, professional values, career orientation, career anchors, generation.*

(Статья поступила в редакцию 01.08.2022)

О.А. БОКОВА, К.С. ЛЕБЕДЕВА
(Барнаул)

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТРУДНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ*

Рассматриваются проблемные аспекты организации волонтерской деятельности в начальной школе. На основе аналитического обзора нормативно-учебной документации в области волонтерства и проведенного исследования фокус-групп педагогов начальных классов были определены проблемное поле реализации добровольчества в начальных классах и перспективные направления в этой сфере.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, начальная школа, профессиональное саморазвитие педагога, добровольчество, воспитательная работа.

На современном этапе развития общества особую актуальность и значимость приобретает организация планомерной воспитательной работы с подрастающим поколением. Волонтерская деятельность представляет одно из прогрессивных направлений данной работы, охватывая все возрасты: начиная от младших школьников и заканчивая старшим поколением, тем самым реализуя принцип «добровольчество через всю жизнь» [1].

Анализ законодательных документов в области образования позволил выявить наличие значительного количества законов, программ и проектов, посвященных организации и реализации волонтерской деятельности в системе «школа – вуз». Так, основные положения волонтерской деятельности закреплены:

– в Федеральном законе «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [3], где обосновывается необходимость данной деятельности и прописываются основы нормативно-правового регулирования волонтерства;

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства просвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Исследование результатов реализации программ добровольческой (волонтерской) деятельности и разработка рекомендаций по практическому применению в едином воспитательном пространстве (педагогические вузы, школы, учреждения дополнительного образования)» (государственное задание № 073-00087-22-02 от 26.04.2022).

– в Федеральном законе «О молодежной политике в Российской Федерации» [4], раскрывающем в качестве одного из ведущих аспектов реализации молодежной политики содействие добровольческой деятельности молодежи;

– в Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года [1], где это направление становится приоритетным и основополагающим понятием со своими целевыми установками и воспитательными смыслами;

– в Стандарте поддержки добровольчества (волонтерства) в регионах Российской Федерации, рассматривающем меры поддержки добровольчества и раскрывающем права волонтеров [9].

Отдельно стоит выделить «Методические рекомендации по формированию добровольческих (волонтерских) центров на базе образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования» [2], т. к. именно в этом документе впервые указывается, что участие в волонтерской деятельности – это индивидуальное достижение, которое дает преимущество при поступлении в колледжи и вузы. Тем самым волонтерская деятельность перестает быть второстепенной в образовании, приобретая все больший вес и при прохождении образовательных программ.

Если рассматривать образовательные проекты, в рамках которых осуществляется вовлечение обучающихся в волонтерскую деятельность и знакомство с ее основными направлениями, то приоритетными проектами являются Российское движение школьников (РДШ), в ближайшем будущем трансформируемое в Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи (РДДМ), и комплекс внеурочных занятий «Разговоры о важном».

Российское движение школьников представляет общероссийское объединение обучающихся разных возрастов и призвано привлечь школьников с 8 до 18 лет к различным видам деятельности по таким направлениям, как «Военно-патриотическое», «Личностное развитие», «Гражданская активность», «Информационно-медийное». Практически во всех представленных направлениях обучающимся необходимо выполнять задания, связанные с «добровольной социально направленной и общественно полезной деятельностью» [5], каковой и является волонтерство. Среди форм участия школьников в рамках данного проекта – акции, военно-патриотические игры, проекты, кейсы, конкурсы. Для каждого возраста

предлагаются свои виды работ с учетом индивидуальных особенностей и интересов детей. Согласно Федеральному закону «О российском движении детей и молодежи» от 14 июля 2022 г. [6], данное движение вместе с остальными детско-юношескими организациями составит основу для нового Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи, тем самым объединив школьников всех возрастов, студентов средних профессиональных и высших образовательных учреждений. Такая тенденция еще раз подчеркивает заинтересованность государства и общества в преемственности между школой, колледжем и вузом.

С 1 сентября 2022 г. во всех российских школах стартовали внеурочные занятия цикла «Разговоры о важном». Целью их проведения является «формирование у учеников ценностных установок, в числе которых – созидание, патриотизм и стремление к межнациональному единству» [7]. Вместе с тем проект «Разговоры о важном» можно рассматривать не только с точки зрения содействия формированию гражданско-патриотического воспитания, но и с позиции привлечения обучающихся школ и средних профессиональных образовательных учреждений к волонтерской деятельности. Это выражается, прежде всего, в направленности заданий творческого характера, которые рекомендуются для выполнения вне аудитории. Например, в большинстве занятий предлагается совместно с родителями обсудить что-либо, посмотреть фильм, устроить вечер семейного чтения, помочь в выполнении какого-то дела своему пожилому родственнику. В тематическом планировании данного проекта рассматривается отдельно направление «День добровольца», которое в зависимости от класса тематически и содержательно отличается. Так, если в 1–2-х классах тема «Если добрый ты, это хорошо» нацелена больше на знаниевый компонент о волонтерстве, то в 3–4-х классах в теме «Что я могу сделать для других?» сделан акцент на том, что школьник сам может сделать, на практический аспект добровольчества. Таким образом, при изучении данных тем в начальных классах подразумевается раскрытие понятий «доброволец», «волонтер», «милосердие», «гуманность», приведение примеров о социальном служении волонтеров в военное и мирное время, осмысление качеств личности волонтеров. К этому же направлению можно отнести тематическое направление «Забота о каждом»: в 1–2-х классах тема «Заряд на добрые дела» подразумевает рассмотрение самих понятий и

качеств, а в 3–4-х классах при изучении темы «Дарить добро» осуществляется переход к уже практической деятельности детей, обсуждаются их возможность помочь другому человеку. Среди ключевых понятий темы: благотворительность, доброта как основное качество настоящего человека, забота, милосердие.

В 5–9-х классах направления «День добровольца» и «Забота о каждом» смещаются в плоскость рассмотрения практических аспектов волонтерства: темы «Жить – значит действовать» (5–9-е классы), «Включайся» (5–7-е классы), «Мы все можем» (8–9-е классы). Такая же тенденция прослеживается и в 10–11-х классах: «Жить – значит действовать. По одиночке или вместе», «Нет ничего невозможного», «О важности социальной активности».

Отдельно во всех классах отмечается День детских общественных организаций, при этом в начальных классах рассматривается само понятие, а в дальнейшем школьники знакомятся с историей пионерии и выходят на понимание социальной активности, приобретаемой благодаря этим движениям [7].

Однако, несмотря на то, что в последнее пятилетие стали появляться образовательные проекты, подразумевающие преемственную связь: «начальная школа – средняя школа – ссуз – вуз», по-прежнему остается недостаточно исследований и разработок, посвященных реализации волонтерской деятельности в области начального образования. Хотя именно оно является базовой ступенью, с которой и начинается дальнейшее восхождение к роли волонтера и самореализации на этой стезе.

Так, нами были проанализированы диссертационные работы за период 2012–2022 гг. (на основе электронной базы Российской государственной библиотеки), в результате чего были получены следующие данные:

- количество исследований волонтерства в системе высшего профессионального образования – 58%, при этом отмечается рост общего объема работ за последние 5 лет (за 2012–2016 гг. – 33%, за 2017–2022 гг. – 67%), что говорит, на наш взгляд, о возрастающей значимости и перспективности исследований в этой области;

- количество исследований волонтерской деятельности в системе среднего профессионального образования – 25%;

- количество исследований волонтерской деятельности в системе школьного образования – 17%.

Такая же работа была проведена по анализу методических пособий, учебников в данной сфере. По представленности материалов в об-

ласти организации и реализации волонтерской деятельности.

На первом месте (67%) – система высшего образования, где начиная с 2014 г. начали издаваться и разрабатываться различные методические пособия и рекомендации для обучающихся вузов, а в 2022 г. вышел учебник по теоретическим и практическим вопросам организации волонтерской деятельности и их взаимодействию с социально ориентированными некоммерческими организациями [8].

На втором месте (33%) – система среднего профессионального образования, а также старшая и средняя ступени общеобразовательных организаций. При этом максимум работ в этом направлении пришлось на 2018 год, объявленный в России Годом добровольца. Если говорить о школьном образовании, то особое внимание стоит уделить линейке УМК «Школа волонтера» для 5–9-х классов, выпущенной в 2021 г. и состоящей из рабочих программ, тематического планирования, примеров разработки занятий внеурочной деятельности, направленных на знакомство с добровольчеством, рекомендаций по проведению различных форм и технологий, а также психологических советов по вовлечению обучающихся в волонтерскую деятельность [10].

Что касается учебно-методических материалов относительно организации волонтерства в начальных классах, то существуют только отдельные методические разработки и проекты учителей; учебники и учебные пособия по реализации данного направления не были найдены.

Исходя из полученных данных, можно сделать следующий вывод: организация волонтерской деятельности в школьном образовании привлекает внимание исследователей, начиная в основном только со средней и старшей ступени школы.

Вместе с тем стоит отметить, что именно в младшем школьном возрасте закладываются основные нравственные понятия и формируются такие нравственные категории, как «ответственность», «доброта», «взаимопонимание» и многие другие, которые являются основополагающими в волонтерской деятельности.

Кроме того, младшие школьники обладают такими возрастными особенностями, как повышенная восприимчивость к усвоению нравственных норм и правил, преобладание эмоционального восприятия мира, а также внушаемость и влияние авторитетных для них взрослых.

Как раз в этот период, на наш взгляд, и могут быть сформированы мотивы, необходимые для дальнейшего участия в волонтерской деятельности, а также приобретены нужные для этого начальные знания. Открытость учащихся этого возраста к познанию, сочувствию, освоению новых способов деятельности ставит перед значимым взрослым задачу «по вовлечению школьников в общественно-полезную деятельность: ребенок должен опытно понять, что состояние окружающей среды зависит от его усилий» [11, с. 24]. И ведущая роль при организации такой деятельности принадлежит прежде всего учителю начальных классов, выступающему организатором всей образовательной деятельности младших школьников и являющемуся одной из значимых фигур для ребенка этого возраста.

С целью выявления представлений педагогов начальных классов о волонтерской деятельности, ее перспективах и проблемах при ее организации с младшими школьниками нами была проведена серия фокус-групп. В эмпирическом исследовании приняло участие свыше 60 педагогов школ Алтайского края.

В рамках исследования педагогам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся личного опыта волонтерской деятельности, значимости волонтерства для них, достоинств и недостатков этого вида деятельности. В конце работы фокус-группы каждый из участников писал краткое эссе по тем вопросам, которые обсуждались ранее совместно.

Анализ полученных результатов исследования показал, что все опрошенные знакомы с понятием «волонтерская деятельность». Большинство из них (85%) связывают данное знакомство со своим школьным или студенческим опытом, когда они сами участвовали в различных акциях, приуроченных к определенным датам (например, «День Победы», «День птиц» и т. п.); 15% респондентов узнали о таком виде деятельности от знакомых, друзей, но сами в ней не участвовали.

На втором месте среди респондентов (76%) по значимости выступают средства массовой информации, откуда впервые и были получены начальные сведения («читала в СМИ», «смотрела по новостям» и т. п.).

Все респонденты (100%) положительно относятся к волонтерской деятельности, подчеркивая такие ее достоинства, как бескорыщность деятельности во благо общества, способность проявить себя в различных сферах, сплочение широкого круга людей, демонстрация положительных человеческих качеств, оперативность, помощь, безвозмездная поддержка.

Вместе с тем учителя выделяют и недостатки волонтерской деятельности, среди которых, на их взгляд, наиболее значимыми являются отсутствие свободного времени («занимает большое количество личного времени»), материальных и духовных ресурсов, психологическое выгорание («проблемы других становятся твоими, и ты переживаешь»), отсутствие связи с другими волонтерами (особенно касается сельской местности), нестабильность.

Что касается вовлечения самих учителей в волонтерскую деятельность, то лишь малая часть из них (15%) занимается ею на данный момент. При этом в основном волонтерство связано с совместной работой с Российским движением школьников (РДШ).

В целом опыт волонтерской деятельности для многих из педагогов начинался со старшей ступени школы и заканчивался после завершения обучения в колледжах и вузах. В профессиональную деятельность данный опыт не переносился, хотя при интервьюировании высказывались мнения о значимости и необходимости этой работы, начиная с младших классов, когда возможность повлиять на учащихся больше, нежели в старших классах, где в это время авторитетами уже не всегда выступают учителя. По мнению педагогов, в программах начальной школы многие предметные задания предполагают волонтерскую деятельность, не называя ее так. Например, при изучении дисциплины «Окружающий мир» дети совместно с родителями участвуют в создании кормушек для птиц.

При ответе на вопрос о мотивирующих аспектах собственной волонтерской деятельности с детьми учителя выделили такие факторы, как:

- приобретение опыта, необходимого для собственного развития в профессиональной сфере деятельности, возможность быть нужным другим людям («все хорошее обязательно вернется»);
- видимый результат этой работы («наличие конкретного адресата помощи»);
- организация волонтерства в той сфере, которая интересна;
- возможность посмотреть другие города (страны), путешествовать и знакомиться с новыми людьми.

Одной из возможных проблем при реализации волонтерской деятельности со школьниками педагогами была выделена проблема мотивации самих учащихся. При обсуждении были определены возможные пути ее решения. По мнению учителей, для мотивирования младших школьников необходимо:

– вовлекать их в обсуждение жизненных ситуаций, где необходимо добровольное участие людей, проигрывание этих ситуаций;

– предоставлять право выбора детям интересующих направлений волонтерства;

– привлекать к участию школьников в значимых для общества и конкретно для данной местности проектах;

– показывать результаты конкретных дел для решения жизненных ситуаций;

– обозначать цели и возможные дополнительные положительные моменты участия в волонтерской деятельности (приобретение новых знаний и навыков, положительных эмоций, а также повышение социального статуса, признание).

Дополнительная беседа была проведена с учителями начальных классов, занимающихся волонтерской деятельностью. Как уже было сказано, большая часть их задействована совместно с детьми в работе РДШ. Однако к этой работе привлечены только отдельные ребята-активисты, с которыми и проводится соответствующая деятельность. Наряду с уже выделенными ранее проблемами педагоги подчеркнули трудности, связанные с отсутствием заинтересованности социальных партнеров, отсутствием необходимых связей.

Следует обратить внимание на тот факт, что только 2% учителей из общего числа опрошенных знакомы с документацией и методической литературой по организации волонтерской деятельности. При вопросе о шагах, которые бы предприняли в первую очередь учителя, если бы решили заняться волонтерством с детьми, педагоги выделили (далее представлено по частотности выбора):

– поиск необходимой информации через интернет-ресурсы (100%);

– опрос родных и знакомых, друзей (95%);

– связь с руководителем волонтерского центра, организации (78%);

– опрос участников-действующих волонтеров на предмет изучения опыта работы (60%).

Таким образом, в результате анализа проведенного эмпирического исследования среди учителей начальных классов Алтайского края нами был определен ряд образовательных дефицитов, которые вызывают затруднения при организации волонтерской деятельности в начальных классах.

1. Недостаточная осведомленность учителей начальных классов о направлениях волонтерской деятельности и возможностях их реализации с младшими школьниками.

2. Недостаточная заинтересованность педагогов и, как следствие, учащихся в этом виде деятельности.

3. Отсутствие необходимой методической литературы, которая отражает возрастную специфику волонтерской деятельности в начальных классах (рабочие тетради, учебные пособия и т. п.).

Вместе с тем такое направление, как волонтерство, в начальной школе перспективно и при наличии специальных условий, на наш взгляд, может являться залогом успешной волонтерской деятельности обучающихся в дальнейшем. В качестве таких условий мы видим:

– создание психолого-педагогического инструментария для повышения мотивации учителей начальных классов;

– проектирование методических форм и средств для работы с учащимися начальных классов в области волонтерской деятельности;

– разработку методической литературы, описывающей основные шаги организации волонтерства в контексте внеурочной деятельности в начальных классах.

Список литературы

1. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HCICGR8esYBYgq.pdf> (дата обращения: 09.09.2022)

2. Методические рекомендации по формированию добровольческих (волонтерских) центров на базе образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования. М., 2019.

3. О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве) (с изменениями и дополнениями): федер. закон от 11 авг. 1995 г. № 135-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 7 июля 1995 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/104232/> (дата обращения: 20.09.2022).

4. О молодежной политике в Российской Федерации: федер. закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 23 дек. 2020 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 25 дек. 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/104232/> (дата обращения: 20.09.2022).

5. О создании Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников»: Указ Президента РФ от 29 окт. 2015 г. № 536 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137> (дата обращения: 10.07.2022).

6. О российском движении детей и молодежи: федер. закон от 14 июля 2022 г. № 261-ФЗ: принят

Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 6 июля 2022 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 8 июля 2022 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48153/page/1> (дата обращения: 18.09.2022).

7. Об организации занятий «Разговоры о важном»: письмо Минпросвещения России от 17 июня 2022 г. № 03-871 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/351161744#64S0IJ> (дата обращения: 15.09.2022).

8. Организация добровольческой (волонтерской) деятельности и взаимодействие с социально ориентированными НКО / А.П. Метелев, Ю.С. Белановский, Н.И. Горлова [и др.]; отв. ред. И.В. Мерсиянова. М., 2022.

9. Стандарт поддержки добровольчества (волонтерства) в регионах Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71872626/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 22.09.2022).

10. Школа волонтера. Рабочие программы. 5–9 класс / Т.Н. Аресньева, А.В. Коршунов, А.А. Соколов. М., 2021.

11. Эберт Э.Э., Кузьминчук А.А. Нормативно-правовое регулирование детско-юношеского волонтерства в России // Материалы III Международной научно-практической конференции, 21–22 апр. 2017 г. Екатеринбург, 2017. С. 305–309.

* * *

1. Koncepciya razvitiya dobrovol'chestva (volonterstva) v Rossijskoj Federacii do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/e6LFLgABRP4MyQ8mW7HCICGR8esYBYgq.pdf> (дата обращения: 09.09.2022)

2. Metodicheskie rekomendacii po formirovaniyu dobrovol'cheskih (volonterskih) centrov na baze obrazovatel'nyh organizacij srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya. М., 2019.

3. O blagotvoritel'noj deyatel'nosti i dobrovol'chestve (volonterstve) (s izmeneniyami i dopolneniyami): feder. zakon ot 11 avg. 1995 g. № 135-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 7 iyulya 1995 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/104232/> (дата обращения: 20.09.2022).

4. O molodezhnoj politike v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 30.12.2020 № 489-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 23 dek. 2020 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 25 dek. 2020 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/104232/> (дата обращения: 20.09.2022).

5. O sozdanii Obshcherossijskoj obshchestvenno-gosudarstvennoj detsko-yunosheskoj organizacii «Rossijskoe dvizhenie shkol'nikov»: Ukaz Prezidenta RF ot 29 okt. 2015 g. № 536 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137> (дата обращения: 10.07.2022).

6. O rossijskom dvizhenii detej i molodezhi: feder. zakon ot 14 iyulya 2022 g. № 261-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 6 iyulya 2022 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 8 iyulya 2022 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48153/page/1> (дата обращения: 18.09.2022).

7. Ob organizacii zanyatij «Razgovory o vazhnom»: pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 17 iyunya 2022 g. № 03-871 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/351161744#64S0IJ> (дата обращения: 15.09.2022).

8. Organizaciya dobrovol'cheskoj (volonterskoj) deyatel'nosti i vzaimodejstvie s social'no orientirovannymi NKO / A.P. Metelev, Yu.S. Belanovskij, N.I. Gorlova [i dr.]; отв. ред. Mersiyanovoj I.V. М., 2022.

9. Standart podderzhki dobrovol'chestva (volonterstva) v regionah Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71872626/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 22.09.2022).

10. Shkola volontera. Rabochie programmy. 5–9 klass / T.N. Aresn'eva, A.V. Korshunov, A.A. Sokolov. М., 2021.

11. Ebert E.E., Kuz'minchuk A.A. Normativno-pravovoe regulirovanie detsko-yunosheskogo volonterstva v Rossii // Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 21–22 apr. 2017 g. Ekaterinburg, 2017. S. 305–309.



Volunteering activities at primary school: difficulties and potential of overcoming

The article deals with the challenges of the organization of the volunteering activities at primary school. Based on the analytical review of the standard training documentation in the sphere of the volunteering activities and the conducted study of the focus group of the teachers of the primary school there was defined the problematic area of the realization of the volunteering activities at primary school and the promising directions in this sphere.

Key words: *volunteering activities, primary school, professional self-development of teacher, volunteering, educational work.*

(Статья поступила в редакцию 19.07.2022)

Н.А. ЧЕРНИКОВА, А.С. ШУБИНА
(Волгоград)

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАПРОСЫ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ПОМОЩЬ

Анализируются результаты исследования, основанного на изучении актуальных запросов родителей детей подросткового возраста на социально-психологическую помощь. Определено, что наиболее актуальными для родителей являются проблемы взаимоотношений с детьми. Основные ожидания родителей связаны с информированием об особенностях подросткового возраста, получением эмоциональной поддержки, повышением собственной родительской уверенности, помощью в обучении способам влияния на ребенка.



Ключевые слова: подростки, родители, детско-родительские отношения, запрос на помощь.

Актуальность проблемы взаимоотношений родителей с детьми подросткового возраста не снижается на протяжении многих десятилетий, однако в нынешнем XXI в. приобрела особенную остроту. Это связано с тем, что в современном обществе наблюдается дефицит ценностных, нравственных ориентиров, недостаточно выстроена система воспитательной работы, не имеющая в современных реалиях целостной идеологии. Кроме того, родителями современных подростков являются взрослые люди, выросшие в 90-е годы прошлого столетия, лишённые единой системы взглядов на воспитание подрастающего поколения, испытавшие дефицит родительской заботы в собственном детстве. Психологический портрет современного подростка существенно отличается от того, что было у его сверстников несколько десятилетий назад. И родители современных подростков тоже изменились – стали актуальными другие современные тренды родительства [1]. В связи с этим на сегодняшний день актуальным является изучение запросов родителей подростков, адресованных к специалистам.

Проблема детско-родительских отношений традиционно является предметом научного интереса многих исследователей – Н.Н. Авдеева, А.Я. Варга, О.А. Карабанова, А.Г. Ли-

дерс, Б.Я. Хоффман и др. В большинстве отечественных исследований детско-родительские отношения понимают как активное взаимодействие родителя и ребенка, в котором ярко проявляются социально-психологические закономерности межличностных отношений [2–4].

С 2021 г. Волгоградский государственный социально-педагогический университет вошел в число педвузов страны, которые оказывают психолого-педагогическую, методическую и консультативную помощь родителям детей с особыми образовательными потребностями, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей в рамках федерального проекта «Современная школа» нацпроекта «Образование». В 2021 г. было проведено 84 000 консультаций, в 2022 г. запланировано 40 000. Особую категорию составляют родители, воспитывающие детей-подростков, у которых складываются особые отношения со взрослым миром. Именно такие родители находятся в фокусе нашего исследования.

Целью данного исследования выступило выявление актуальных запросов родителей к специалистам помогающих профессий, оказывающих социально-психологическую поддержку семье. Для проведения исследования была разработана анкета, вопросы которой направлены на выявление степени мотивированности родителей на обращение за помощью и содержание запросов о помощи, определение трудностей взаимоотношений подростка с родителем, способов, которые родитель использует для преодоления трудностей. Все вопросы в анкете – закрытого типа, предполагающие возможность выбора одного или нескольких вариантов ответа.

Рассмотрим ответы родителей на первый вопрос анкеты: «Какие проблемы взаимодействия с ребенком для вас наиболее актуальны сейчас, когда он достиг подросткового возраста?». Распределение выборов родителей при ответе на данный вопрос представлено на рис. 1.

В соответствии с данными, представленными на рис. 1, наиболее актуальными для родителей являются проблемы, связанные с нежеланием ребенка выполнять бытовые обязанности, грубость и агрессия во взаимоотношениях со взрослыми, чрезмерное увлечение ребенка гаджетами (по 15,7% ответов). Эти результаты говорят о том, что в содержание вза-

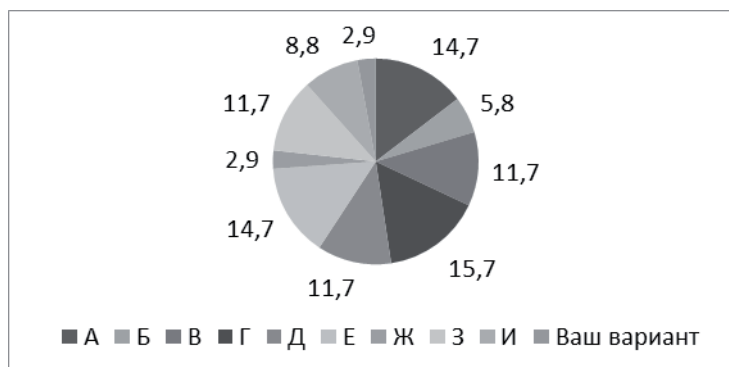


Рис. 1. Распределение ответов родителей на вопрос о наиболее актуальных проблемах взаимодействия с ребенком, %

- А. Нежелание ребенка выполнять бытовые обязанности
- Б. Проблемы в обучении
- В. Проблемы в поведении в школе
- Г. Грубость, агрессия ребенка в общении со взрослыми
- Д. Демонстрация ребенком неадекватных «взрослых» форм поведения (вредные привычки, нецензурная лексика и пр.)
- Е. Чрезмерное увлечение ребенка гаджетами (социальные сети, игры и пр.)
- Ж. Несоблюдение ребенком семейных правил и ограничений
- З. Скрытность, замкнутость ребенка
- И. Включенность ребенка в неблагополучные компании сверстников

имодействия специалиста с родителями необходимо включать обсуждение вопросов установления правил, требований и ограничений и наказаний за их игнорирование. Кроме того, с родителями актуально обсуждать проблемы их восприятия чувств ребенка и реагирования на них, формировать умения понимать и отражать эти чувства, принимая тем самым переживания ребенка.

Несколько менее актуальными для родителей являются проблемы поведения ребенка в школе, демонстрации ребенком взрослых форм поведения, скрытность и замкнутость ребенка (по 14,7% ответов). В связи с этим необходимо предусмотреть возможность обсуждения с родителями проблемы взросления подростка, нового уровня его самосознания и разных форм проявления взрослости. Стоит также обсуждать с родителем проблемы личных границ подростка и деликатности в обсуждении личных вопросов.

Третьей по популярности среди ответов родителей стала проблема включенности ребенка в неблагополучные компании сверстников (11,7% ответов). Эта проблема требует осмысления совместно с родителями вопроса о том, что получает ребенок в этих компаниях, какие возможности они дают ему и что в свою

очередь может предложить семья для удовлетворения тех же потребностей подростка.

Проанализируем далее ответы родителей на второй вопрос анкеты: «С какими проблемами, возникающими во взаимодействии с детьми-подростками, вы справляетесь самостоятельно?». Распределение выборов родителей при ответе на данный вопрос представлено на рис. 2.

В соответствии с данными, представленными на рис. 2, большинство опрошенных родителей способны самостоятельно справиться с такими проблемами во взаимодействии с ребенком, как нежелание ребенка выполнять бытовые обязанности, чрезмерное увлечение ребенка гаджетами (по 19,04% ответов), поведение в школе (14,2% ответов). Преобладание выбора именно этих проблем указывает на их актуальность для родителей и более частую распространенность. С другой стороны, именно по отношению к данным проблемам родители чувствуют свою большую компетентность. На наш взгляд, в рамках консультативного взаимодействия с родителями можно обсуждать их опыт решения данных проблем, выбираемые способы воздействия на ребенка, их эффективность. При необходимости возможен совместный с родителями поиск бо-

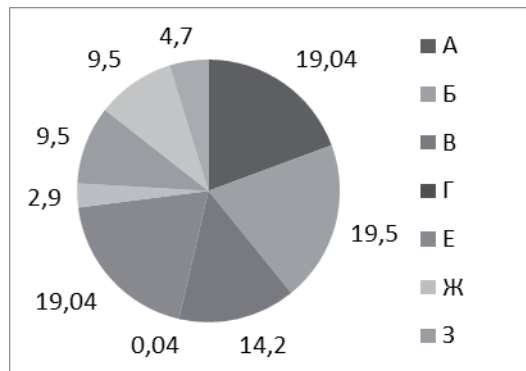


Рис. 2. Распределение ответов родителей на вопрос о возможностях родителей самостоятельно справиться с проблемами взаимодействия с ребенком, %

- А. Нежелание ребенка выполнять бытовые обязанности
- Б. Проблемы в обучении
- В. Проблемы в поведении в школе
- Г. Грубость агрессия ребенка в общении со взрослыми
- Д. Демонстрация ребенком неадекватных «взрослых» форм поведения (вредные привычки, нецензурная лексика и пр.)
- Е. Чрезмерное увлечение ребенка гаджетами
- Ж. Несоблюдение ребенком семейных правил и ограничений
- З. Скрытность, замкнутость ребенка
- И. Включенность ребенка в неблагополучные компании сверстников

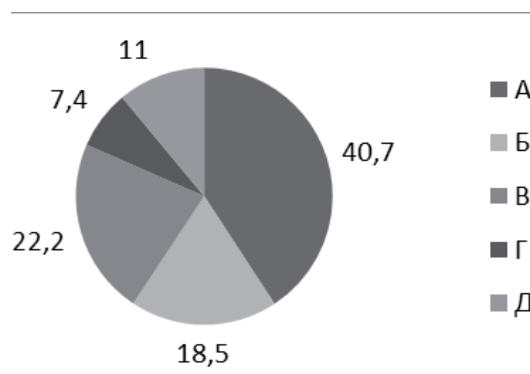


Рис. 3. Распределение ответов родителей на вопрос о ресурсах, помогающих справиться с проблемами взаимодействия с ребенком, %

- А. Справляюсь самостоятельно
- Б. Спрашиваю совета других родителей
- В. Читаю литературу по вопросам воспитания
- Г. Обращаюсь к интернет-ресурсам (сайтам, форумам и пр.)
- Д. Обращаюсь за помощью к специалистам

лее эффективных вариантов взаимодействия в случае возникновения перечисленных поведенческих проблем.

Третьими по популярности среди ответов родителей стали проблемы в обучении, агрес-

сия ребенка в общении со взрослыми, скрытность и замкнутость ребенка, включенность ребенка в неблагополучные компании сверстников (по 9,5% ответов). Таким образом, мы видим, что если поведенческие проблемы

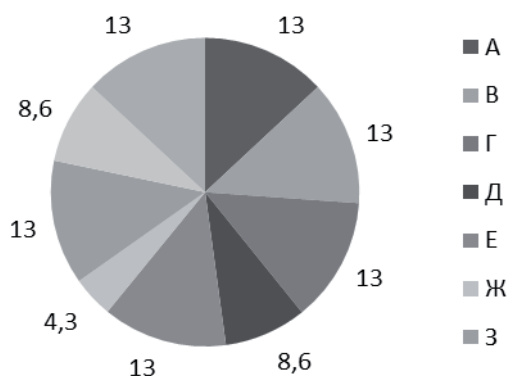


Рис. 4. Распределение ответов родителей на вопрос о необходимости обращаться за помощью к педагогу-психологу, %

- А. Нежелание ребенка выполнять бытовые обязанности
- Б. Проблемы в обучении
- В. Проблемы в поведении в школе
- Г. Грубость агрессия ребенка в общении со взрослыми
- Д. Демонстрация ребенком неадекватных «взрослых» форм поведения (вредные привычки, нецензурная лексика и пр.)
- Е. Чрезмерное увлечение ребенка гаджетами
- Ж. Несоблюдение ребенком семейных правил и ограничений
- З. Скрытность, замкнутость ребенка
- И. Включенность ребенка в неблагополучные компании сверстников

часть родителей решает более успешно, то проблемы, связанные с взаимодействием, оказываются более сложными. Эти данные подтверждают наши выводы, сделанные по итогам анализа первого вопроса анкеты: с родителями важно обсуждать новые возможности ребенка, возрастающий уровень его автономии, проблему личных границ ребенка и деликатного отношения к его переживаниям.

Далее проанализируем ответы родителей на третий вопрос анкеты: «Какие ресурсы помогают вам самостоятельно справиться с возникающими в воспитании ребенка проблемами?». Распределение выборов родителей при ответе на этот вопрос представлено на рис. 3.

В соответствии с данными, представленными на рис. 3, большая часть родителей (40,7% ответов) указывают на то, что справляются с трудностями взаимодействия с ребенком самостоятельно, т. е. без привлечения помощи специалистов и других родителей, без изучения специальных источников информации. Эти результаты указывают на то, что значительная часть родителей подростков может быть недостаточно мотивированной на обращение за помощью к специалистам. В связи с этим специалисту отдельно стоит продумать

проектирование мотивационного этапа работы с родителями, который может быть реализован в рамках просвещения. Также важно предлагать родителям разные источники информации – публикации для родителей, полезные книги, ориентированные на родителей подростков, интернет-сайты с проверенной достоверной информацией.

Меньшая часть родителей (22,2% выборов) указывают на то, что в качестве ресурса решения проблем с детьми используют специальную литературу по вопросам воспитания. Незначительная часть родителей (18,5% выборов) упоминают использование интернет-ресурсов как источника поиска информации. Полученные результаты говорят о том, что в содержании взаимодействия специалиста с родителями возможно включить обсуждение литературы, которую они читают, и рекомендовать новую. Обсуждение актуальных источников литературы и интернет-сайтов для родителей можно организовать и в рамках психологического просвещения. Специалист также может предлагать подобную информацию родителям в формате родительских чатов.

Третьим по популярности среди ответов стало обращение за советами к другим роди-

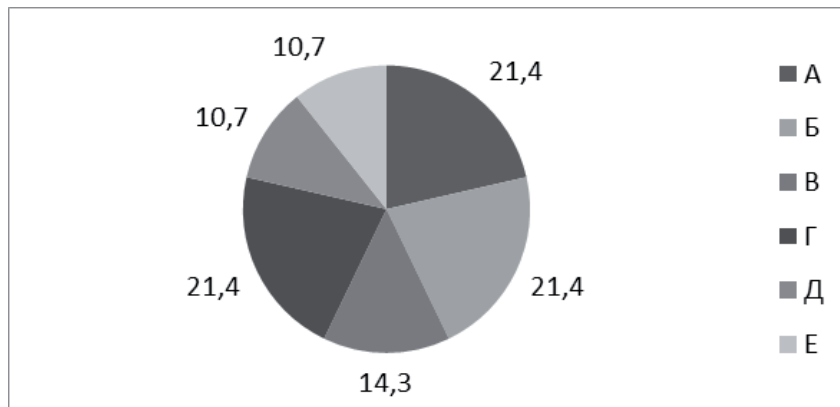


Рис. 5. Распределение ответов родителей на вопрос об ожидаемой помощи от педагога-психолога в случае обращения за консультацией, %

- А. Информация об особенностях подросткового возраста
- Б. Эмоциональная поддержка, повышение собственной родительской уверенности
- В. Конкретные рекомендации о том, как вести себя с подростком в разных конфликтных ситуациях
- Г. Обучение родителя способам влияния на ребенка
- Д. Изменение всей семейной ситуации
- Е. Больше жду изменений у ребенка после работы с ним психолога, я и так знаю, как себя вести

телям по вопросам воспитания подростков (11% выборов). Этот ресурс специалист может использовать при создании групп родительской взаимопомощи, кроме того, возможна организация групповых консультаций родителей, в том числе в дистанционном формате.

Проанализируем ответы на четвертый вопрос анкеты: «С какими проблемами Вы готовы и считаете необходимым обратиться за помощью к специалисту?». Распределение выборов родителей при ответе на данный вопрос представлено на рис. 4.

В соответствии с данными, представленными на рис. 4, видно, что распределение ответов на этот вопрос достаточно равномерное. Родители в одинаковой степени заинтересованы в обсуждении со специалистом нежелания ребенка выполнять бытовые обязанности, проблем в поведении в школе, грубости, агрессии ребенка в общении со взрослыми, чрезмерного увлечения ребенка гаджетами, скрытности, замкнутости ребенка (по 13% выборов). Учитывая заинтересованность родителей в обсуждении широкого круга проблем взаимодействия с подростками, их общее обсуждение можно вынести в формат психологического просвещения. Индивидуальное же обсуждение проблем можно продолжить в индивидуальном консультативном взаимодействии.

Меньшее количество ответов было связано с готовностью родителей обсуждать проблемы демонстрации ребенком неадекватных «взрослых» форм поведения, включенности ребенка в неблагополучные компании сверстников (8,6% выборов). Эти проблемы и ранее родители обозначали как менее актуальные для себя.

Третьей по популярности среди ответов родителей стала проблема несоблюдение ребенком семейных правил и ограничений (4,3% ответов). По этой проблеме абсолютное меньшинство родителей видят необходимость обращения за консультативной помощью: либо это проблема не является достаточно актуальной, либо родители сами нашли эффективные способы с ней справиться.

Стоит отметить, что двое родителей указали в анкете, что они не хотят обращаться к специалисту за помощью в принципе. Такая позиция может быть связана с недоверием родителей к социально-психологической помощи, с нежеланием раскрывать внутрисемейные проблемы. В этом смысле специалисту особенно важно в формате просвещения обозначать родителям возможности психологической (в том числе консультативной) помощи, ее конфиденциальность, особенности позиции психолога и пр.

Далее проанализируем ответы родителей на пятый вопрос анкеты: «Какой помощи вы ожидали бы от специалиста в случае обращения за консультацией?». Распределение выборов родителей при ответе на данный вопрос представлено на рис. 5.

В соответствии с данными, представленными на рис. 5, наиболее ожидаемой помощью от специалиста родители считают информацию об особенностях подросткового возраста, эмоциональную поддержку, повышение собственной родительской уверенности, помощь в обучении способам влияния на ребенка (21,4% ответов).

Исходя из представленных ответов, в содержание бесед с родителями можно включать обсуждение особенностей подросткового возраста, новых задач развития подростка. Актуальными будут приемы отреагирования чувств родителя, работа с его эмоциональным состоянием. Обсуждение способов влияния на ребенка специалист может осуществлять только в рамках принципа приоритетов интересов ребенка. С родителем можно осуждать применяемую в семье систему поощрений и наказаний и вопросы ее эффективности.

Меньшее количество родителей указали на нуждаемость в конкретных рекомендациях о том, как вести себя с подростком в разных конфликтных ситуациях (14,28% ответов). У этих родителей могут сложиться ложные ожидания от консультативного взаимодействия со специалистом – они могут ждать «совета», указания конкретных действий. В работе с такими родителями важно делегировать им ответственность за принятие решений и реализацию их в действии.

Третьим по популярности среди ответов стало ожидание изменения всей семейной ситуации после работы со специалистом, а также ориентация на изменение только у ребенка (по 10,7% ответов).

Ожидания родителей изменений только у ребенка после работы со специалистом связаны с нежеланием родителей изменять собственные родительские установки и подходы к воспитанию. Вопрос о необходимости изменений обеих сторон детско-родительского взаимодействия обязательно должен прорабатываться специалистом в рамках просветительской работы с родителями, и непосредственно на консультационных встречах.

Таким образом, проведенное анкетирование родителей показало, что наиболее актуальными для родителей подростков являются

проблемы нежелания ребенка выполнять бытовые обязанности, грубости и агрессия во взаимоотношениях со взрослыми, чрезмерное увлечение ребенка гаджетами. При этом наибольшие трудности родители испытывают в решении не столько поведенческих проблем ребенка, сколько проблем взаимоотношений. В качестве проблем мы отмечаем недостаточную мотивированность родителей на обращение за помощью к специалистам, а также на самообразование по проблемам воспитания детей. В качестве ожиданий от социально-психологической помощи родители, прежде всего, отмечают важность информации об особенностях подросткового возраста, эмоциональную поддержку, повышение собственной родительской уверенности, помощь в обучении способам влияния на ребенка. Обнаружены и проблемы: ожидания родителями конкретных «советов» со стороны специалиста и нежелание менять собственную родительскую стратегию.

Таким образом, полученные результаты могут являться основанием для составления информационно-просветительских брошюр, определения тематики вебинаров для родителей, а также основанием для проведения научных исследований студентами, обучающимися на специалистов помогающих профессий.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н., Хоффман Б.Я. Актуальные направления исследований взаимоотношений подростков с родителями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 69–78.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб., 2001.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2005.
4. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. М., 2007.

* * *

1. Avdeeva N.N., Hoffman B.Ya. Aktual'nye napravleniya issledovaniy vzaimootnoshenij podrostkov s roditelyami [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. 2019. T. 8. № 4. S. 69–78.
2. Varga A.Ya. Sistemnaya semejnaya psihoterapiya. Kratkij lekcionnyj kurs. SPb., 2001.
3. Karabanova O.A. Psihologiya semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovaniya. M., 2005.
4. Liders A.G. Psihologicheskoe obsledovanie sem'i. M., 2007.

The relevant requests of the parents of the adolescent children for the social and psychological assistance

The article deals with the analysis of the results of the study, based on the examination of the relevant requests of the parents of the adolescent children for the social and psychological assistance. It is determined that the most relevant for the parents are the problems of the relationships with children. The main expectations of the parents are related to informing about the characteristics of adolescence, receiving the emotional support, increasing their own parental confidence and helping them to learn how to influence a child.

Key words: teenagers, parents, child-parent relationship, help request.

(Статья поступила в редакцию 03.08.2022)

И.В. БОБРЫШЕВА
(Волгоград)

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

На основе эмпирических результатов исследования, проведенного на базе дошкольных образовательных организаций г. Волгограда, раскрывается необходимость формирования конфликтологической компетентности педагогов и родителей воспитанников как фактора психологически безопасной образовательной среды дошкольного учреждения.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, психологически безопасная образовательная среда.

Актуальность исследования обусловлена тем, что российская образовательная система в силу сложившихся в стране политических и социально-экономических условий оказалась в довольно сложном положении. Являясь социальным институтом, она должна бы-

стро реагировать на сложившуюся ситуацию и способствовать снижению напряженности и нестабильности в российском обществе через преодоление конфликтов между субъектами образовательного процесса. Детский сад, как и любая образовательная организация, является достаточно конфликтогенной средой. Конфликты возникают между педагогами, между педагогами и родителями, между родителями и детьми, между детьми, между педагогами и детьми [4; 6].

Психологическая безопасность является такой характеристикой образовательной среды, которая придает ей развивающий характер и способствует сохранению психологического и социального здоровья ее участников, исключая психологическое насилие (И.А. Баева, В.В. Рубцов). Недоброжелательное отношение к другому человеку, манипулирование детьми, отрицательные оценки, угрозы, игнорирование и принуждение – все это можно назвать психологическим насилием. В детском саду оно также неприемлемо, как и физическое насилие. Однако некоторые родители и педагоги этим часто пользуются, не отдавая себе отчет в том, насколько пагубно это действует на ребенка.

Как показывают результаты нашего эмпирического исследования, проводимого с 2009 г. по настоящее время на базе муниципального ДОУ «Детский сад № 1 Красноармейского района Волгограда» и МДОУ «Детский сад № 341 Дзержинского района Волгограда», педагоги не всегда оказываются способными конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Значительная часть выпускников педагогического вуза и колледжа обладает низким уровнем конфликтологической компетентности и оказывается неспособна практически применять полученные в процессе обучения конфликтологические знания. Поэтому вопрос о конфликтологической компетентности как составляющей профессиональной культуры педагога является на сегодняшний день вполне актуальным.

Следует также отметить, что возросшая напряженность в межличностных отношениях, невротический стиль общения во многих семьях обуславливают возникновение разнообразных проблемных ситуаций, которые родители не в состоянии самостоятельно решить, т. к. у них отсутствуют необходимые психологические знания и опыт конструктивного разрешения конфликтов.

За 2021 г. в консультативный пункт МДОУ «Детский сад № 341 Дзержинского района Волгограда» и на консультации в рамках реализации федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» по оказанию консультативной помощи родителям (законным представителям) Межрегиональной службы консультирования родителей ВГСПУ обратились 499 родителей по вопросам межличностной коммуникации разрешения конфликтных ситуаций [1]. Штатный педагог-психолог дошкольного учреждения не в состоянии удовлетворить увеличивающееся с каждым годом количество обращений и запросов родителей.

Партнерство семьи и дошкольной образовательной организации является важнейшим условием создания психологически безопасной среды и эффективного решения воспитательно-образовательных задач в контексте реализации национального проекта «Образование» и федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [2; 5].

Целенаправленная и систематическая работа с родителями по психологическому просвещению, формированию у них культуры ненасильственного общения и способности к взаимопониманию постепенно будет способствовать формированию конфликтологической компетентности как части социально-психологической компетентности человека. Наличие конфликтологической компетентности у родителей и педагогов обеспечит сохранение психического и физического здоровья, формирование позитивного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Поэтому вопрос о формировании конфликтологической компетентности как факторе психологически безопасной образовательной среды ДООУ является на сегодняшний день для организации очень актуальным.

Таким образом, на сегодняшний день имеется противоречие между необходимостью обеспечения психологически безопасной образовательной среды в дошкольном учреждении, психолого-педагогической поддержки и повышения компетентности родителей в вопросах развития, образования и укрепления здоровья детей и личности и неразработанностью научных основ проектирования процесса психологического просвещения родительской общественности, механизмов поддержки компетентного и ответственного родительства, а также степенью готовности родителей к эффективной организации воспитательного

процесса в семье, основанной на конфликтологических знаниях, умениях и навыках бесконфликтного взаимодействия с ребенком и педагогическим коллективом.

Основной целью нашей работы является теоретическое обоснование, разработка и апробация механизма и технологий психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений с целью формирования у них конфликтологической компетентности и создания психологически безопасной образовательной среды через создание ресурсного центра методического и психологического сопровождения педагогов и информационно-консультационного сервиса сопровождения родителей детей, в том числе детей, не посещающих ДООУ.

Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи:

- 1) изучить научную литературу и педагогический опыт по проблеме исследования;
- 2) разработать и апробировать диагностические процедуры для изучения уровня конфликтологической компетентности участников образовательных отношений;
- 3) провести комплексный анализ имеющегося опыта взаимодействия ДООУ и семьи, ресурсов и условий просвещения родителей дошкольников;
- 4) выявить потенциально конфликтные ситуации в детском саду и определить работу по снижению риска возникновения конфликтов;
- 5) организовать научно-методическое сопровождение педагогов по овладению ими конфликтологическими знаниями и формированию готовности к взаимодействию с семьей и образованию родителей;
- 6) разработать и апробировать технологии непрерывного образования родителей дошкольников, ориентированных на предотвращение конфликтов и гармонизацию детско-родительских отношений.

Методологической основой нашего исследования являются положения компетентного подхода в образовании (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Дыбина, Л.В. Свирская), системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов) и теории общения и межличностных отношений (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова). Теоретической базой для развития конфликтологической компетентности вообще и применительно к педагогической деятельности в частности следует считать научные исследования в области конфликтологии как зарубежных ученых (Дж. Бердон, Р. Дариндорф, М. Дойч, В. Зигерт, Г. Зим-

мель, Х. Корнелиус и др.), так и отечественных (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, Н.И. Леонов, Е.И. Степанов, Б.И. Хасан и др.).

Проектная идея предполагает создание психологически безопасной образовательной среды и механизмов поддержки компетентного и ответственного родительства путем повышения конфликтологической компетентности педагога через создание ресурсного центра методического и психологического сопровождения, разработку и апробацию модели педагогической деятельности педагога, ориентированной на формирование конфликтологической компетентности родителей в условиях дошкольной организации, разработку и внедрение в практику педагогов образовательной организации эффективных технологий по ненасильственному общению детей и взрослых, создание информационно-консультационного сервиса сопровождения родителей детей, в том числе детей, не посещающих ДООУ.

Конфликтологическая компетентность является сложным психологическим образованием и не сводится только к системе специальных знаний по конфликтологии, психологии управления и психологии конфликта. Она представляет собой «интегративную характеристику личностных, деловых и когнитивных качеств субъекта, отражающих уровень знаний, умений и опыта по разрешению межличностных противоречий, нивелированию (устранению) конфликтной ситуации или переводу ее в конструктивное русло» [7].

«Содержание конфликтологической компетентности является психолого-акмеологическим, т. е. зависит от индивидуальных особенностей субъекта деятельности и подлечит развитию. Развитие конфликтологической компетентности субъектов образовательных отношений определяется как расширение их возможностей, повышение способностей и четкое определение мотивов, которые в наибольшей степени отвечают требованиям современной системы образования по созданию психологически безопасной образовательной среды» [Там же].

Поэтому на современном этапе, когда растет политическая и социальная напряженность, особую остроту и актуальность приобретает проблема формирования опыта конструктивных взаимоотношений у участников образовательных отношений. Анализ педпрактики показывает, что управление конфликтами в дошкольном учреждении осуществляется по двум основным направлениям. Первым и глав-

ным из них является профилактика конфликтов. Вторым и, на наш взгляд, менее эффективным выступает разрешение/урегулирование уже возникших конфликтов. Психолого-педагогическими условиями эффективной профилактики являются:

1) повышение профессиональной конфликтологической компетентности педагогов через научно-методическое сопровождение их деятельности и создание ресурсного центра методического и психологического сопровождения педагогов с целью профилактики профессионального выгорания педагогов;

2) постановка задач формирования конфликтологической компетентности родителей воспитанников через создание информационно-консультационного сервиса сопровождения родителей детей, в том числе детей, не посещающих ДООУ.

При формировании конфликтологической компетентности педагога не стоит забывать, что структурными компонентами ее являются:

1) теоретические знания в области конфликтологии;

2) владение психосоциальными технологиями профилактики, управления, минимизации деструктивных форм конфликта;

3) формирование профессионального типа мышления, включающего рефлексивность и креативность;

4) владение технологиями психогигиены и стрессоустойчивости в конфликтах.

В процессе формирования конфликтологической компетентности педагогов и родителей могут быть использованы следующие методы и технологии: способствующие формированию положительной мотивации (создание комфортной среды для обучения; учет личностных особенностей и интересов; признание профессиональных и личностных достижений и т. п.); медиативные и интерактивные (ролевые и деловые игры, дискуссии, мозговые штурмы, решение кейсов, тренинги и т. п.); направленные на развитие личной образовательной среды (применение личного опыта, саморефлексия, самопознание и т. п.) [3].

Образовательное пространство формирования конфликтологической компетентности должно включать, по мнению известного конфликт-менеджера Л.Р. Комаловой, такие характеристики, как высокая степень интеллектуальной и эмоционально-психологической напряженности, гибкости форм проведения занятий в режиме эксперимента; обострение реальных противоречий и конфликтов в процес-

се обучения, появление побочных, непредвиденных результатов, под которыми имеются в виду новые идеи, отношения, взгляды, методики, теоретические схемы т. д.; возможность перехода на качественно новый уровень развития технологий принятия управленческих решения в конфликтных ситуациях.

Таким образом, предложенный нами инновационный проект по формированию конфликтологической компетентности педагогов и родителей воспитанников детского сада предполагает решение важных государственных задач:

- взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, вовлечения их в образовательную деятельность и создания психологически безопасной образовательной среды [5];

- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [Там же];

- создание механизмов поддержки компетентного и ответственного родительства [2].

Предполагаемые результаты будут выражаться в том, что педагоги и родители воспитанников будут готовы к разрешению конфликтов, научатся диагностировать истинные причины возникновения конфликтных ситуаций, их структуру и динамику, смогут использовать приемы конструктивной критики; освоят диагностические методы выявления конфликтных личностей, уровня конфликтности в коллективе, оценки последствий конфликтов, овладеют технологиями управления конфликтами, смогут использовать методы профилактики и урегулирования конфликтов в своей деятельности, научатся применять технологии посреднической деятельности при решении конфликтных ситуаций, овладеют навыками ведения переговоров, смогут создавать и поддерживать между людьми атмосферу взаимопонимания и сотрудничества, функционального и социального партнерства [3]. Выполнение данных условий приведет, на наш взгляд, к созданию единой психологически безопасной образовательно-развивающей среды, обеспечивающей единые подходы к развитию личности ребенка в семье и в детском саду.

Список литературы

1. Бобрышева И.В. Очное и дистанционное консультирование родителей в рамках национального проекта «Образование»: сравнительный ана-

лиз и перспективы использования // Заповеди для родителей: вспоминая духовный подвиг Януша Корчака. Альманах родительского университета. М., 2022. Вып. 11. С. 109–112.

2. Национальный проект «Образование»: утв. 24 дек. 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (дата обращения: 23.04.2022).

3. Никулина И.В., Соловова Н.В. Формирование конфликтологической компетентности преподавателя вуза // Высшее образование в России. 2018. № 2. С. 95–102.

4. Смолова И.И. Современные подходы к организации взаимодействия семьи, социума и дошкольной образовательной организации // Вестн. Гос. гуманит.-технол. ун-та. 2022. № 1. С. 60–67.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17 окт. 2013 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/documents/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 23.04.2022).

6. Ханова Т.Г., Цветкова Н.В., Кокурина Ю.С. Необходимость взаимодействия педагогов дошкольной организации с семьями воспитанников // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-1. С. 222–225.

7. Шалагинова К.С. Развитие конфликтологической компетентности как одно из условий формирования полиэтнической компетентности классных руководителей // International Journal of Professional Science. 2016. № 2. С. 21–32.

* * *

1. Bobrysheva I.V. Ochnoe i distancionnoe konsul'tirovanie roditelej v ramkah nacional'nogo proekta "Obrazovanie": sravnitel'nyj analiz i perspektivy ispol'zovaniya // Zapovedi dlya roditelej: vspominaya duhovnyj podvig Yanusha Korchaka. Al'manah roditel'skogo universiteta. M., 2022. Vyp. 11. S. 109–112.

2. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie»: utv. 24 dek. 2018 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (data obrashcheniya: 23.04.2022).

3. Nikulina I.V., Solovova N.V. Formirovanie konfliktologicheskoy kompetentnosti prepodavatelya vuza // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 2. S. 95–102.

4. Smolova I.I. Sovremennye podhody k organizatsii vzaimodejstviya sem'i, sociuma i doshkol'noj obrazovatel'noj organizatsii // Vestn. Gos. гуманит.-технол. ун-та. 2022. № 1. S. 60–67.

5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya: utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 okt. 2013 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/documents/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (data obrashcheniya: 23.04.2022).

6. Hanova T.G., Cvetkova N.V., Kokurina Yu.S. Neobhodimost' vzaimodejstviya pedagogov doshkol'noj organizatsii s sem'yami vospitannikov // Problemy

sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 75-1. S. 222–225.

7. Shalaginova K.S. Razvite konfliktologicheskoy kompetentnosti kak odno iz uslovij formirovaniya poli-nicheskoy kompetentnosti klassnyh rukovoditelej // International Journal of Professional Science. 2016. № 2. S. 21–32.

Conflict competence of parents and teachers as the factor of the psychologically safe educational environment of the preschool institution

Based on the empirical results of the study, conducted on the basis of the preschool educational institutions of Volgograd, there is revealed the necessity of the development of the conflict competence of the teachers and parents of the children as the factor of the psychologically safe educational environment of the preschool institution.

Key words: *conflict competence, psychologically safe educational environment.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2022)

В.В. ВОЛОДИН
(Благовещенск)

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Представлены и описаны основные положения экзистенциального подхода к организации образовательного процесса, обозначены трудности, связанные с реализацией экзистенциального подхода в образовании. Отмечены новые научные разработки в сфере экзистенциальной педагогики.

Ключевые слова: *экзистенциальный подход, экзистенциальная педагогика, организация образовательного процесса, положения, саморазвитие, педагогическая забота.*

С начала XX в. в практике образования стал преобладать социодинамический подход к построению педагогической стратегии, подразумевающий формирование личности как

детерминированный социумом продукт среды. Такая тенденция в образовании спровоцировала возникновение субъектно-динамической парадигмы, позволяющей выстроить образовательный процесс по пути индивидуализации обучающихся. Однако анализ практики образования, а также исследования О.Л. Подлиняева [11], К.А. Морнова [11], М.И. Рожкова [13] по данной проблеме показали существующее противоречие между необходимостью смены социодинамической парадигмы на субъектно-динамическую и неготовностью к этому значительного количества работников образования. Указанное противоречие актуализирует проблему переосмысления научным сообществом и педагогами-практиками явлений и процессов, интерпретация которых основывалась бы на трактовке экзистенциальной сферы личности в противовес краху субстанционального образа человека как эмпирической данности.

Еще одним фактором, актуализирующим проблематику, связанную с осуществлением экзистенциального подхода, может стать изменение характера и структуры научного знания [12]. Постнеклассические представления о происходящих процессах и явлениях как нелинейных, неоднозначных и неопределенных позволили актуализировать научный интерес к сущности понятий «смерть», «любовь», «ответственность», «свобода», «смысл жизни» как экзистенциальных концептов, включенных в смысловую сферу личности, а также представить «индетерминизм человеческого поведения и внутреннего мира личности» [1, с. 165] как важную характеристику процесса личностного развития.

Стремление общества сменить образовательную парадигму с социодинамической на субъектно-динамическую, а также возросший общественный интерес к пониманию личности как сценариста собственной жизнедеятельности подводят научное сообщество к перестройке самой сущности образования путем переосмысления явлений и процессов, интерпретация которых опиралась бы на экзистенциальный образ человека, т. е. отрицала бы его «предзаданность и «обреченность» занимать противоположные точки аксиологического спектра» [Там же, с. 164].

В настоящее время экзистенциализм как методологический подход набирает популярность, о чем говорит большое количество исследований по данной проблематике. В част-

ности, экзистенциальный подход представлен в психологии (В. Франкл, Дж. Бьюдженталь, И. Ялом, Р. Мэй и др.), а также в педагогике (М.И. Рожков, А.В. Шершнева, Л.В. Байборонова, А.В. Волохов, Т.В. Машарова, Е.Е. Чепурных, М.А. Ковальчук, И.В. Иванова, О.Л. Подлиняев, Ю.В. Аннушкин, К.А. Морнов и др.). В рамках настоящей статьи нами представлены положения экзистенциального подхода к организации образовательного процесса, сформулированные на основе анализа научной литературы по данной проблеме, а также на научных разработках автора. Подчеркнем, что экзистенциальная педагогика не ограничивается нижеописанными положениями, и разработка деталей концепции продолжается. Тем не менее это позволит наглядно представить общие концептуальные основы экзистенциальной педагогики и отметить некоторые пробелы в ее содержании.

1. В фокусе педагогической деятельности находится экзистенциальная сфера личности ребенка. Общефилософским базисом экзистенциальной педагогики выступает такое философское направление, как экзистенциализм (С. Кьекегор, Ж.-П. Сартр, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Л.И. Шестов, Н.А. Бердяев и др.), согласно которому бытие определяется в качестве человеческого существования, а сам человек мыслится как осознанно «выстраивающий» свое существование в течение жизни («Существование предшествует сущности» [15]). При этом указывается на приоритетность так называемой экзистенции (лат. *existentia* – «существование», от глагола *existo, ex-sistere* – «обнаруживать себя, существовать, становиться») как бытию конкретного человека «здесь и сейчас» над внешне-предметным (рациональным) бытием.

Таким образом, экзистенциальный подход к организации образовательного процесса задает его направленность не на внешне-предметную сферу личности ребенка, а на экзистенциальную, представляющую собой, по утверждению А.В. Шершневой, совокупность ценностных ориентаций и позиций, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, с другими людьми, с самим собой [18]. Можно сказать, что экзистенциальная педагогика – это забота о бытии «самости». В этом случае личность ребенка выступает для педагога как онтологическая бесконечность, а не онтическая данность.

Экзистенциальная педагогика предполагает, что в педагогической деятельности осо-

бое внимание уделяется таким экзистенциальным концептам, как «жизнь», «смерть», «любовь», «ответственность», «свобода», «смысл жизни» и др. М.И. Рожковым и представителями его научной школы был проведен опрос среди старшекласников (318 человек), в котором им задавался вопрос о наиболее значимых событиях в их жизни. Среди таких оказались смерть близкого человека, первая любовь, развод родителей. Этот опрос наглядно показывает, что экзистенциальные концепты также входят в «круг забот» учеников [13].

Работа с экзистенциальной сферой важна потому, что те характеристики, которые в нее входят, являются неотъемлемой частью бытия каждого человека. На протяжении жизни мы сталкиваемся с потерей близких людей или чувствуем любовь, однако не всегда целенаправленно задумываемся о смысле жизни, о том, где кончается наша свобода и где та грань ответственности, которую мы несем за свою жизнь. Задачей педагога здесь является содействие ребенку в стимулировании у него познавательного интереса к этим экзистенциальным концептам, т. к. обращение к ним может способствовать переходу от элементарного опыта саморазвития к осознанному осмыслению этого процесса, раскрытию творческого потенциала в преобразовании себя и, как следствие, окружающего мира. Это логически подводит нас ко второму положению.

2. Уход от формализации межличностного взаимодействия. Для человека характерно стремление к рационализации окружающего мира, что обусловлено как биологическим, так и культурным ходом его развития. Интегральная способность управлять умственными конструктами приводит к тому, что человек способен предугадывать события, анализировать их, интерпретировать в зависимости от конкретной ситуации. Однако у этой особенности есть обратная сторона, заключающаяся в чрезмерной рационализации отдельных сторон межличностного взаимодействия. Такая тенденция приводит к тому, что «присутствие» субъектов становится чисто формальным. В этом случае педагог озабочен скорее внешним содержанием решаемой проблемы, и ребенок не воспринимается педагогом как целостная личность во всем ее истинном многообразии. Экзистенциальный подход позволяет непосредственно в межличностном взаимодействии создавать условия для истинного «присутствия», где формализация на время отходит на второй план.

В этом ключе интересен подход к пониманию «присутствия» в межличностном взаимодействии, предложенный Дж. Бьюдженталем. Исследователь предложил пятиступенчатую структуру глубины общения. Опираясь на нее, педагог может дать первичную оценку степени «присутствия» ребенка во взаимодействии с ним. Так, если для формального общения характерно (в том числе и осознанно) сокрытие собственных внутренних переживаний и целенаправленное создание определенного впечатления о себе, то уровень «критических обстоятельств» представляет собой высокую степень выразительности субъективности ребенка, выражающейся в готовности не только к открытому обсуждению своих чувств, эмоций, но и их *проявлению*. Данная глубина общения является очень эмоционально насыщенной и энергоемкой для субъектов взаимодействия за счет того, что происходит непосредственная «встреча» ребенка с проблемой, лежащей в основе произошедшего события [3].

Такая работа требует от педагога принятия онтологического смысла этики, нежели опоры на трансцендентный идеал, т. к. характер взаимодействия здесь порождается не сущностью морального императива и фактом самого существования этого императива, а возникающими моральными проблемами, отношением к этим проблемам у конкретно взятого человека. Педагогическая деятельность в таком случае основана исключительно на чувстве непосредственной связи конкретных людей во всем многообразии его жизненных проявлений. Педагог будет освобожден от формальных оценок поступков ребенка, будет устремлен к пониманию и сопереживанию его проблем, к видению его своеобразного бытия. Таким образом, «человек, пребывая в Бытии, мысленно устраняет все онтические (эмпирические) элементы ситуации для того, чтобы решение его смогло быть взвешено на весах Бытия» [9, с. 146]. Несомненно, это требует больших эмоциональных затрат, спровоцированных необходимостью компромисса между собственными убеждениями и убеждениями ребенка, а также стремлением понять и «прочувствовать» бесконечное разнообразие проявлений «самости» ребенка.

Таким образом, педагогическое взаимодействие с точки зрения экзистенциального подхода осуществляется через глубинное общение, предполагающее видение Другого в его своеобразном бытии и реализуемое в таком экзистенциальном взаимодействии, при

котором взаимодействующие выступают как раскрывающиеся друг перед другом неповторимые субъекты. Это позволяет педагогу «увидеть» онтологическую природу ребенка, «проникнуть» в его внутренний мир, а не воспринимать его как онтическую данность.

3. *Основным механизмом личностного развития выступает саморазвитие, выражающееся в виде актуализации самопознания, самоопределения и самоосуществления.* Озабоченность проживанием подлинного (неповторимого) существования является краеугольным камнем экзистенциальной философии. В связи с этим философами-экзистенциалистами особенно ярко отмечается обязательность самостоятельной социальной и познавательной активности, выражающейся в непрерывном процессе самопознания, самоопределения и самоосуществления, осознанном принятии ответственности за свою жизнь в целом.

Тенденция к поиску эффективных путей педагогического сопровождения саморазвития детей является важной проблемой экзистенциальной педагогики. Мы же определяем саморазвитие как основной механизм личностного развития ребенка. В его основе лежит осознание ребенком своей экзистенциальной сущности и овладение ею через нравственные усилия, направленные на самого себя, обогащение внутренней сферы ценностями, смыслами, духовно-нравственной глубиной. Саморазвитие в этом случае обусловлено необходимостью углубления укорененности в бытии.

Здесь мы подходим к важному понятию – «субъектность». Именно субъектность личности делает человека активным деятелем, проектировщиком своего бытия. Нам близко понимание субъектности, предложенное Е.Н. Волковой, которая определяет субъектность как личностное свойство субъекта, выражающееся в способности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в самом себе. Таким образом, субъектность раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем [4].

Важной характеристикой субъектности является деятельное отношение к себе и окружающему миру через осознанное включение в преобразование в соответствии со своими ценностными установками, осознанно формулируемыми целями. Другими словами, ребенок, будучи субъектом, является активным творческим преобразователем собственной жизни,



Рис. 1. Виды педагогической заботы

что полностью соответствует тенденциям современного образования.

4. *Актуализация саморазвития осуществляется через педагогическое сопровождение событий.* С точки зрения экзистенциального подхода особое место в образовательном процессе занимает сопровождение событий. М.И. Рожков определяет событие как ключевое понятие экзистенциальной педагогики, а субъективное отношение ребенка к этим событиям – как ее объект. Тем самым предметом экзистенциальной педагогики будет педагогическое сопровождение события, происходящего в жизни ребенка [13].

При работе с событием как фактором изменения личности ребенка необходимо осуществлять работу по направлениям: обозначение самого факта наличия события, изучение реакции ребенка на это событие в разный промежуток времени, оценка актуальности события для него самого, локализация и переработка ребенком события.

Важно понять, в какой степени внимание ребенка обращено к событию, которое может оказывать различное воздействие на его личность (вплоть до изменения ценностно-смысловой сферы личности, формирования и закрепления субъектного опыта). В то же время педагогу нельзя объективизировать степень актуальности события для ребенка, т. к. для двух отдельно взятых людей актуальность одного и того же события может быть различна.

Особенно важно направлять работу на оценку локализации события и анализ его переработки лично ребенком. В процессе взаи-

модействия с ребенком педагогу необходимо отметить ту сферу жизни, в которой анализируемое событие произошло, а также ту сферу, в которой это событие «перерабатывается» ребенком.

Очень часто сфера, где произошло событие, и сфера, на которую событие оказало влияние, могут различаться. В этом случае целесообразно осуществлять более глубокую психолого-педагогическую работу, которая может быть организована и с привлечением специалистов другого профиля.

Необходимо обратить внимание ребенка на жизненное событие как на фактор изменения его личности. В связи с этим в фокусе внимания педагога находится само бытие ребенка, а также детские чувства, переживания.

5. *Образовательный процесс основан на отношении педагогической заботы.* Анализ философско-психологических основ сущности и механизмов заботы, а также рассмотрение данного феномена в контексте педагогической научной мысли, позволили определить педагогическую заботу как возникающее в педагогическом взаимодействии целостное, активное, сознательное и избирательное отношение, обеспечивающее понимание и сопереживание педагогом актуальных потребностей, личностных особенностей и субъектного опыта воспитанника, а также содействие его благополучию и становлению его субъектности. Ключевой особенностью педагогической заботы является то, что она выступает как *эмоционально-психическая сторона* педагогической деятельности [5].

Педагогическая забота как отношение целостности и нерасчлененности (отношение – это отражение личности в целом) [10], тем не менее ее условно можно представить в виде познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Познавательный компонент педагогической заботы предполагает оценку (осознание, понимание, объяснение) педагогом потребностей, переживаний, жизненных устремлений ребенка, а также самого себя, что связывает познавательный компонент с рефлексивностью, выражающейся в обращении внимания педагога на самого себя и на свое сознание.

Эмоциональный компонент педагогической заботы предполагает понимание эмоционального состояния ребенка через субъективное сопереживание. В таком случае ключевой характеристикой заботящегося педагога выступает способность к эмпатии.

Поведенческий компонент подразумевает непосредственно деятельность педагога в виде защиты ребенка от воздействия негативных внутренних и внешних факторов, защиты его прав, обеспечивающих его свободу и достоинство; в содействии осознания ребенком своих потенциальных возможностей и их реализации в практической жизни, а также в виде помощи в поиске им смысла жизни.

Основываясь на трудах М.В. Андреевой и А.А. Баранова [2], мы осуществили классификацию видов педагогической заботы (рис. 1). Подробное рассмотрение видов педагогической заботы представлено в нашей статье «Виды заботы в контексте практики образования» [6]. Здесь же отметим следующее: экзистенциальный подход предполагает, что педагог заботится о «*круге забот*» ребенка, а не берет заботы ребенка на себя, как бы «заменяя» его в преобразовании своей жизнедеятельности (именно поэтому М. Хайдеггер называл такую заботу «подчиняюще-заменяющей» [17]). «Круг забот» человека, будучи живой организм, постоянно изменяется за счет появления в нем новых забот или углубления уже существующих. Так, при чрезмерной педагогической заботе учитель до такой степени может быть озабочен успеваемостью ученика (вмешиваясь в его «круг забот»), что успехи в учебе могут «выпасть» из «круга забот» ребенка, и тогда он, будучи зависимым от чрезмерной поддержки учителя, не сможет избавиться от этой зависимости, самостоятельно решать поставленные перед ним задачи, которые войдут в его «круг забот». Таким образом, «круг забот»

ученика, в котором была озабоченность своей успеваемостью, будет деформирован в результате чрезмерного вмешательства, а сам ученик не встанет на путь самопознания и самопреобразования. В итоге ребенок избавлен от необходимости прилагать усилия в рамках той или иной возникшей проблемы, т. к. решение этих проблем осуществляется самим заботящимся педагогом или родителем. Другим примером чрезмерной заботы является гиперпротекция (гиперопека), проявляющаяся в виде патологически повышенного внимания и вмешательства взрослых к ребенку.

Таким образом, педагогическая забота, будучи эмоционально-психической стороной педагогической деятельности, не формирует ребенка, а обеспечивает условия для «вчувствования» педагога в его экзистенциальную сферу, а также для обращения в свою экзистенциальную сферу самим ребенком в виде самостоятельной активности и осознания своей уникальности. Результатом такого обращения к своей «самости» станет принятие ответственности за осуществляемые жизненные выборы и за свое существование в целом. Ребенок, таким образом, включается в практику «заботы о себе» как непрерывный осознанный процесс самопознания, самоопределения и самоосуществления.

В настоящее время экзистенциальная педагогика является развивающимся направлением в науке и практике образования, о чем говорит достаточно большое в последнее время количество исследований. Тем не менее выстраивание педагогической стратегии с точки зрения экзистенциального подхода имеет ряд пробелов. В частности, М.И. Рожков признает, что решение задач, поставленных экзистенциальной педагогикой, затруднительно из-за недостатка частных методов организации образовательного процесса в этом направлении [14]. Мы же отметим следующие проблемы, требующие научного решения:

- дефицит педагогического инструментария, направленного на комплексный анализ событий ребенка с целью их интерпретации и преобразования лично самим ребенком;
- трудности в педагогическом сопровождении событий ребенка, основной из которых является сама специфика работы учителя, выраженная недостатком времени на индивидуальную психолого-педагогическую работу с каждым ребенком;
- необходимость поиска эффективных путей для создания условий глубинного обще-

Диагностическая карта _____
Дата _____

АНАЛИЗ СОБЫТИЯ

26.03.2015 01.01.2016 01.01.2017 01.01.2018 01.01.2019 01.01.2020 01.01.2021
26.03.2021

Событие	Дата	Реакция	Актуальность события	Примечания
		☺ ☹ ☹		
		☺ ☹ ☹		
		☺ ☹ ☹		

ВЛИЯНИЕ И ПЕРЕРАБОТКА СОБЫТИЯ

ОСОБЕННОСТИ БЕСЕДЫ

СТЕПЕНЬ «ПРИСУТВИЯ»

СТЕПЕНЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ДАВЛЕНИЯ

Рис. 2. Диагностическая карта для педагогического сопровождения событий

ния как непосредственной «встречи» ребенка с проблемой, лежащей в основе произошедшего события;

– необходимость поиска педагогических условий расширения и углубления у детей представлений об экзистенциальных концептах «жизнь», «смерть», «любовь», «ответственность», «свобода», «смысл жизни» и др.,

а также для включения этих концептов в сферу смыслов ребенка.

Тем не менее в направлении разработки экзистенциальной педагогики уже есть научные исследования, имеющие как теоретическую, так и практическую значимость в контексте современной практики образования. В частности, А.В. Шершневой были определены

цели, задачи и факторы формирования экзистенциальной сферы личности, а также предложены средства ее диагностики [17].

В рамках подхода были разработаны идеи социального закаливания (М.И. Рожков); мотивационного поля социального взаимодействия (Л.В. Байбородова); вариативности программирования деятельности детских организаций (А.В. Волохов); ситуационной доминанты при решении учебной задачи (Т.В. Машарова); синергетического подхода к социальной защите детей (Е.Е. Чепурных); вариативно-субъектного подхода к профилактике девиантного поведения (М.А. Ковальчук) и др.

Кроме того, М.И. Рожков и О.С. Гребенюк предложили классификацию методов воспитания, главная особенность которых заключается в их бинарном характере (так называемые бинарные методы воспитания). Авторами были выделены следующие доминирующие бинарные методы воспитания в экзистенциальной педагогике:

- убеждение и самоубеждение;
- стимулирование и мотивация;
- внушение и самовнушение;
- требование и упражнение;
- коррекция и самокоррекция;
- воспитывающие ситуации и социальные пробы-испытания;
- метод дилемм и рефлексия [13].

С позиции экзистенциального подхода И.В. Ивановой был разработан алгоритм создания проектов личностного саморазвития и профессионального самоопределения подростков в контексте специально организованного педагогического сопровождения в дополнительном образовании [8].

М.А. Татевосян были уточнены некоторые положения экзистенциального подхода в образовании: центрирование общеобразовательной школы на создание условий для самостоятельного поиска себя и своего места в мире; диалог как важный метод воспитательного процесса; особая роль интуиции как «проникновения» в смысл событий и ситуаций» посредством единомоментного бессознательного вывода [16].

Автор настоящей статьи совместно с профессорско-преподавательским составом Благовещенского государственного педагогического университета реализует образовательную программу дисциплины по выбору, цель которой – подготовка будущих учителей к проявлению педагогической заботы в процессе их будущей профессиональной деятельности; в Амурском институте развития образо-

вания содержание данной программы входит в качестве составной части дополнительной образовательной программы по повышению квалификации учителей. На основе сформулированной идеи педагогической заботы как составляющей экзистенциальной педагогики также разработана диагностическая карта, разделенная на три логически взаимосвязанных блока:

- первичный анализ события;
- локализация и переработка события;
- оценка взаимодействия (в которой дается оценка степени «присутствия» и степени межличностного давления) (рис. 2).

Данная диагностическая карта может быть использована в педагогической и психологической видах практик с целью комплексного анализа событий ребенка. Подробное описание диагностической карты представлено в статье «Педагогическая забота: диагностическая карта на этапе инвентаризации» [7].

В качестве заключения отметим, что экзистенциальный подход к организации образовательного процесса максимально полно соответствует тенденциям современной практики образования, где на первый план выступает личность, способная принять ответственность за осуществляемые жизненные выборы и за свое существование в целом. Это дает право экзистенциальной педагогике занять свое место среди других педагогических практик. Положения, представленные автором статьи, не являются исчерпывающими, т. к. разработка концепции экзистенциальной педагогики продолжается и в настоящее время.

Список литературы

1. Аннушкин Ю.В. Экзистенциальный подход в образовании // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Философия. 2016. № 4. С. 164–171.
2. Андреева М.В., Баранов А.А. Забота как психологический феномен: теоретические и практические аспекты: учеб. пособие. Ижевск, 2013.
3. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / пер. с англ. М.Р. Мироновой. М., 2015.
4. Волкова Е.Н. Субъектность: философско-психологический анализ. Н. Новгород, 1997.
5. Володин В.В. Структурно-процессуальная характеристика понятия «Педагогическая забота» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 10(153). С. 81–87.
6. Володин В.В. Виды заботы в контексте практики образования // Образование. Культура. Общество: сб. избр. ст. по материалам Междунар. науч. конф. СПб., 2020. С. 17–21.

7. Володин В.В. Педагогическая забота: диагностическая карта на этапе инвентаризации // Калининградский вестник образования. 2021. № 4. С. 59–66.
8. Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном аэрокосмическом образовании // Ярослав. пед. вестн. 2018. № 1. С. 107–115.
9. Куницын А.Г. Этическое измерение «Заботы» // Манускрипт. 2019. Т. 12. № 6. С. 144–148.
10. Мясичев В.Н. Проблемы отношения человека и ее место в психологии // Вопр. психологии. 1957. № 5. С. 142–155.
11. Подлиняев О.Л., Морнов К.А. Борьба парадигм в современном образовании // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Философия. 2013. № 1. С. 118–124.
12. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопр. философии. 1991. № 6. С. 46–52.
12. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярослав. пед. вестн. 2002. № 4. С. 73–77.
13. Рожков М.И. Экзистенциальный подход к организации воспитательного процесса // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2005. № 1. С. 35–38.
14. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М., 1989. С. 319–344.
15. Татевосян М.А. Экзистенциальный подход в образовании // Современное педагогическое образование. 2021. № 12. С. 32–34.
16. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В. Бибихина. М., 2015.
17. Шершнева А.В. Концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2001.
- liningradskij vestnik obrazovaniya. 2021. № 4. С. 59–66.
8. Ivanova I.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samorazvitiya podrostkov v dopolnitel'nom aerokosmicheskom obrazovanii // Yarosl. ped. vestn. 2018. № 1. S. 107–115.
9. Kunicin A.G. Eticheskoe izmerenie «Zaboty» // Manuskript. 2019. T. 12. № 6. S. 144–148.
10. Myasishchev V.N. Problemy otnosheniya cheloveka i ee mesto v psihologii // Vopr. psihologii. 1957. № 5. S. 142–155.
11. Podlinyaev O.L., Mornov K.A. Bor'ba paradigm v sovremennom obrazovanii // Vestn. Buryat. gos. un-ta. Filosofiya. 2013. № 1. S. 118–124.
12. Prigozhin I. Filosofiya nestabil'nosti // Vopr. filosofii. 1991. № 6. S. 46–52.
12. Rozhkov M.I. Konceptsiya ekzistencial'noj pedagogiki // Yarosl. ped. vestn. 2002. № 4. S. 73–77.
13. Rozhkov M.I. Ekzistencial'nyj podhod k organizacii vospitatel'nogo processa // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2005. № 1. S. 35–38.
14. Sartr Zh.-P. Ekzistencializm – eto gumanizm // Sumerki bogov. M., 1989. S. 319–344.
15. Tatevosyan M.A. Ekzistencial'nyj podhod v obrazovanii // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2021. № 12. S. 32–34.
16. Hajdegger M. Bytie i vremena / per. s nem. V.V. Bibihina. M., 2015.
17. Shershneva A.V. Konceptual'nye osnovy formirovaniya ekzistencial'noj sfery: dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2001.

* * *

1. Annushkin Yu.V. Ekzistencial'nyj podhod v obrazovanii // Vestn. Buryat. gos. un-ta. Filosofiya. 2016. № 4. S. 164–171.
2. Andreeva M.V., Baranov A.A. Zabota kak psihologicheskij fenomen: teoreticheskie i prakticheskie aspekty: ucheb. posobie. Izhevsk, 2013.
3. B'yudzhental' Dzh. Iskusstvo psihoterapevta / per. s angl. M.R. Mironovoj. M., 2015.
4. Volkova E.N. Sub#ektnost': filosofsko-psihologicheskij analiz. N. Novgorod, 1997.
5. Volodin V.V. Strukturno-processual'naya harakteristika ponyatiya «Pedagogicheskaya zabota» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 10(153). S. 81–87.
6. Volodin V.V. Vidy zaboty v kontekste praktiki obrazovaniya // Obrazovanie. Kul'tura. Obshchestvo: sb. izbr. st. po materialam Mezhdunar. nauch. konf. SPb., 2020. S. 17–21.
7. Volodin V.V. Pedagogicheskaya zabota: diagnosticheskaya karta na etape inventarizacii // Ka-

Existential approach to organization of educational process: fundamental principles

The article deals with the presentation and description of the fundamental principles of the existential approach to the organization of the educational process. There are specified the difficulties, associated with the implementation of the existential approach in education. The author distinguishes the new scientific research results in the sphere of the existential pedagogy.

Key words: *existential approach, existential pedagogy, organization of educational process, principles, self-development, pedagogical care.*

(Статья поступила в редакцию 22.07.2022)

Н.В. МАСЛУН
(Санкт-Петербург)

ИНСТРУМЕНТЫ ОПОСРЕДОВАННОЙ МОТИВАЦИИ ГЕЙМИФИКАЦИИ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНИКИ

Рассматриваются базовые положения геймификации как средства оптимизации субъект-субъектных отношений в педагогической системе «военный вуз». Подчеркнуты две позиции предлагаемой методики – формирование устойчивой положительной мотивации курсантов к совершенствованию уровня иноязычной грамотности и методическое препарирование учебного материала преподавателем.



Ключевые слова: *игра, геймификация, мотивация, коммуникативность, иностранный язык, самостоятельная работа, профессионализм, харизматичность, развитие.*

Введение. Система образования продолжает видоизменяться в соответствии с развитием современного общества, появляются новые подходы к образованию, повышается его качество и эффективность. В процессе обучения иностранному языку постоянно происходит пересмотр и преобразование методик [5].

Изменения и уточнения в квалификационных требованиях для военных вузов МО РФ выделяют основное программное требование – коммуникативную направленность обучения. Следовательно, по-прежнему специфика иностранного языка определяется двумя позициями: иностранный язык – одна из обязательных учебных дисциплин в цикле гуманитарных дисциплин учебного плана, в то же время – иностранный язык средство общения.

Обучение общению на иностранном языке – первоочередная задача преподавателя военного вуза. Учет специфики учебного процесса в военном вузе (фиксированное количество часов, некоторая декларативность самостоятельной подготовки, периодическое отсутствие курсантов на практических занятиях по иностранному языку по объективным причинам и др.) предполагает особый алгоритм организации учебного процесса.

Преподаватель иностранного языка вынужден реализовывать две важнейшие педагогические функции – мотивацию обучаю-

щихся и организацию продуктивной работы с учебным материалом. Речь идет о понятии «инструментальность действия», т. е. о поиске педагогических инструментов, позволяющих обеспечивать мотивацию (устойчивую положительную мотивацию) и организацию работы обучающихся в рамках субъект-субъектной деятельности [3].

Основная часть. Поиск источников и составных частей повышения эффективности иноязычного обучения – предмет интереса лингводидактов и методистов. Вопрос состоит в том, как через язык и речевую практику в той или иной форме воспроизводить нормы человеческой жизни и деятельности (в том числе профессиональной).

Возможно ли усвоение знаний и приобретение речевого опыта курсантами не по необходимости, а по желанию самих обучающихся? В качестве такого средства обучения достаточно давно используется игра и ее инвариантные составляющие (игра деловая, игра обучающая, игра ролевая, игровые упражнения, игры коммуникативные, игры языковые) [2].

По мнению Н.В. Шилиной, применение интерактивных технологий обучения максимально приближают обучающихся к реальной ситуации общения и развивают такие качества, как самостоятельность, ответственность за принятие решений, стимулируют познавательную, творческую активность [9].

Для того чтобы использование данной технологии сделало обучение эффективным, необходимо соблюдать целый ряд условий. В первую очередь преподавателю следует определить задачи, разработать сценарий с учетом уровня подготовки определенной группы курсантов, индивидуальных и профессиональных интересов, а также возрастных особенностей молодых людей. Правильная организация игровой учебной деятельности обучающихся, в процессе которой происходит активизация и/или систематизация изучаемого материала, позволяет интегрировать данную технологию в рамки разных видов занятий и форм обучения [4].

Выполнение курсантами интеллектуальных действий при совершенствовании уровня иноязычной грамотности в контексте данной работы предполагает соблюдение организаторами обучения ряда условий:

– учет возрастных и психологических особенностей курсантов;

- адаптация по мере необходимости аутентичного языкового материала;
- выделение частотных по употреблению клише и паттернов речевого общения в бытовой и профессиональной сфере;
- определение этапов усвоения языкового и речевого материала;
- стимулирование курсантов к совершению самостоятельных интеллектуальных действий над особым образом препарированным учетным материалом.

Установка, свойственная любому преподавателю, работать обеим сторонам учебного процесса лучше, более продуктивно и качественно реализуется наиболее наглядно через приемы и способы геймификации.

Геймификация – перенос (в нашем случае – в образовательную деятельность) средств и технологий управления мотивацией и организации деятельности, разработанных в игровом производстве [3]. Элементы геймификации легко применимы как в командной работе, так и в индивидуальной деятельности, они подходят для всех возрастов [7].

Наиболее полно раскрывает суть термина *геймификация* исследователь К. Капп. С точки зрения К. Каппа, геймификация – это «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование» а также «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации» [10]. Геймификацию следует использовать не просто ради самой игры, а для осуществления «профессиональных, а не развлекательных целей» [8].

Интерактивная деятельность на уроках немецкого языка по формированию лексико-грамматического навыка предполагает в первую очередь организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого курсанта задач. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная, и групповая формы работы, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, идет работа с документами и различными источниками информации, используются творческие работы [5].

Передача курсантам средств саморазвития и обучения их использованию в урочно-полиморфной системе образования требует от курсантов самостоятельного управления своим поведением, мышлением, познавательной активностью.

Самостоятельная работа в данном случае – вид учебной деятельности, выполняемой

обучающимися без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредовано через специальные учебные материалы [2].

Соединение приемов самостоятельной работы как неотъемлемого обязательного звена процесса обучения со спецификой педагогической техники геймификации оптимизирует качество овладения курсантами иноязычной грамотностью соответственно этапу обучения.

В качестве примера рассматриваемой методики рассмотрим один из этапов изучения темы I курса «Личные данные военнослужащего» на уровне конструкции *Ich bin Offiziersschüler*.

Примерный алгоритм построения этапа занятия с данной базовой конструкцией для курсантов первого курса военных вузов выглядит следующим образом:

- представление преподавателем аналогичных предложений из разных языков с использованием / отсутствием глаголов-связок / вспомогательных глаголов;
- демонстрация преподавателем заранее адаптированных аудиовидеофрагментов с представлением героев роликов своего социального статуса;
- пояснение преподавателем особенностей и употребления глагола *sein*;
- заполнение курсантами под руководством преподавателя подстановочных упражнений на основе исходного предложения с указанием своего возраста, имени, социального статуса, базовых качеств личности;
- самостоятельное выполнение курсантами презентаций от лица предложенных типов героев на основе видеокарточек;
- осуществление игровых заданий *Darf ich mich vorstellen?*;
- самостоятельный поиск курсантами по концентрическому принципу лексических словосочетаний, расширяющих исходную модель *Ich bin Offiziersschüler*;
- самостоятельное расширение курсантами базовой модели за счет речевых паттернов, необходимых для общения в данной речевой ситуации, использования новых лексико-грамматических конструкций типа:
 - *Darf ich mich vorstellen?*;
 - *Ich habe alle Hände voll zu tun*;
 - *Wenn ich mich nicht irre*;
 - *Ich bin... von Beruf*;
 - *Ich studiere in der Militärhochschule*;
 - *Das ist eine kurze Information über mich*;
 - *Danke für Ihre Aufmerksamkeit*.
- проведение круглого стола подготовленными /импровизационными монологическими

сообщениями от лица курсантов данной группы или вымышленных персонажей на тему «Разрешите представиться».

Педагогическими условиями выполнения серии подобных заданий являются следующие:

- учет возрастных и психологических особенностей курсантов;
- учет уровня языковой подготовки обучающихся;
- оказание курсантами с улучшенной языковой подготовкой помощи более слабым товарищам;
- рациональное использование аудиторной доски, слайдов, презентаций;
- возможность как для преподавателя, так и для курсантов варьировать любые виды заданий, любой объем материала.

Работа по данной методике продолжает по-своему научную школу С.Л. Соловейчика с его главным постулатом: «Учение с увлечением» [6]. Следует заметить, что в рамках любой инновационной методики неизменным является постулат о профессионализме и харизматичности личности преподавателя [1].

Заключение. Приемы и способы геймификации способствуют оптимизации процесса иноязычного обучения. Заявленные в заголовке статьи инструменты опосредованной мотивации предполагают использование обучающимися средств геймификации в качестве средств общекультурного, филологического, профессионального и психического развития. Самостоятельное управление курсантами своим обучением, становлением и развитием на основе приемов геймификации – одна из предпосылок качественного роста и взросления молодых специалистов.

Список литературы

1. Абраменко Н.Ю., Фишбеин М.Х. Харизма – основание для доверия педагогическому сознанию и воздействия // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1(80). С. 103–104.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
3. Боровских А.В. Проблема геймификации в образовании // Педагогика. 2021. № 8. С. 48–57.
4. Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Использование средств геймификации в процессе обучения иностранным языкам // Ярослав. пед. вестн. 2021. № 1(118). С. 81–89.
5. Маслун Н.В. Использование технологии геймификации в процессе обучения иностранному языку курсантов военного вуза // Использование новых педагогических технологий как средство повышения эффективности образовательного процес-

са: материалы II Межвуз. науч.-практ. конф. СПб., 2022.

6. Соловейчик С.Л. Учение с увлечением. 2-е изд. М., 1979.
7. Суворкина Ж.А., Суворкин А.С., Куреневский А.С., Дряев М.Р. Геймификация как средство повышения интереса к обучению у учеников // Молодой ученый. 2020. № 18. С. 526–527.
8. Титова С.В., Чикризова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методологический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.
9. Шилина Н.В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции курсантов образовательных организаций ФСИН РОССИИ в условиях применения интерактивных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2020.
10. Kapp K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons, 2012.

* * *

1. Abramenko N.Yu., Fishbejn M.H. Harizma – osnovanie dlya doveriya pedagogicheskomu soznaniyu i vozdejstviya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 1(80). S. 103–104.
2. Azimov E.G., Shchukin A.N. Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov). SPb., 1999.
3. Borovskih A.V. Problema gejmifikacii v obrazovanii // Pedagogika. 2021. № 8. S. 48–57.
4. Gol'cova T.A., Procenko E.A. Ispol'zovanie sredstv gejmifikacii v processe obucheniya inostrannym yazykam // Yarosl. ped. vestn. 2021. № 1(118). S. 81–89.
5. Maslun N.V. Ispol'zovanie tekhnologii gejmifikacii v processe obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennogo vuza // Ispol'zovanie novyh pedagogicheskikh tekhnologij kak sredstvo povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa: materialy II Mezhvuz. nauch.-prakt. konf. SPb., 2022.
6. Solovejchik S.L. Uchenie s uvlecheniem. 2-e izd. M., 1979.
7. Suvorkina Zh.A., Suvorkin A.S., Kurenevskij A.S., Dryaev M.R. Gejmifikaciya kak sredstvo povysheniya interesa k obucheniyu u uchenikov // Molodoy uchenyj. 2020. № 18. S. 526–527.
8. Titova S.V., Chikrizova K.V. Gejmifikaciya v obuchenii inostrannym yazykam: psihologo-didakticheskij i metodologicheskij potencial // Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2019. № 1. S. 135–152.
9. Shilina N.V. Formirovanie inoyazychnoj sociokulturnoj kompetencii kursantov obrazovatel'nyh organizacij FSIN ROSSII v usloviyah primeneniya interaktivnyh tekhnologij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2020.

The tools of mediated motivation of gamification as an innovative pedagogical technique

The article deals with the basic concepts of the gamification as the means of the optimization of the subject-to-subject relations in the pedagogical system "military university". There are emphasized two positions of the suggested methodology – the development of the stable positive motivation of the cadets to the improvement of the level of the foreign language literacy and the methodological preparation of the learning material by the teacher.

Key words: *game, gamification, motivation, communicativeness, foreign language, individual work, professionalism, charismaticness, development.*

(Статья поступила в редакцию 17.08.2022)

Н.А. ЛЕУШИНА
(Петрозаводск)

**ПОТЕНЦИАЛ
КОГНИТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ
ВНЕАУДИТОРНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
В МНОГОПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ**

Изучается возможность применения когнитивно-деятельностного подхода к организации внеаудиторного чтения в вузе. Данный подход к обучению профессионально ориентированному иноязычному чтению реализуется через решение психологических, лингводидактических, социокультурных задач. Особо рассматривается повышение мотивации студентов к самостоятельной познавательной деятельности путем включения эксплицитного обучения метакогнитивной регуляции.

Ключевые слова: *внеаудиторное иноязычное чтение, когнитивно-деятельностный подход, метапознание.*

Введение. В информационном обществе именно знания становятся главным фактором достижения целей устойчивого развития. Эффективная работа специалистов инже-

нерно-технических, естественно-научных, медицинских и других направлений подготовки невозможна без обращения к современной научной и технической литературе. При этом справочные материалы, новейшие публикации и международные базы данных доступны, как правило, на английском языке. Доступ к информации и приобретение компетенций посредством обучения и самообучения никогда еще не имели такого значения, которое они приобрели в настоящее время. Чтение текстов на иностранном языке открывает доступ к самым современным достижениям науки и техники, поэтому рассматривается как одно из ключевых умений, ожидаемых от студентов и выпускников высших учебных заведений.

Следовательно, уже на этапе получения высшего образования на неязыковых факультетах должно быть организовано обучение профессионально ориентированному иностранному языку. Специалисты-методисты, психологи отмечают, что профессионально ориентированное иноязычное обучение – «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [17, с. 4]. Такое обучение предусматривает как освоение профессионально ориентированного иностранного языка и знакомство с культурой страны изучаемого языка, так и развитие личностных качеств обучающихся.

Умение читать включает в себя не только декодирование и понимание того, что человек читает, но также размышление и оценку информации, что обеспечивает возможность накапливать и использовать знания и вследствие этого активно участвовать в жизни общества и успешно справляться с профессиональными обязанностями. В результате особое значение приобретает организация внеаудиторного чтения, направленного на развитие как умений использовать иностранный язык для общения в научной и профессиональной деятельности, так и личностных качеств студента.

Обучение иноязычному чтению будущих специалистов по-прежнему остается приоритетной задачей в условиях дистанционного или смешанного обучения. Кроме того, в высшей школе существенно сокращается количество аудиторных часов в пользу самостоятельной работы студентов [12]. Логика реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования

(ФГОС ВО 3++) предполагает активную позицию студентов в формировании собственной образовательной траектории, повышение самостоятельности студентов в собственной учебно-познавательной деятельности. Универсальная компетенция № 6 указывает на ожидаемую способность студента «управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни», что требует интенсификации процесса обучения на основе внутренней активности обучающегося [18]. Однако и сейчас самостоятельная работа с письменными текстами на иностранном языке в вузе зачастую понимается и студентами, и преподавателями как выполнение регламентированных домашних заданий, необходимых для получения знаний, умений и навыков, но мало стимулирующих саморегуляцию и самообразование.

При этом требования к уровню умений в иноязычном чтении выпускника достаточно высокие, а реальный уровень, как правило, недостаточен для выполнения профессиональных обязанностей. По данным исследования, охватившего 2 135 обучающихся и выпускников около 140 российских вузов из всех регионов страны, лишь 15% российских студентов могут уверенно пользоваться им в работе, а пятая часть владеют английским языком на начальном уровне. В этом же исследовании отмечается, что знание английского языка имеет большое значение для работодателя в таких сферах, как наука и образование, в юриспруденции, среди топ-менеджмента, в госслужбе, туристической области и в ИТ-секторе [15].

В процессе обучения когнитивная организация личности человека постепенно развивается на основе взаимодействия педагога и обучающегося в рамках образовательной среды, однако в педагогической науке и практике при этом недостаточно внимания уделяется качеству инструмента познания, который используется личностью [7]. Под инструментами познания исследователи понимают структуры обработки и преобразования информации (интеллект, когнитивные стили, память, внимание и т.д.) [20].

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена следующими противоречиями:

1) между существующим запросом общества на специалиста с сформированными навыками переработки иноязычного текста и невысокой эффективностью выпускника вуза в условиях необходимости получения и обра-

ботки информации на иностранном языке в профессиональных целях;

2) увеличением объема самостоятельной работы студентов и недостаточной их подготовленностью и мотивацией к самостоятельной работе с письменными источниками;

3) необходимостью интенсификации процесса обучения на основе внутренней активности обучающегося и существующим сегодня в высшей школе слабым управлением процессом познания на основе когнитивной организации каждого обучающегося.

Цель настоящего исследования состоит в изучении возможности применения когнитивно-деятельностного подхода как методологической основы организации внеаудиторной работы студентов для совершенствования их умений в области профессионально ориентированного чтения на английском языке в многопрофильном вузе.

Основная часть. Проблема обучения иноязычному чтению студентов неязыковых направлений подготовки исследовалась достаточно широко и полно с точки зрения различных подходов отечественными и зарубежными методистами (И.М. Берман, А.Л. Луговая, Е.В. Петрова, Л.Н. Писарева, Л.П. Раскопина, Е.В. Синявская, Т.С. Серова, С.К. Фоломкина, С. Dreyer, W. Grabe, C. Nuttall, S.G. Paris и др.). Вопросами внеаудиторного (домашнего) чтения занимались Л.П. Козорезова, М.А. Кудашова, Е.В. Игнатова, Е.Л. Марьяновская, М.Д. Стрекалова, Н.Ф. Коряковцева и другие исследователи. Тем не менее в связи с кардинальными изменениями в обществе, требующими от специалиста быстрой адаптации к новым задачам, а также быстрым приростом и устареванием информации неизбежно трансформируются цели и задачи профессионального образования, в том числе в обучении иностранным языкам. На современном этапе происходит переход от информационно-объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей, которая направлена на формирование личности студента [22, с. 76]. Пристальное внимание уделяется развитию мышления студентов, их способности к самообучению и организации своей учебно-познавательной деятельности.

По мнению ряда исследователей (Н.И. Алмазова, Н.М. Андронкина, О.В. Карчава и др.), применение когнитивно-деятельностного подхода позволяет решить ряд актуальных проблем методики преподавания иностранных языков, обновить содержание обучения [2; 3; 11]. В обучении иностранным языкам на осно-

ве этого подхода, который интегрирует элементы когнитивного и деятельностного подходов, язык усваивается как «инструмент мысли». В основе когнитивно-деятельностного подхода лежат процессы развития личности обучающегося, его творческого потенциала, формирования умения самостоятельно находить и творчески перерабатывать информацию при решении поставленных на учебном занятии проблемных задач [6]. Этот подход предоставляет возможности для преодоления кризиса ценностного восприятия образования и ориентирован на когнитивную организацию личности студента, освоение ценностей и смыслов, которые регулируют деятельность человека (когнитивно-ценностный механизм саморегуляции поведения) [7].

В качестве одного из базовых понятий когнитивного обучения используется «метапознание» (*metacognition*). Чаще всего метапознание определяют как «мышление о своем мышлении» (*thinking about one's own thinking*). Метапознание обозначает знание и познание о своих когнитивных явлениях, включая внимание, память, решение проблем, социальное познание, а также различные типы самоконтроля и самообучения [31]. Следует подчеркнуть, что в структуру метапознания кроме метакогнитивных стратегий также включают метакогнитивное знание (концепции A.L. Brown, M.A. Холодной и др.) о себе, о своих мыслительных процессах. Мышление и обучение сопровождаются другими «сознательными когнитивными и эмоциональными переживаниями». Если человек размышляет о своем опыте мышления как об основной деятельности, тогда метакогнитивный опыт – это мысль или чувство, которое возникает у него во время и по поводу этой основной мысли [35]. Метакогнитивное знание, опыт и метакогнитивные стратегии составляют метакогнитивную компетенцию, развитие которой способствует становлению обучающегося как активного субъекта учебно-познавательной деятельности. Метакогнитивная компетенция определяется как «способность критической оценки собственных знаний по отношению к решаемым задачам, учета особенностей своей интеллектуальной сферы и выбора оптимальных стратегий достижения образовательных целей» [5].

Как отмечает Л.В. Ахметова, большинство методов когнитивного обучения, по существу, метакогнитивные, т. к. вооружают субъекта общими стратегиями, позволяющими более эффективно осуществлять свою ког-

нитивную деятельность. «Методы когнитивного обучения помогают субъекту в осознании его умственной деятельности. Осознание как процесс выступает фактором, способным обеспечить перенос стратегии из одной области в другую, а также способствует развитию волевого контроля над умственной деятельностью» [4, с. 49].

Существует обширная литература, посвященная изучению связи метапознания и обучения различным видам речевой деятельности на иностранном языке. В отношении обучения иноязычному чтению через развитие метакогнитивных процессов личности, прежде всего, следует упомянуть такие ставшие широко известными работы, как [29; 33; 36; 37], в которых доказывается положительное влияние совершенствования метакогнитивных стратегий (стратегий самоуправления своей познавательной деятельностью) на результаты обучения. Вопрос использования когнитивных и метакогнитивных стратегий в обучении чтению на иностранном языке является предметом исследования и отечественных ученых [14; 21]. Среди свежих зарубежных публикаций – работы, также посвященные положительной связи использования метакогнитивных стратегий и чтения на иностранном (английском) языке. В частности, в них речь идет о различиях в использовании метакогнитивных стратегий студентками и студентами, об использовании таких стратегий в обучении чтению текстов в сети Интернет и в обучении школьников, а также обширное исследование применения метакогнитивных подсказок (*metacognitive prompts*) индивидуально и в группе для обучения пониманию прочитанного англоязычного текста и расширению словарного запаса [24; 28; 34].

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что обучение умениям в иноязычном чтении может быть стимулировано посредством развития метакогнитивной сферы личности, т. е. через развитие эффективной когнитивной организации обучающегося. Однако конкретная методика управления процессом познания в обучении иноязычному аудиторному и особенно внеаудиторному чтению разработана недостаточно. Общее понимание того, что нужно развивать метакогнитивные процессы для улучшения качества образования есть, но научно-теоретические, методические и прикладные вопросы в этой сфере требуют дальнейшего исследования. Значительные сложности вызывает также этап контроля, т. к. метакогнитивные процессы индивиду-

альны и относятся к внутреннему миру обучающегося.

В высшей школе профессионально ориентированное иноязычное чтение включает в себя многочисленные действия, направленные не только на освоение языка, но и на понимание и запоминание фактов, идей, выводов автора, поиск и фиксирование важной информации, а также на критическую оценку содержания текста. Более продуктивно эти действия могут быть осуществлены, по нашему мнению, во время самостоятельной работы студентов с текстами на иностранном языке без ограничения по времени.

Исследователи в настоящее время выделяют следующие задачи внеаудиторного (домашнего) чтения художественной литературы и/или литературы по специальности в языковом вузе: развитие мотивации к чтению на иностранном языке, получение знаний о будущей специальности, развитие умений в различных видах чтения, расширение лексического запаса, закрепление изученных грамматических структур в новом содержательном контексте, расширение знаний студентов о стране изучаемого языка, развитие интеллектуальных способностей студентов, развитие умений говорения на иностранном языке [1; 8–10; 13; 16; 19]. Указанные выше задачи могут быть соотнесены, на наш взгляд, с задачами в профессиональной подготовке студентов с позиций когнитивно-деятельностного подхода. Эти задачи были сформулированы Н.М. Андронкиной для формирования лингвосоциокультурной компетенции студентов, изучающих иностранный язык в языковом вузе. Частично они применимы и для студентов нелингвистических направлений подготовки. Исследователь выделяет три группы задач: соотносимые с психологической подготовкой студентов, лингводидактические задачи и социокультурные задачи [3]. К психологическим задачам, кроме разработанных автором задач развития специфических мыслительных операций (идентификация, различение, анализ, синтез, обобщение), формирования умений самопознания в форме внутренней речи, формирование положительной мотивации в овладении иноязычным общением с помощью релаксации и стимулирования к учебной деятельности, целесообразным, по нашему мнению, является включение задачи развития метакогнитивных процессов студентов. Развитие этих процессов должно происходить, на наш взгляд, на основе специально разработанных и организованных упраж-

нений. В обучение профессионально ориентированному иноязычному чтению на основе когнитивно-деятельностного подхода должно быть включено эксплицитное обучение метакогнитивной регуляции на основе метакогнитивных знаний.

Среди выделенных Н.М. Андронкиной лингводидактических задач для нашего исследования наиболее важными представляются следующие: «овладение языком как знаковой системой, лингвистическим кодом, позволяющим кодировать и декодировать информацию», «приобретение новых знаний, формирующих и развивающих концептуальную (когнитивную), художественную и научную картины мира, при помощи нового лингвистического кода» [3, с. 27]. Включение во внеаудиторное чтение заданий на знакомство с компонентами когнитивной базы иноязыкового типа предоставляет студентам возможность увидеть, что изучение иностранного языка – это не «наклеивание новых ярлыков на известные предметы», а освоение в том числе нового способа мышления. Ведь «каждый язык накладывает свою концептуальную сетку на наш жизненный опыт», т. е. определяет нашу картину мира [32].

Не вдаваясь в многочисленные филологические тонкости, студенты тем не менее смогут сознательно, в процессе своей умственной деятельности приобрести новые знания, формирующие и развивающие их концептуальную (когнитивную) картину мира. Так, базовым процессом в познании человеком окружающего мира является процесс категоризации. Категории можно определить как ментальные единицы, отражающие познание мира человеком. «В процессе категоризации носитель языка находит подобные в определенном смысле объекты действительности, объединяя понятия о них. Процесс категоризации оптимизирует взаимопонимание между носителями языков, подводя языковое общение под единый знаменатель» [23].

В связи с недостаточной эффективностью выпускника многопрофильного вуза в получении и обработке иноязычной информации в реальных условиях особую роль еще на этапе подготовки в высшей школе приобретают также социокультурные задачи, призванные сформировать у студентов социальную потребность в иноязычном общении, действия по ориентации, оценке, интерпретации и выбору социальных ситуаций общения и постановке коммуникативных задач (две задачи из шести также по Н.М. Андронкиной). В

когнитивно-деятельностном подходе моделируется реальное общение в различных видах деятельности.

Особенностью иноязычного чтения как вида речевой деятельности является то, что оно позволяет не имитировать, а воспроизводить одну из форм реального иноязычного общения [17]. Другими словами, процесс работы с текстом на иностранном языке в учебной аудитории или вне ее почти не отличается от чтения иноязычного текста на производстве, в научной лаборатории и проектной бюро, если оно нацелено на выполнение конкретной речевой и/или практической задачи (а не чтение ради чтения). Это обстоятельство, на наш взгляд, должно быть более активно использовано в практике обучения иностранному языку в вузе. Деятельностный подход (*an action-oriented approach*) утверждает, что носители языка и изучающие язык являются «субъектами социальной деятельности», т. е. членами общества, решающими определенные задачи (не обязательно связанные с языком) в определенных условиях [27]. Так, по нашему мнению, в обучении внеаудиторному иноязычному чтению студенты должны или решить конкретную практическую задачу, или действовать в смоделированной профессиональной ситуации, связанной с их будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, в рамках когнитивно-деятельностного подхода внеаудиторное иноязычное чтение должно, на наш взгляд, рассматриваться шире, через решение трех групп задач, а именно:

- *психологических* (развитие мыслительных операций, формирование положительной мотивации, формирование умений самопознания через развитие метакогнитивной компетенции студентов);

- *лингводидактических* (овладение языком как знаковой системой, приобретение новых знаний, направленных на развитие концептуальной (когнитивной), художественной и научной картины мира на основе нового лингвистического кода);

- *социокультурных* (формирование социальной потребности в иноязычном общении, решение конкретных практических задач или деятельность в профессиональных ситуациях, моделирующих общение).

Результаты. Внеаудиторная работа с иноязычными текстами в целом организуется на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах и включает в себя, помимо упражнений, развивающих у студентов умения в

различных видах чтения, также подготовку резюме/тезисов текста, выполнение перевода, организацию обсуждения текста, выполнение лексико-грамматических упражнений, написание эссе, составление глоссария, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий. В нашей работе эти традиционные задания претерпели существенные дополнения и изменения, обусловленные применением когнитивно-деятельностного подхода для решения указанных выше задач.

В проведенном нами исследовании приняли участие студенты 1-го и 2-го курсов направлений подготовки бакалавриата 35.03.10 «Ландшафтная архитектура» и 15.03.02 «Технологические машины и оборудование». Общая тема заданий для внеаудиторного чтения связана с социальной значимостью профессии инженера (*Role of Engineer in Society*). В рамках этой темы студенты первого курса должны подготовиться к участию в дискуссии на английском языке о роли профессии инженера, а студенты второго курса – подготовиться к собеседованию на английском языке при приеме на стажировку или первую работу.

На *предтекстовом этапе* студентам было предложено выполнение следующих групп упражнений.

I. Focus on Metacognition. «*Батарея вопросов*». Этот вид упражнений (стратегия чтения) был разработан Н.Н. Сметанниковой для припоминания важной информации по теме текста для чтения. До чтения текста обучающиеся отвечают на такие вопросы, как *What is engineering? What do engineers do? What skills do engineers have?* Однако с точки зрения когнитивно-деятельностного подхода цель этого упражнения расширяется и включает в себя письменные ответы на вопросы для актуализации метакогнитивного знания и метакогнитивных стратегий планирования. В чтении, согласно Р.А. Alexander, Т.Л. Jetton, метакогнитивные процессы выражаются через метакогнитивные стратегии, которые могут быть охарактеризованы как процедурные, целенаправленные, активные, сознательные, личностно значимые. Метакогнитивные стратегии призваны регулировать и стимулировать получение знаний из текста [25; 26].

В частности, вопросы для актуализации метакогнитивного знания охватывают вопросы о себе как о субъекте познания (*Am I good at reading texts? Why? Do I like reading? Can I get the necessary information from the text? What can help me to read the text?*), вопросы о зада-

че (*What do I need to read the text for? What do I need to do the task?*), вопросы о стратегиях (*What is a strategy? What is a learning strategy? What is a reading strategy? What strategies can I use to understand the text?*). Далее вопросы касаются использования метакогнитивных стратегий чтения. Они имеют форму утверждения с вопросительным «хвостиком» (для слабой группы вопросы на русском языке), а именно: *I pace myself while reading in order to have enough time, do I? I set specific goals before I begin a reading task, do I? I read instructions carefully before I begin a reading task, do I?* и др. Приведенные вопросы относятся к метакогнитивной стратегии планирования своей деятельности. Их можно характеризовать как процедурные (организуют деятельность), целенаправленные (стратегия планирования), сознательные, лично значимые (относятся к личному стилю обучения).

II. Focus on Language. «Категоризация». Этот вид упражнений направлен, прежде всего, на решение лингводидактических задач в обучении профессионально ориентированному иноязычному чтению, вместе с тем развивая мыслительные операции идентификации, различения, анализа, синтеза и обобщения. Ресурсом для этого типа упражнений являются результаты исследований в области когнитивной лингвистики и материал текстов для чтения. Выполняя его на предтекстовом этапе (см. ниже), студенты знакомятся с особенностями нового лингвистического кода, готовятся к чтению текстов.

1. Прочитайте следующие предложения, устно переведите и определите, что обозначают выделенные жирным шрифтом существительные. Подумайте, чем они отличаются друг от друга по смыслу.

Making this drawing was hard **work**. He had an accident at **work**. I do engineering at university. My future **profession** will be connected with machinery. Don't be deceived into thinking that it's easy to climb the **career** ladder. It's not. My **occupation** takes me to exotic places. I've found myself a new **occupation**, but my parents don't think it's appropriate. Men's level of **occupation** remains practically unchanged by the presence of children in the household. My sister got a **job** in engineering. It's my **job** to plan gardens and parks.

2. Заполните таблицу Culture-specific lexical categorisations. Соотнесите английские существительные WORK, JOB, PROFESSION, OCCUPATION, CAREER с русскими существительными *работа, род занятий, профессия, занятие, специальность, карьера, занятость, труд, дело, место работы*.

3. Переведите следующие предложения с русского языка на английский (см. п. 1 и 2 выше): *A: Ты уже нашел работу? B: Да, я буду работать в сфере автомобилестроения. Многие из моих коллег на сегодняшний день сумели продвинуться по карьерной лестнице. Я найду способ продолжить свой нелегкий труд. Сотни рабочих могли потерять свою работу. Это очень редкая и сложная профессия.*

III. Focus on Communication. «Правила дискуссии/собеседования». Этот этап предназначен для подготовки студента к взаимодействию с другими участниками общения. В нашем исследовании студентам было необходимо прочитать короткий текст на английском языке с рекомендациями по ведению дискуссии/прохождению собеседования и выписать кратко (по 3–4 слова) те советы, которые могут ему пригодиться. Таким образом, студент также практикуется в ознакомительном чтении.

Говоря о предтекстовом этапе в нашем исследовании, нельзя не сказать о возникающем у многих студентов недоумении в тот момент, когда они впервые сталкиваются со «странными» вопросами, относящимися к их мышлению (раздел *Focus on Metacognition*). Вопросы о планировании своей умственной деятельности, препятствиях в понимании текста, цели чтения текста ставят их в тупик и временами остаются без письменного ответа. Некоторые студенты утверждают, что «читать текст и не нужно», что приводит или к отказу выполнять задание, или, что очень ценно, к поиску новых смыслов учебной деятельности. В этом и проявляется эксплицитное развитие метакогнитивной компетенции студентов, которое должно начинаться в аудитории, а только затем переходить во внеаудиторную работу. И здесь важная роль в создании положительной мотивации не только к чтению, но и к размышлению о своем мышлении принадлежит преподавателю.

На *текстовом этапе* студенты выполняют традиционные лексико-грамматические упражнения на повторение и закрепление пройденного материала (включая лексику из раздела *Focus on Language*) и упражнения, направленные на совершенствование умений в различных видах чтения (с ключами). Но все они сопровождаются небольшими заданиями, эксплицитно развивающими метакогнитивную компетенцию обучающихся. Это так называемые метакогнитивные подсказки (*metacognitive prompts*, их еще называют *wrappers*), которые обеспечивают метакогнитивную поддержку обучения. Основываясь на когнитив-

ных исследованиях в психологии и лингвистике, исследователи предложили использовать метакогнитивную поддержку (*metacognitive support*), чтобы помочь учащимся преодолеть трудности в саморегулировании своего обучения. J.L. Nietfeld и G. Schraw использовали метакогнитивные подсказки для того, чтобы помочь студентам понять свои сильные и слабые стороны в обучении, а также выбирать подходящие стратегии для оценки своего обучения и облегчения мониторинга их применения [30].

В нашем исследовании использовалось упражнение для самостоятельного мониторинга и коррекции своей учебно-познавательной деятельности (см. фрагмент ниже).

Оцените по шкале от 1 (никогда/почти никогда) до 5 (постоянно) насколько часто Вы используете следующие метакогнитивные стратегии. Если Вы ставите оценку 4 или 5, пожалуйста, подумайте о конкретном случае использования Вами этой стратегии в этой домашней работе. Подчеркните те стратегии, которые кажутся Вам наиболее полезными.

- Я делаю остановки во время чтения, чтобы подумать о прочитанном и связать со своей будущей профессией.
- Я проверяю, правильно ли я понимаю текст, когда сталкиваюсь с противоречивой информацией.
- Я понимаю не все слова в тексте, но могу догадаться об их значении из контекста. В этой ситуации мне требуется дополнительное время, чтобы остановиться и подумать.

Метакогнитивные стратегии позволяют учащимся осознать свои знания и управлять своей познавательной деятельностью, но отметим, что потребность в них возникает в основном только тогда, когда человек сталкивается с трудностями или новыми задачами повышенной сложности. Так, для студентов высказывания в таблице становились также подсказками для работы с иноязычными текстами.

Наконец, на *послетекстовом этапе* студенты приступают к подготовке к дискуссии или собеседованию в аудитории. В обоих случаях речь идет о взаимодействии с другими участниками, вопросы и комментарии которых могут оказаться неожиданными. Цель этого этапа – на основе идей, почерпнутых из прочитанных текстов (уровень A2-B1) и выполненных упражнений подготовиться к своему выступлению (предлагается составить план монолога) и ответам на каверзные вопросы (например, *Are scientists more important than engineers? Does engineering always do good to people? Is it still worth becoming an engineer?*). В заключение студентам предлагается проана-

лизировать свою работу и определить свои собственные метакогнитивные стратегии.

Как уже отмечалось выше, особую сложность в использовании когнитивно-деятельностного подхода для организации внеаудиторного чтения представляет этап контроля, т. к. для непосредственного наблюдения доступны только письменные результаты и устное выступление на занятии. В целом студенты, выполнившие добросовестно задания для развития своей метакогнитивной сферы, справились и с другими заданиями успешнее (в среднем на 8–9% по сравнению с контрольной группой) даже в случае более низкого уровня владения иностранным языком. Можно предположить, однако, что результаты будут существеннее при более длительном обучении на основе когнитивно-деятельностного подхода.

Считаем важным тот факт, что выполнение всех приведенных выше заданий в аудитории потребовало бы большого количества времени, неизбежной необходимости ждать одних студентов и предлагать дополнительные задания для других из-за неравномерности уровня владения иностранным языком у студентов нелингвистических направлений подготовки. В ситуации с уменьшением количества контактных часов этого времени у преподавателя нет, поэтому именно разработанная нами система упражнений для организации внеаудиторного иноязычного чтения на основе когнитивно-деятельностного подхода позволяет обеспечить дифференциацию и индивидуализацию обучения.

Выводы и заключение. В настоящем исследовании был изучен потенциал применения когнитивно-деятельностного подхода для организации внеаудиторного чтения студентов многопрофильного вуза. Подводя итог, отметим, что потенциал когнитивно-деятельностного подхода в организации внеаудиторного профессионально ориентированного чтения на английском языке, по нашему мнению, реализуется через решение в процессе обучения психологических, лингводидактических и социокультурных задач. Как показало исследование, неограниченное время и размышление о своем мышлении, инициированное метакогнитивной поддержкой в процессе выполнения заданий, позволяет если не решить, то сгладить проблему разного уровня владения иностранным языком в группах будущих инженеров. Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать вывод, что когнитивно-деятельностный подход является современным, целесообразным ре-

шением задачи организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов многопрофильного вуза в области чтения на английском языке. Этот подход является одним из актуальных путей интенсификации самостоятельной работы студентов в области иноязычного чтения в вузе, т. к. позволяет будущему специалисту стать активным участником образовательного процесса, научиться планировать и контролировать свою учебно-познавательную деятельность.

Список литературы

1. Алексеева Т.Е. Организация внеаудиторного чтения в образовательном процессе неязыкового вуза // Педагогика и психология как ресурс развития совр. общества: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2021. С. 135–137.
2. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003.
3. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009.
4. Ахметова Л.В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2009. № 7(85). С. 48–52.
5. Вербицкий А.А., Кофейникова Ю.Л. Проблема формирования метакогниций студента в контекстном образовании // Педагогика и психология образования: сб. науч. тр. М., 2001. Вып. 461. С. 118–130.
6. Гаврилов В.В. Теоретические аспекты когнитивно-деятельностного подхода к преподаванию дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. 2020. № 2. С. 77–86.
7. Гильмеева Р.Х. Когнитивно-деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих педагогов // Казан. пед. журн. 2018. № 6. С. 37–42.
8. Дубровина В.Ю. и др. Внеаудиторное чтение на иностранном языке как аспект гуманитаризации высшего технического образования // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 3-2(59). С. 102–108.
9. Егорова Э.В., Крашенинникова Н.А., Осецова О.И. Методическое пособие по домашнему чтению для студентов неязыковых специальностей вузов. Ульяновск, 2014.
10. Зимина Е.А. Преподавание домашнего чтения на занятиях по немецкому языку с использованием информационно-коммуникационных технологий (из опыта работы в неязыковом вузе) // Научный диалог. 2018. № 8. С. 247–260.
11. Карчава О.В. К вопросу о преимуществах применения когнитивно-деятельностного подхода в процессе обучения иностранному языку в высшей школе // The Scientific Heritage. 2020. № 44-4(44). С. 16–20.
12. Ковтун Е.Н., Родионова С.Е. Нагрузка преподавателей и студентов в новых условиях обучения: принципы планирования и учета // Филология и культура. 2012. № 2(28). С. 59–63.
13. Колесникова А.И. Внеаудиторное чтение текстов как форма самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе // Аграрный вестник Верхневолжья. 2019. № 1(26). С. 132–137.
14. Милованова Л.А. Обучение стратегиям иноязычного чтения // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 1(96). С. 63–67.
15. Набиркина М. Эксперты выяснили, как выпускники вузов знают английский язык [Электронный ресурс] // Рос. газ. 2020. 29 июня. URL: <https://rg.ru/2020/06/29/eksperty-vyiasnili-kak-vypuskniki-vuzov-znaiut-anglijskij-iazyk.html> (дата обращения: 05.08.2022).
16. Новикова Н.Н. Преподавание домашнего чтения в неязыковом вузе (проблемы и стратегии) // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN617.pdf> (дата обращения: 05.08.2022).
17. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие. Орел, 2005.
18. Об утверждении ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 15.03.02 ТМО: приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 728 от 9 авг. 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/150302_B_3_07092021.pdf (дата обращения: 09.09.2022).
19. Пушкарева И.А. Организация внеаудиторного чтения в процессе изучения иностранного языка // Теория и практика научных исследований. 2018. № 2(2). С. 51–56.
20. Сергеев С.Ф. Когнитивная педагогика: пользовательские свойства инструментов познания // Образовательные технологии. 2012. № 4. С. 69–78.
21. Сыса Е.А. Обучение иноязычному чтению с использованием стратегий на основе самостоятельной учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2018.
22. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. М., 2012.
23. Юздова Л.П. Категоризация мира во фразеологии: психолингвистический аспект // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXVII: материалы Междунар. конгресса по когнитивной лингвистике 16–18 мая 2019 г. Н. Новгород, 2019. С. 366–370.
24. Ahmadian M., Pasand P. G. EFL learners' use of online metacognitive reading strategies and its

- relation to their self-efficacy in reading // *The Reading Matrix*. 2017. No. 17(2). P. 117–132.
25. Alexander P.A., Jetton T.L. Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research*. 2000. Vol. 3. P. 285–310.
26. Anderson N.J. Individual differences in strategy use in second language reading and testing // *Modern Language Journal*. 1991. No. 75. P. 460–472.
27. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, 2018.
28. Friesen D.C., Haigh C.A. How and why strategy instruction can improve second language reading comprehension: A review. *The Reading Matrix*. 2018. No. 18(1). P. 1–18.
29. Jacobs J.E., Paris S.G. Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction // *Educational Psychologist*. 1987. No. 22. P. 255–278.
30. Nietfeld J.L., Schraw G. The effect of knowledge and strategy explanation on monitoring accuracy // *Journal of Educational Research*. 2002. No. 95. P. 131–142.
31. Proust J. *The philosophy of metacognition. Mental agency and self-awareness*. Oxford, 2013.
32. Radden G., Dirven R. *Cognitive English grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.
33. Sheorey R., Mokhtari K. Coping with academic materials: differences in the reading strategies of native and non-native readers // *System* 29. 2001. P. 431–449.
34. Teng F., Reynolds B.L. Effects of individual and group metacognitive prompts on EFL reading comprehension and incidental vocabulary learning // *PLoS ONE*. 2019. No. 14(5). P. 1–24.
35. Vandergrift L., Goh C.C.M. *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. N.Y., 2011.
36. Veenman M.V.J., Van Hout-Wolters B.H.A.M., Afflerbach P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations // *Metacognition Learning*. 2006. No. 1. P. 3–14.
37. Zhang L. J. Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment // *Language Awareness*. 2001. No. 10. P. 268–288.
- * * *
1. Alekseeva T.E. Organizaciya vneauditornogo chteniya v obrazovatel'nom processe neyazykovogo vuza // *Pedagogika i psihologiya kak resurs razvitiya sovr. obshchestva: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Cheboksary*, 2021. S. 135–137.
2. Almazova N.I. Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2003.
3. Andronkina N.M. Kognitivno-deyatelnostnyj podhod k formirovaniyu lingvosociokul'turnoj kompetencii v obuchenii nemeckomu yazyku studentov yazykovogo vuza: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2009.
4. Ahmetova L.V. Metody kognitivnogo obucheniya: psihologo-didakticheskij podhod // *Vestnik Tom. gos. ped. un-ta*. 2009. № 7(85). S. 48–52.
5. Verbickij A.A., Kofejnikova Yu.L. Problema formirovaniya metakognicij studenta v kontekstnom obrazovanii // *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya: sb. nauch. tr. M.*, 2001. Vyp. 461. S. 118–130.
6. Gavrilov V.V. Teoreticheskie aspekty kognitivno-deyatelnostnogo podhoda k prepodavaniyu discipliny «Russkij yazyk i kul'tura rechi» v vuze // *Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta*. 2020. № 2. S. 77–86.
7. Gil'meeva R.H. Kognitivno-deyatelnostnyj podhod v professional'noj podgotovke budushchih pedagogov // *Kazan. ped. zhurn*. 2018. № 6. S. 37–42.
8. Dubrovina V.Yu. i dr. Vneauditornoe chtenie na inostrannom yazyke kak aspekt gumanitarizacii vysshego tekhnicheskogo obrazovaniya // *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2016. № 3-2(59). S. 102–108.
9. Egorova E.V., Krashennnikova N.A., Osetrova O.I. *Metodicheskoe posobie po domashnemu chteniyu dlya studentov neyazykovykh special'nostej vuzov*. Ul'yanovsk, 2014.
10. Zimina E.A. Prepodavanie domashnego chteniya na zanyatiyah po nemeckomu yazyku s ispol'zovaniem informacionno-kommunikacionnykh tekhnologij (iz opyta raboty v neyazykovom vuze) // *Nauchnyj dialog*. 2018. № 8. S. 247–260.
11. Karchava O.V. K voprosu o preimushchestvah primeneniya kognitivno-deyatelnostnogo podhoda v processe obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole // *The Scientific Heritage*. 2020. № 44-4(44). S. 16–20.
12. Kovtun E.N., Rodionova S.E. Nagruzka prepodavatelej i studentov v novykh usloviyah obucheniya: principy planirovaniya i ucheta // *Filologiya i kul'tura*. 2012. № 2(28). S. 59–63.
13. Kolesnikova A.I. Vneauditornoe chtenie tekstov kak forma samostoyatel'noj raboty studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze // *Agrarnyj vestnik Verhnevolszh'ya*. 2019. № 1(26). S. 132–137.
14. Milovanova L.A. Obuchenie strategiyam inozazychnogo chteniya // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2015. № 1(96). S. 63–67.
15. Nabirina M. Eksperty vyasnili, kak vypuskniki vuzov znayut anglijskij yazyk [Elektronnyj resurs] // *Ros. gaz.* 2020. 29 iyunya. URL: <https://rg.ru/2020/06/29/eksperty-vyiasnili-kak-vypuskniki-vuzov-znaiut-anglijskij-iazuk.html> (data obrashcheniya: 05.08.2022).
16. Novikova N.N. *Prepodavanie domashnego chteniya v neyazykovom vuze (problemy i strategii)*

[Elektronnyj resurs] // Mir nauki. 2017. T. 5. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN617.pdf>. (data obrashcheniya: 05.08.2022).

17. Obrazcov P.I., Ivanova O.Yu. Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetah vuzov: ucheb. posobie. Orel, 2005.

18. Ob utverzhdenii FGOS VO bakalavriat po napravleniyu podgotovki 15.03.02 TMO: prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF № 728 ot 9 avg. 2021 g. [Elektronnyj resurs]. URL https://fgos.vo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/150302_B_3_07092021.pdf (data obrashcheniya: 09.09.2022)

19. Pushkareva I.A. Organizaciya vneauditornogo chteniya v processe izucheniya inostrannogo yazyka // Teoriya i praktika nauchnyh issledovaniy. 2018. № 2(2). S. 51–56.

20. Sergeev S.F. Kognitivnaya pedagogika: pol'zovatel'skie svoystva instrumentov poznaniya // Obrazovatel'nye tekhnologii. 2012. № 4. S. 69–78.

21. Sysa E.A. Obuchenie inoyazychnomu chteniyu s ispol'zovaniem strategij na osnove samostoyatel'noj uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2018.

22. Sharipov F.V. Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly: ucheb. posobie. M., 2012.

23. Yuzdova L.P. Kategorizaciya mira vo frazeologii: psiholingvisticheskiy aspekt // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. XXXVII: materialy Mezhdunar. kongressa po kognitivnoj lingvistike 16–18 maya 2019 g. N. Novgorod, 2019. S. 366–370.

The potential of the cognitive and activity approach in the organization of the extracurricular profession-oriented reading at the English language in the multidisciplinary university

The article deals with the study of the potential of the use of the cognitive and activity approach to the organization of the extracurricular reading in the university. The approach to teaching the profession-oriented foreign language reading is implemented by the solution of the psychological, linguodidactic and sociocultural tasks. There is emphasized the rising of the motivation of the students to the individual cognitive activity by the inclusion of the explicit education of the metacognitive regulation.

Key words: *extracurricular foreign language reading, cognitive and activity approach, metacognition.*

(Статья поступила в редакцию 23.07.2022)

ВАН СЯОЦЗЮНЬ, В.В. ФЕДУЛОВА
(Яньчэн, КНР)

КОНЦЕПЦИЯ РЕФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО ПРЕДМЕТУ «РУССКИЙ ЯЗЫК» В КИТАЕ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Предлагается методика, направленная на адаптацию учебных планов и программ к потребностям комплексного и прикладного обучения русскому языку. При обучении студентов возможно использование программ, которые схематически можно изобразить в форме параллелограмма. Применение данной формы в процессе преподавания русского языка призвано способствовать лучшему пониманию и усвоению учебного материала при изучении сложных и прикладных тем.

Ключевые слова: *городские университеты, форма параллелограмма, специальность, модуль, построение системы учебных программ, практика.*

В начале XXI в. в связи с непрерывно возрастающей популярностью высшего образования, количество кафедр и факультетов русского языка в колледжах и университетах Китая резко возросло. Согласно данным Национального справочника специальностей, в 2006 г. в 554 учебных заведениях КНР были открыты кафедры и факультеты, которые готовят специалистов по направлению «Русский язык», либо преподается русский язык как второй иностранный язык. По состоянию на 2008 г., 185 политехнических колледжей и университетов имели кафедры иностранных языков, из которых подавляющее большинство приходилось на специальность «Русский язык».

Однако «...развитие направления “Русский язык” в различных колледжах и университетах крайне не сбалансировано, а уровень распространения кафедр русского языка неравномерен. Ситуация с созданием факультетов русского языка не вызывает оптимизма» [1, с. 212].

В 2009 г. «на фоне международного финансового кризиса» ситуация с трудоустройством специалистов-русистов была удручающей. Однако благодаря инициативе «Один

пояс – один путь» необходимость коммуникации с Россией и странами Центральной Азии, где русский язык широко распространен, возросла, и он обрел вторую жизнь. В последние пять лет многие учебные заведения дополнительно занялись профессиональным преподаванием русского языка. Согласно официальной статистике, на сегодняшний день в 160 вузах есть специальность «Русский язык». В этих 160 учебных заведениях, помимо общей направленности, есть и множество специализированных вузов: аграрный университет, медицинский университет, политехнический университет, торгово-экономический университет, институт лесоводства, нефтяной университет и многие другие [8].

В данное время основной проблемой, с которой сталкиваются преподаватели русского языка во многих городских институтах и университетах, является нерациональное построение системы профессиональной подготовки специалистов по русскому языку. Основываясь на фактическом положении институтов и университетов, данная система должна служить региональной экономике и содействовать местному экономическому развитию [17, с. 58]. Ключевым звеном в обучении специалистов в области русского языка является разработка планов профессиональной подготовки, основой которых является система специализированных профессионально ориентированных учебных программ.

Данная статья посвящена исследованию текущей ситуации в системе профессионально ориентированных учебных программ по русскому языку в институтах и университетах КНР. Основной целью статьи является оценка существующей модели специализированных учебных программ по русскому языку и освещение связанных с ней проблем. Кроме того, авторы предлагают план построения новой специализированной системы образовательных учебных программ по русскому языку, основанных на соответствующей теоретической базе.

Текущее состояние и существующие проблемы системы образовательных программ по специальности «Русский язык» при подготовке бакалавров. Система подготовки специалистов определяет конкретное направление разработки учебных планов. В настоящее время основой для создания структуры базовых учебных планов по русскому языку во многих китайских институтах и университетах является модульная система обучения. Со-

гласно базовой теории построения структуры учебных программ, модульная система делит многие курсы, входящие в основную систему учебных программ по русскому языку, на несколько модулей в соответствии с направлениями подготовки, требованиями и функциями курсов. В учебной программе по специальности «Русский язык» в институтах и университетах выделяют модули, направленные на формирование профессиональных навыков и умений студентов, изучающих русский язык, а также модули специализированных знаний по русскому языку.

Некоторые исследователи считают, что в соответствии с учебным планом учебные курсы по русскому языку можно разделить на три категории:

- 1) обязательный курс;
- 2) элективный курс;
- 3) факультативные курсы.

С точки зрения содержания основные курсы русского языка можно разделить на три категории:

- 1) базовый уровень языка, элементарные знания и навыки по русскому языку;
- 2) продвинутый уровень;
- 3) углубленный уровень, включающий изучение русской литературы и культуры.

Позднее к основным трем модулям, предусмотренным учебной программой, были добавлены еще два модуля, которые разрабатывались с ориентацией на региональные требования и, соответственно, наполнялись различным содержанием, исходящим из потребностей каждого отдельного региона. При этом в разных учреждениях используются разные модули. Например, некоторые исследователи считают, что система учебных программ по русскому языку для различных специальностей должна включать такие модули, как общеобразовательные курсы, курсы по базовому русскому языку, курсы по изучению русского языка как языка специальности, соответствующие курсы профессиональной ориентации и практические курсы и др. [9, с. 79].

Другая группа экспертов предлагает разделить основной учебный курс по русскому языку на четыре модуля: «курс базовых языковых навыков; курс языка и культуры; курс профессиональных знаний и курс профессионального обучения» [7, с. 12].

В связи с этим ими была разработана методика «четырёх категорий». «Четыре категории» включают в себя модуль профессиональных навыков русского языка, модуль профес-

сиональных знаний русского языка, модуль специальных знаний по профессии и модуль, включающий курспрактики» [3, с. 71, 86–90]. Методика «четырёх категорий» основывается на междисциплинарной модели подготовки специалистов.

Некоторые ученые также предполагают, что система учебных программ по русскому языку для различных специальностей может быть построена на комбинации следующих пяти модулей курса: модуль базовых языковых знаний и основных навыков + модуль курса теории языка + модуль профессиональной ориентации + модуль практической работы + модуль продвинутого уровня русского языка.

Цзюй Цзин и Сунь Цзяньхуа в 2007 г. предложили систему учебных программ по русскому языку для бакалавров – студентов городских институтов и университетов, состоящую из следующих пяти модулей.

1. Общеобразовательный курс + базовый курс русского языка.
2. Продвинутый курс русского языка (включает курс практического русского языка и курс теории языка).
3. Курс языка профессиональной коммуникации.
4. История культуры.
5. Междисциплинарный курс (по желанию).

Отдел иностранных языков при Комитете управления колледжами и университетами указал в руководстве «Некоторые мнения о реформировании преподавания иностранных языков для бакалавриата в XXI веке», что «существует пять противоречий в текущем процессе обучения иностранным языкам»: в содержании; в структуре; в качестве знаний и практических навыков студентов; в управлении обучением. Среди них более половины приходится на три аспекта: организацию образовательного процесса, учебную программу и структуру учебных программ [7, с. 75–81].

Ученые Инь Гэндэ и Лю Яньцин провели в 8 институтах и университетах опрос студентов 4-го курса, изучающих русский язык, и на основании полученных статистических данных составили комплекс предложений, которые были учтены Министерством образования при разработке учебных планов по русскому языку. Результаты показали, что 87,7% студентов считают текущую структуру учебного планирования неразумной, 70,6% учащихся недовольны структурой полученных знаний.

Что касается модульной системы учебного планирования, то можно с уверенностью кон-

статировать, что данная система обеспечивает студентов специальности «Русский язык» более четкой и продуманной основой при изучении языка, способствует лучшему структурированию знаний и создает научно обоснованную базу для разработки учебных программ институтов и университетов. Это способствует формированию специалистов высокого класса [7, с. 81].

Однако модульная система при составлении учебных программ имеет и свои недостатки, такие как «необоснованное разделение структуры содержания и оформления факультативных курсов и их низкая доля, упор на теорию и слабое использование практики. А система профессиональных учебных программ слишком велика и не имеет интеграционных функций» [4, с. 118].

Некоторые институты и университеты делают факультативные курсы на несколько модулей, но из-за ограниченного числа преподавателей из обширной системы профессиональных учебных программ могут предложить студентам для изучения только один или два профессиональных факультативных курса. Данная ситуация, когда студентам дается на выбор лишь два факультатива, не способствует стремлению студентов к разностороннему развитию, не отвечает запросам общества, понижает инициативность и работоспособность при изучении базовых и специализированных курсов, направленных на получение новых знаний, не позволяет студентам понять ценность самостоятельного выбора и испытать радость от возможности его осуществить [1, с. 212–213].

В целом традиционная учебная программа делает упор на теоретические курсы, а практические курсы применяются недостаточно систематично. Востребованные на рынке профессий специалисты должны обладать всесторонними теоретическими и практическими знаниями и навыками. Учебная система типа «пирамида» не может удовлетворить вышеуказанным требованиям [17, с. 57–60].

Построение системы учебных программ для специальности «Русский язык». Учебная программа является основным компонентом системы обучения специалистов [2, с. 45]. То, насколько учебная программа разработана и обоснована научно, напрямую влияет на эффективность подготовки специалистов. Она включает в себя не только название курса, количество часов, выделенных на изучение той или иной темы, количество кредитов, но и дру-

гие вопросы. Наиболее важными из них являются разработка концепции обучения специалистов в области русского языка; их позиционирование на рынке труда; система профессионального совершенствования; возможности карьерного роста [12, с. 23–27].

В последние годы в Китае самой актуальной и наиболее важной темой при реформировании учебных программ по специальности «Русский язык» была выработка новых целей профессиональной подготовки и соответствующей им профессиональной учебной программы. В связи с этим некоторые отечественные исследователи призывают к тому, чтобы преподаватели русского языка не только развивали у студентов навыки речевой коммуникации, но и, что более важно, способствовали формированию и раскрытию у студентов исследовательских и инновационных способностей. Цель – вырастить специалистов, способных к новаторству. При такой постановке проблемы студенты способны овладеть определенными языковыми навыками на более высоком уровне. Пусть они первоначально не обладают соответствующими теоретическими знаниями и профессиональными навыками, при правильном построении учебного процесса студенты способны достигнуть прекрасных результатов. Разработка научно обоснованных, рационально выверенных, систематизированных, четко структурированных учебных программ по русскому языку является неотложной задачей для специалистов муниципальных колледжей и университетов.

Разработка и оптимизация основной учебной программы по русскому языку является ключом к общей оптимизации преподавания. Двухмерная форма обучения русскому языку оптимизирует основную систему образования, базирующуюся на модульной концепции. В ней выделяются горизонтальный и вертикальный уровни. По вертикали она выстроена в соответствии с тремя платформами: базовый уровень, предметная база (включая специализированную) и профессиональные курсы. По горизонтали, в соответствии с теоретической системой аудиторного обучения, система практического обучения и система внеаудиторного практического обучения состоит из трех частей. Таким образом, при построении данной системы учебных программ выделяют два основных направления учебных программ по русскому языку, которые на основании их содержания и функций в полной мере отражают гармоничную целостность сочетания теории и практики.

Построенная в соответствии с этой теорией основная учебная программа по русскому языку оказывает непосредственное влияние на формирование способностей к восприятию языка, овладение теоретическими знаниями и совершенствование практических навыков студентов. В частности, следует отметить, что «платформа дисциплинарной базы (в том числе профессиональной), созданная в соответствии с этой системой, имеет типичные составные характеристики. Основными дисциплинами специальности «Русский язык» являются, прежде всего, гуманитарные дисциплины, которые в рамках общепрофессиональной подготовки также могут быть расширены на смежные специальности. Например, на тесно связанные с гуманитарными науками экономику, право, а также на междисциплинарные, которые охватывают комбинацию разных направлений искусств и наук. Таким образом, «эта теория играет важную руководящую роль при создании факультетов русского языка в большинстве гуманитарных и технических колледжей и университетов, что отвечает потребностям общества в воспитании высококвалифицированных специалистов».

«Трехмерная методика определяется тремя ортогональными векторами, где одним из векторов является профессиональная подготовка, вторым – уровень грамотности, третьим – методология» [12, с. 23–27]. Профессиональная подготовка специалистов по русскому языку состоит из курсов, направленных на изучение непосредственно русского языка и курсов профессиональной подготовки. «Вектор грамотности состоит из курсов, направленных на развитие гуманистической направленности будущих специалистов-русистов в рамках гуманитарных наук. Вектор методологии включает в себя философские, общенаучные методы и методы узкоспециализированных исследований в различных дисциплинах» [17, с. 57]. В частности, «курсы профессиональной подготовки должны включать в себя базовые языковые дисциплины, такие как курсы аудирования, разговорной речи, чтения, письма и перевода, указанные в «Учебной программе» [Там же, с. 58]. Курсы профессиональных навыков должны рекомендоваться учебной программой в качестве обязательных».

Курсы, направленные на повышение уровня профессиональной грамотности, должны быть «ориентированы на формирование общих гуманитарных знаний специалистов и включать в себя многие дисциплины, такие

как обществознание, культурология, философия и история страны изучаемого языка. А также китайскую классическую культуру, философскую мысль и историю» [17, с. 60]. Данный принцип способствует совершенствованию нравственных качеств и ценностей студентов, формирует и обогащает их внутренний мир. Если студент, изучающий русский язык, знает только основы грамматики, но не понимает особенности культуры страны, язык которой он изучает, то он не сможет понять истинного значения многих русских выражений и фразеологизмов. Поскольку язык и культура неразделимы, невозможно овладеть языком, не ознакомившись с культурой. Дисциплины в области методологии включают курсы по философским наукам, написание эссе и изучение методов научного исследования.

Вышеназванные дисциплины образуют цельную трехмерную систему учебных программ. Предложенная разработчиками Отдела иностранных языков при Комитете управления институтами и университетами трехмерная учебная программа соответствует основам преподавания русского языка и культуры для соответствующих специальностей. Она не только подчеркивает важное значение сочетания теории и практики в процессе преподавания, но также способствует развитию гуманистических качеств студентов, разработке методов научного исследования, направленных на совершенствование основ преподавания русского языка. Студенты, обучающиеся по этой системе, способны быстро адаптироваться к социальным потребностям независимо от того, какое направление профессиональной деятельности они выберут в будущем. Данная система учебных программ наиболее подходит студентам, изучающим русский язык в институтах и на факультетах иностранных языков, в общеобразовательных и гуманитарных колледжах.

Несомненно, что общая подготовка специалистов должна включать в себя два основных аспекта: овладение теоретическими знаниями и практическими навыками. Традиционно основная система учебных программ по русскому языку в большей мере фокусируется на построении теоретической составляющей учебных программ, но не уделяет достаточного внимания развитию практической. После опроса студентов 4-го курса Тайюаньского технологического университета, изучающих русский язык, исследователи сделали вывод, что «практика является их самым слабым

звеном. Работодатели беспокоятся о том, есть ли у них стажировка и соответствующий опыт работы» [11, с. 33].

«Учебная программа» делит образовательные курсы по русскому языку на три типа: курсы, дающие общие знания по русскому языку, курсы, направленные на развитие навыков использования русского языка и связанные с ними курсы специализированных профессиональных знаний, но не дает никаких указаний о том, как построить систему учебных планов, направленную на развитие практических умений студентов.

Традиционно практика преподавания русского языка ограничивается предвыпускной практикой и написанием дипломной работы. Эти виды практической деятельности обычно проводятся в восьмом семестре, но некоторые институты и университеты организуют практику с седьмого семестра. Естественно, что такое положение, при котором практика и теоретическое обучение разобщены, не способствует достижению целей развития прикладных навыков у учащихся.

Как указал Чжу Пин: «Социальная практика должна быть организована исключительно до выпуска, с целью проверки итогов учебного процесса, но не для пересмотра и дополнения результатов». Лу Ин подчеркнул, что «только создав реальную систему обучения, основанную на практической деятельности студентов специальности “Русский язык” можно по-настоящему применить к ней термин “прикладное ориентирование”» [15, с. 139].

Традиционная модель практического обучения в системе гуманитарных наук не может удовлетворить потребности рынка труда в практических навыках выпускников. Необходимо создать самодостаточную специализированную систему практических курсов. Согласно теории Ян Сяньюй и Ке Нинли, «самодостаточная специализированная система учебных программ по обучению практической деятельности должна включать:

- 1) стажировку, практику и экспериментальные курсы;
- 2) модульную систему учебного планирования;
- 3) комбинирование аудиторных и внеаудиторных видов деятельности;
- 4) практический характер содержания обучения» [17, с. 58].

Основываясь на вышеприведенной концепции, базовую систему учебных программ по русскому языку, способную адаптировать

ся к возникающим потребностям при обучении высокопрофессиональных специалистов в новую эпоху, графически можно представить в форме параллелограмма. Система учебного планирования в форме параллелограмма состоит из независимой теоретической системы учебного плана и независимой системы практического обучения, работающих параллельно. Теоретическая система учебных программ имеет форму положительной пирамиды и состоит из государственной системы учебных программ, системы профессиональных базовых учебных программ и системы профессионально ориентированных учебных программ. Система практических курсов графически имеет форму перевернутой пирамиды и содержит в себе независимые и постоянные экспериментальные или практические курсы, предлагаемые студентам для изучения в каждом семестре с 1 до 8. При этом количество практических часов или недель должно постепенно увеличиваться.

Содержание практического курса должно сочетаться и взаимодействовать с основными предметами и темами программы теоретических курсов. В них можно выделить: группу курсов языковых навыков (включает курсы изучения основ языка и разные дисциплины, способствующие лучшему усвоению русского языка студентами), группу курсов, направленных на усвоение профессиональной лексики (с использованием практики по будущей специальности), курс экспериментальной практики (включает практические занятия на предприятиях внешней торговли, участие в проведении деловых переговоров и пр.) и выпускные практические курсы (например, написание курсовой работы как итоговой годовой или семестровой работы, написание выпускной дипломной работы).

Учебная программа по русскому языку, построенная в соответствии с этой концепцией, включает в себя изучение теоретических дисциплин – 80% от общего количества часов и практическая деятельность – 20% от общего количества часов

Программа теоретического курса построена на трех платформах:

- 1) общеобразовательной платформе;
- 2) профессиональной платформе по базовым дисциплинам;
- 3) изучении специализированных профессиональных дисциплин (как обязательные, так и факультативные курсы в соответствии со специализацией).

В дополнение к общеобразовательной платформе курса платформа по базовым дисциплинам и платформа специализированных профессиональных дисциплин поддерживаются и создаются на базе соответствующих предметов и дисциплин. Обязательные дисциплины в группе базовых курсов образуют особый курс с комплексным изучением русского языка в качестве основы для развития пяти основополагающих языковых навыков: аудирования, разговорной речи, чтения, письма и перевода. Курсы по выбору основаны на общеобразовательных базовых дисциплинах (китайский язык, компьютерные курсы и др.).

Среди обязательных курсов для группы специализированных профессиональных дисциплин следует выделить предметы, направленные на повышение языковых профессиональных компетенций (продвинутый русский язык, язык профессионального общения, аудиовизуальный курс, устный перевод, деловой русский язык, теория и практика ведения переговоров, формирование навыков аудирования и разговорной речи). Курс специализированных профессиональных дисциплин охватывает знания как по языку, так и по литературе («Введение в лингвистику», «История русской литературы» и т. д.), а также другие комплексные языковые факультативные курсы, профессионально ориентированные дисциплины («Русский язык для туризма», «Русский язык для инженеров», «Деловой русский язык», «Электронный коммерческий русский язык», «Русский язык для юристов», «Автомобилестроение»). Данные дисциплины способны углубить и расширить знания студентов в разных сферах русского языка. Соответствующие специализированные профессиональные курсы в основном ориентируются на такие направления профессиональной деятельности, как бизнес, торговля, техника, право, туризм и др.

Количество часов, выделенных на изучение дисциплин, направленных на изучение автомобилестроения, международной торговли и бизнеса, а также содержание обязательных профессионально ориентированных курсов было рассчитано и определено соответствующим отделом Народного образования. Методы подготовки по направлениям «Международное коммерческое право», «Основы автомобилестроения» и т. д., специально разработаны для специалистов, изучающих русский язык, и используют учебные материалы на русском языке для двуязычных учебных

курсов. Он не только включает в себя специализированную лексику русского языка, но и соответствующим образом освещает такие направления деятельности, как торговля или автомобилестроение.

Заключение. В XXI в. на рынке труда установилась жесткая конкуренция. В связи с этим у руководства колледжей и университетов возникла необходимость в создании научно обоснованной и разумной системы учебных программ, которые соответствовали бы реальной ситуации в обществе с целью подготовки высокопрофессиональных специалистов.

Реальный учебный процесс поставил ребром вопрос о том, какую систему учебных программ следует принять за базовую, и являются ли основные дисциплины настолько необходимыми и заслуживающими их преподавания в большинстве колледжей и университетов. Режим подготовки специалистов определяет тип и конкретную форму системы учебных планов. Профессор Ху Вэньчжун отмечает, что, несмотря на то, что «в ходе эксперимента возникали различные проблемы, было много споров, в ходе которых решался вопрос, нужно ли создавать общие учебные программы для институтов или кафедр иностранных языков инженерных или узкоспециализированных университетов», было решено, что кафедры иностранных языков университетов «могут, изучив разные варианты практической деятельности, выбрать свою модель преподавания русского языка, наиболее успешную для развития у студентов способностей к иностранному языку и соответствующую их профессиональной направленности» [13, с. 168–169].

В процессе подготовки высокопрофессиональных специалистов важны как «научное планирование», так и «разумное распределение». Только построение системы учебных программ для специалистов по русскому языку, особенно системы, сочетающей теорию и практику, может способствовать росту профессиональных знаний выпускников, повысить их способность к адаптации в современном обществе.

Список литературы

1. Ван Цзиньшэн, Чжу Лихуэй. Построение «ориентированной на человека» гибкой системы учебных программ для специальности «Английский язык» // *Успех*. 2018. № 4. С. 212–213.
2. Ван Шурен [и др.]. Реформа и практика режима обучения специалистов для специальности

«Английский язык» // *Преподавание в китайском университете*. 2015. № 11. С. 45–47.

3. Вэнь Сюй, Чжан Шаоцюань. Текущая ситуация и контрмеры по улучшению преподавания английского языка в моей стране // *Преподавание в китайском университете*. 2017. № 7. С. 86–90.

4. Ли Цай. Новое мышление о построении основной системы учебных программ английского языка // *Внеаудиторное обучение в Китае*. 2019. № 6.

5. Ли Юйцзюнь. Размышления о построении курсов бакалавриата по прикладному английскому языку // *Журнал Пекинского муниципального университета*. 2017. № 5. С. 75–81.

6. Лу Ин. От конфронтации к интеграции: множественная трансформация комплексного обучения английскому языку // *Иностранные языки*. 2018. № 6. С. 36–42.

7. Лю И. Размышления об организации учебной программы по иностранным языкам в колледжах и университетах // *Иностранные языки*. 2020. № 3. С. 12–17.

8. Лю Чао, Жань Лин. Развитие с 70-летней историей и нынешнее состояние преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китая [Электронный ресурс] // *История и современность*. 2020. Вып. 2(36). URL: <https://doi.org/10.30884/iis/2020.02.05> (дата обращения: 06.08.2022).

9. Руководящий комитет по преподаванию иностранных языков в колледжах и университетах. Программа преподавания английского языка для специалистов – преподавателей английского языка. Пекин, 2020.

10. Тан Хунхуэй. Режим обучения и учебные программы по специальностям, связанным с преподаванием английского языка // *Образовательные исследования*. 2017. № 11. С. 22–23.

11. Фу Хунся, Хао Мэй. Обзор учебной программы по специальности «Английский язык» в естественнонаучных и технических колледжах // *Иностр. яз.* 2018. № 6. С. 27–35.

12. Ху Бичэн. Три формы оформления системы учебных программ в колледжах и университетах // *Университетское образование*. 2017. № 1. С. 23–27.

13. Ху Вэньчжун. Достижения и недостатки обучения иностранным языкам за шестьдесят лет существования нового Китая // *Преподавание и исследование иностранных языков*. 2019. № 3. С. 163–169.

14. Цзюй Цзин, Сунь Цзяньхуа. Концепция инновационного режима подготовки специалистов по английскому языку в муниципальных колледжах и университетах // *Обучение и образование. Форум по высшему образованию*. 2017. № 11. С. 69–71.

15. Чжу Пин. Исследование модели обучения специалистов, владеющих иностранными языками в новый период // *Журнал Нанкинского лесного университета*. 2017. № 4. С. 137–141.

16. Шу Динфан. Реформа преподавания иностранных языков: проблемы и меры их решения. Шанхай, 2014. С. 87–88.

17. Ян Сяньюй, Кэ Нинли. Построение системы подготовки специалистов по английскому языку в муниципальных колледжах и университетах // Журнал Экономического университета провинции Хубэй. 2019. № 6. С. 57–60.

* * *

1. Van Czin'shen, Chzhu Lihuej. Postroenie «orientirovannoj na cheloveka» gibkoj sistemy uchebnyh programm dlya special'nosti «Anglijskij yazyk» // Uspekhi. 2018. № 4. S. 212–213.

2. Van Shuren [i dr.]. Reforma i praktika rezhima obucheniya specialistov dlya special'nosti «Anglijskij yazyk» // Prepodavanie v kitajskom universitete. 2015. № 11. S. 45–47.

3. Ven' Syuj, Chzhan Shaocuyan'. Tekushchaya situaciya i kontrmery po uluchsheniyu prepodavaniya anglijskogo yazyka v moej strane // Prepodavanie v kitajskom universitete. 2017. № 7. S. 86–90.

4. Li Caj. Novoe myshlenie o postroenii osnovnoj sistemy uchebnyh programm anglijskogo yazyka // Vneauditornoe obuchenie v Kitae. 2019. № 6.

5. Li Yujczyun'. Razmyshleniya o postroenii kursov bakalavriata po prikladnomu anglijskomu yazyku // Zhurnal Pekinskogo municipal'nogo universiteta. 2017. № 5. S. 75–81.

6. Lu In. Ot konfrontacii k integracii: mnozhestvennaya transformaciya kompleksnogo obucheniya anglijskomu yazyku // Inostrannye yazyki. 2018. № 6. S. 36–42.

7. Lyu I. Razmyshleniya ob organizacii uchebnoj programmy po inostrannym yazykam v kolledzhah i universitetah // Inostrannye yazyki. 2020. № 3. S. 12–17.

8. Lyu Chao, Zhan' Lin. Razvitie s 70-letnej istoriej i nyneshnee sostoyanie prepodavaniya russkogo yazyka v vysshih uchebnyh zavedeniyah Kitaya [Elektronnyj resurs] // Istoriya i sovremennost'. 2020. Vyp. 2(36). URL: <https://doi.org/10.30884/iis/2020.02.05> (data obrashcheniya: 06.08.2022).

9. Rukovodyashchij komitet po prepodavaniyu inostrannyh yazykov v kolledzhah i universitetah. Programma prepodavaniya anglijskogo yazyka dlya specialistov – prepodavatelej anglijskogo yazyka. Pekin, 2020.

10. Tan Hunhuej. Rezhim obucheniya i uchebnye programmy po special'nostyam, svyazannym s prepodavaniem anglijskogo yazyka // Obrazovatel'nye issledovaniya. 2017. № 11. S. 22–23.

11. Fu Hunsya, Hao Mej. Obzor uchebnoj programmy po special'nosti «Anglijskij yazyk» v estestvennonauchnyh i tekhnicheskikh kolledzhah // Inostr. yaz. 2018. № 6. S. 27–35.

12. Hu Bichen. Tri formy oformleniya sistemy uchebnyh programm v kolledzhah i universitetah // Universitetskoe obrazovanie. 2017. № 1. S. 23–27.

13. Hu Ven'chzhun. Dostizheniya i nedostatki obucheniya inostrannym yazykam za shest'desyat let sushchestvovaniya novogo Kitaya // Prepodavanie i issledovanie inostrannyh yazykov. 2019. № 3. S. 163–169.

14. Czyuj Czin, Sun' Czyan'hua. Koncepciya innovacionnogo rezhima podgotovki specialistov po anglijskomu yazyku v municipal'nyh kolledzhah i universitetah // Obuchenie i obrazovanie. Forum po vysshemu obrazovaniyu. 2017. № 11. S. 69–71.

15. Chzhu Pin. Issledovanie modeli obucheniya specialistov, vladeyushchih inostrannymi yazykami v novyj period // Zhurnal Nankinskogo lesnogo universiteta. 2017. № 4. S. 137–141.

16. Shu Dinfan. Reforma prepodavaniya inostrannyh yazykov: problemy i mery ih resheniya. Shanhaj, 2014. S. 87–88.

17. Yan Syan'uj, Ke Ninli. Postroenie sistemy podgotovki specialistov po anglijskomu yazyku v municipal'nyh kolledzhah i universitetah // Zhurnal Ekonomicheskogo universiteta provincii Hubej. 2019. № 6. S. 57–60.

The concept of the reform of teaching the Russian language and the development of the academic program of the subject “Russian Language” in the People’s Republic of China in the context of the new Humanities

The article deals with the methodology, directed to the adaptation of the curriculums and programs to the requirements of the complex and applied education of the Russian language. In the process of teaching the students it is possible to use the programs that can be schematically imaged in the form of the parallelogram. The use of the form in the process of teaching the Russian language is aimed at supporting the best comprehension and mastering the learning material while studying the complicated and applied themes.

Key words: city universities, form of parallelogram, specialty, module, development of the system of academic program, practice.

(Статья поступила в редакцию 18.07.2022)

И.Н. ДЬЯЧКОВА
(Петрозаводск)

**РАЗВИТИЕ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РАМКАХ УЧЕБНО-ПРОЕКТНОЙ
ПРАКТИКИ (из опыта работы)**

Представлен анализ двухлетней работы в рамках учебной практики над проектом «Одно слово» со студентами-филологами, обучающимися по специальности «Педагогическое образование». Рассмотрены содержание и основные этапы подготовки проекта на примере работы со словом «печь». Эффективность проектных заданий такого типа обобщается широким спектром знаний и практических умений, которые приобретаются студентами в процессе работы над проектом.



Ключевые слова: *проектная деятельность, студенты-филологи, лингвокультуроведческий проект «Одно слово», Музей слова.*

В рамках перехода от традиционного, знаниевого подхода к компетентностному как в системе образования в целом, так и в системе вузовской подготовки по-прежнему остается остроактуальным вопрос о разработке и внедрении процесс обучения эффективных методов, приемов, технологий, соответствующих новым реалиям. Как показывают наблюдения, одним из инструментов, успешно применяемых для реализации современных задач профессионального образования в вузе, может стать проектный метод, понимаемый как «инновационная технология обучения, при которой обучающиеся приобретают новые ЗУН в процессе поэтапного, самостоятельного (под наставлением педагога) планирования, разработки, выполнения и продуцирования усложняющихся заданий, аспектов проблемы, ее микротем» [8]. Метод проектов позволяет учащимся не только использовать уже имеющиеся знания, умения, навыки в решении задач будущей профессиональной деятельности, но и приобретать новые, осваивать возможности их творческого применения. В работе над проектами у обучающихся развиваются исследовательские способности, самостоятельность, креативность, умение работать с различными

источниками информации (научными исследованиями, словарями, базами данных и др.) [6].

Следует отметить, что применение проектной деятельности в обучении будущих педагогов особенно значимо, поскольку метод проектов в настоящее время активно используется на всех ступенях образования, начиная с дошкольного, и овладение его методикой становится насущной необходимостью для учителя и воспитателя. В современной вузовской педагогике активно обсуждается вопрос о формах и методах работы по развитию у студентов – будущих учителей специальных проектных компетенций (см. [2–4; 7] и др.). Несомненно, что преподаватель, осуществляющий роль наставника в руководстве проектом, должен не только обладать определенными знаниями по тематике проводимых исследований, но и иметь собственный опыт подобной деятельности (и, по-видимому, неоднократный), чтобы эффективно выполнять соответствующие функции.

Осознание важности проектной деятельности в профессиональной подготовке будущих педагогов привело к решению ввести в Петрозаводском государственном университете с 2019 г. в качестве обязательного компонента учебных планов всех специальностей педагогического бакалавриата учебно-проектной практики. Данная практика проводится у педагогов с 3 по 8 семестр обучения и включает не только самостоятельную, но и аудиторную работу (2 учебных часа в неделю).

У педагогов-русистов 2-го курса данная практика организуется в течение двух последних лет. Для первоначального знакомства с проектно-исследовательской деятельностью было решено предложить студентам проекты лингвокультуроведческой направленности, взяв за основу идеи проф. Т.Ф. Новиковой, изложенные в статье «Урок одного слова» [5], когда учащимся необходимо собрать и обобщить информацию по отдельной лексеме, привлекая данные лингвистических, исторических, этнографических, искусствоведческих и др. источников. Поскольку проект «Одно слово» рекомендован в работе со старшеклассниками, мы сочли возможным адаптировать его курсовую студентов 2-го курса, многие из которых, как оказалось, ранее почти не были знакомы с методом проектов. Целесообразность такого решения была продиктована и другими причинами: в первую очередь выполнение проекта выводит учащихся на зна-

комство с антропоцентрической парадигмой современной лингвистики и такими ее направлениями, как лингвокультурология, этнолингвистика, когнитология, знакомство с которыми не предполагается на ступени бакалавриата в ПетрГУ; оно же позволяет углубить знания по недавно изученным курсам лексикологии и лексикографии, расширить представления студентов о культурных коннотациях слов в русском языке и способах их репрезентации; формировать умения работать с различными словарями и учиться извлекать из них культуроведческую информацию. Важнейшим обстоятельством является и тот факт, что проект позволяет формировать лингвокультуроведческую компетенцию будущих преподавателей – одну из четырех базовых компетенций, которая все более актуализируется в содержании курса русского языка в школе.

Кроме того, в нашем случае получилось так, что проектная деятельность студентов еще до ее непосредственного начала случайным образом нашла «заказчика» на свой конечный продукт. В Гуманитарном парке Петрозаводского государственного университета возникла идея создания Музея слова – предметно-виртуального музейного пространства, которое бы объединило в себе конкретно-предметное (представленное в этнографической экспозиции университета) и языковое воплощение культурно значимых реалий. Разработку слов-экспонатов решили начать с освоения артефактов традиционной народной культуры, в результате годичный проект получил название «Пространство русского дома».

В рамках проекта студентам было предложено выбрать одно из слов/словосочетаний, представляющих данную тематическую группу: *печь, окно, крыша, стол, красный угол, бабий кут, двор, ворота*. Во втором семестре к ним присоединились лексемы *самовар, скалка, полотенце, горшок, прялка, веретено*. Проекты выполнялись в парах, на занятиях после вводных лекций заслушивались отчеты групп, на которых учащиеся представляли фрагменты изученного материала и комментарии к ним в зависимости от этапа работы группа получала новое задание. Конечный продукт должен был быть представлен в виде презентации с отсылкой к источникам, из которых была получена информация. В ходе работы использовались словари, энциклопедии, базы данных, интернет-ресурсы, фольклорные (и в отдельных случаях – художественные) тексты, полевые записи.

В процессе работы над культурологическими комментариями к анализируемому сло-

вам совместно со студентами были обозначены два основных подхода в их представлении: собственно культурологический (функционирование самой реалии в быту, традициях, обрядах, верованиях русских) и лингвокультурологический (представление о слове, зафиксированное в языке). Кроме того, каждый из представленных аспектов отдельно разрабатывался студентами относительно традиционной культуры Русского Севера, которую в соответствии с концепцией музея было важно обозначить на общерусском культурном фоне.

Покажем на примере лексемы *печь* некоторые результаты этой работы. Так, изучение роли *печи* как важнейшей составляющей пространства русского дома включило в себя сбор и обобщение информации о материальной культуре русского народа, связанной с сооружением, конструкцией, функционированием печей. Студенты собрали и представили информацию о таких разновидностях печей, как черная, полубелая, белая, глинобитная: остановили внимание на сооружении глинобитных печей, почти неизвестных современному молодому поколению; рассмотрели организацию внутреннего пространства дома, где была черная печь, в частности, как удавалось сохранить чистыми стены и пол в таком жилище, как черная печь способствовала обеззараживанию пространства дома и др. Авторы проекта также выяснили, в каких домах были преимущественно белые печи, а в каких черные, чем отличались печи на севере и на юге, в какой части дома они устанавливались, как было связано с печью деление дома на мужскую и женскую половины и т. д. Специально рассматривались конструктивные части традиционной русской печи, уточнялись их названия и предназначение. Благодаря изучению функций печи в традиционном крестьянском быту студенты узнали, что ее использовали не только для обогрева и приготовления пищи, но в ней мылись, принимали роды, лечили и лечились, выхаживали скотину, спали.

Описание духовной культуры русских, связанных с печью, предполагало изучение обрядово-ритуальных, магических, мифологических представлений. В качестве источников информации в этой части проекта авторы использовали этнолингвистический словарь «Славянские древности», монографию А.В. Гуры «Брак и свадьба в славянской народной культуре: семантика и символика», труды этнографа XIX в. П.С. Ефименко, материалы, опубликованные в базах данных «Этнография и фольклор Русского Севера», «Этнография и фольклор Олонецкой и Архангельской губер-

ний», сведения из лингвистических словарей, в частности словаря В.И. Даля. Собранный материал был распределен по отдельным рубрикам, в число которых вошли календарные и семейные обряды (родильно-крестильные, свадебные, похоронные и др.). Отдельно рассматривались обряды, сопровождавшие сооружение печи, приметы и запреты, с ней связанные, лечебная и любовная магия, предполагавшая ритуальные действия с печью или около нее.

Местный материал, с которым познакомились студенты, позволил выявить некоторые локальные традиции и представления, связанные с этим артефактом. Так, авторы проекта в ходе работы с диалектными словарями узнали об «аналоге» домового на территории Карелии и Обонежья – женском мифологическом существе, получившем название *запечельная мара*, или просто *мара* или *запечельница*. Подобно общерусской *буке*, ее имя иногда и сейчас упоминают в Карелии люди старшего возраста, чтобы успокоить непослушных детей.

Разработка свадебной символики *печи* на Русском Севере позволила включить в материал такое наименование свадебного обряда, как *печеранич* (Кондопож. р-н Карелии, Занежье), когда в последний день свадебного торжества родня невесты ездил к жениху *ронять печки*. В XX в. на территории Карелии дальше обрядовой угрозы уронить печь, судя по полученным данным, дело не шло, но нет сомнений, что в языческом прошлом это могло существовать вполне реально, символически подчеркивая противостояние двух домов в процессе перехода женщины из одной семьи в другую. Поиск аналогов обряда в славянском ареале позволил установить, что эта традиция более известна у западных и южных славян, а у русских она отмечается гораздо более редко.

Анализ собственно лингвистического материала, связанного со словом *печь* в русском языке, начался с изучения современных словарей: студенты рассмотрели и сопоставили его значения в толковых словарях русского языка, установили состав дериватов, выделили фразеологические обороты с данной лексемой (в литературном языке – единичные). Далее осуществлялся сбор данных о слове с опорой на этимологические и исторические словари, Словарь В.И. Даля, диалектные лексикографические источники («Словарь русских народных говоров», «Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей», «Словарь живого поморского языка в его бытовом и этнографическом применении» И.М. Дурова и др.). В итоге студентам удалось собрать и обобщить замечательный лингвистический

материал, особенно неожиданный и уникальный в плане употребления слова и его дериватов в русских диалектах. Самой обширной оказалась в говорах, в том числе на Русском Севере, группа номинаций, называющих части печи и пространства около нее (*опечеье / опечек / опечка, припечек, подпечеье / подпечек, запечек / запечеье, печурок* и т. п.), что позволило, опираясь на тезис Ю.С. Степанова о том, что значимость предмета в сознании определяется через степень его параметризации в языке, наглядно убедиться в особой важности печи в русской этноязыковой картине мира.

К схожим наблюдениям пришли авторы проекта, анализируя и другие номинации, деривационно восходящие к слову *печь*. Особенно это заключение подтверждается севернорусским диалектным материалом, где слово *печь* гораздо более выражено, чем в литературном языке и других говорах, ассоциируется с центром дома, а потому может заменять саму лексему *дом* и ее производные в обозначении некоторых привычных понятий. Ср. сев. рус. *запечерина, запеченник* и общерус. *домосед*, сев.рус. *запечельница* и рус. *домовой*; выражение *вырасти в грязной печи*, т. е. в бедном доме.

Синонимизация понятий *семья* и *печь* отражается в таком северном топониме, как *Печище* (а также белом. *печище* ‘сенокосный луг’, пинеж. *пящице* ‘участок земли (пахотной или сенокосной), которым владеют несколько хозяев’), который восходит к нарицательному существительному *печище*, фиксируемому в словаре XI–XVII вв. в значении ‘небольшая северная деревня, преимущественно заброшенная; бывшее родовое поселение большой семьи, общины’, а также ‘земельное угодье, принадлежащее этой деревне’ (вып. 15, с. 40). Таким образом, внутреннюю форму данной лексемы на этапе ее возникновения можно определить как общность людей, объединенных одним домом, одной печью.

Слова *печь, печка* широко используются на Русском Севере и для номинации объектов не-домашнего мира (например, мелей, луд, каменных выступов на дне моря, озера, напоминающих по форме печь или каменку; речных порогов с соответствующими внешними характеристиками). На фоне в целом широкого применения «домашней» лексики в освоении природного пространства на Севере (что отражает, в частности, известный топоним *Карские ворота*) появление в этой функции лексемы *печь* оказывается вполне закономерным.

Результаты этнолингвистического изучения собранного словарного материала, поми-

мо презентации проекта, были представлены в сентябре 2021 г. на Международной научной конференции «Русское слово в научной парадигме XXI века» (г. Вологда). В 2022 г. вышла подготовленная по материалам доклада публикация [1]. Таким образом, проект получил продолжение в исследовательской работе студентов, на сегодня подготовлены уже четыре статьи по тематике проекта (две из них опубликованы и две в печати), и данная работа продолжается.

В отчетах-эссе, написанных по результатам практики в конце года, студенты отмечают, что благодаря работе в проекте они поняли, как много информации существует о каждом слове, и особенно это актуально для тех из них, что веками живут в языке, научились четко структурировать культуроведческую информацию, осуществлять отбор только нужного материала и отсеивание лишнего. Позволю себе привести также несколько цитат:

При работе над проектом мы узнали много новых источников, с которыми раньше никогда не приходилось встречаться. Например, этнолингвистический словарь «Славянские древности», различные этимологические словари, большой словарь русских поговорок В.М. Мокиенко и др. Именно на проектной деятельности мы впервые познакомились и научились пользоваться Национальным корпусом русского языка, что, несомненно, было очень полезным, поскольку мы стали пользоваться им при подготовке к практическим занятиям по современному русскому языку.

Работа над исследованием принесла мне удовольствие, хоть иногда у нас возникали некоторые трудности. В школе мне никогда не выпадал шанс проверить свои способности в создании таких масштабных проектов. Мне понравилась проектная работа, потому что она дала мне примерное понимание того, как делать такие работы в школе.

Я поняла, что если я буду встречать в каких-либо литературных произведениях это слово, то я обязательно буду обращаться к нашему исследованию, чтобы понять, для каких целей автор использовал его, что связано с традиционным пониманием, а что является авторским.

В заключение хочется отметить, что далеко не все аспекты и возможности лингвокультурологического осмысления изучаемых слов попали в поле зрения авторов проектных работ. Так, оказался слабо проанализированным фольклорный материал, в том числе паремнологический, мало привлекался или вообще не привлекался к исследованию материал художественных текстов (хотя, судя по последне-

му отзыву, осознана их роль), не рассматривалась динамика представлений о том или ином слове в русском языковом сознании. В основном на перспективу отложена и работа по использованию проектных материалов в прикладном аспекте, хотя бесспорно, что он может найти отличное применение в обучении русскому языку в школе, работе по популяризации русского языка в школе и вузе, в музейной педагогике и культурно-просветительской деятельности.

Список литературы

1. Бутурлина М.Ю., Писарева Д.А., Дьячкова И.Н. Лексема печь и ее дериваты в севернорусских говорах // Вестн. Вологод. гос. ун-та. Сер.: Исторические и филологические науки. 2022. № 1(24). С. 76–81.
2. Киселева Н.А. К вопросу обучения студентов-филологов проектной деятельности // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. 2017. № 5. С. 103–106.
3. Ковалевская Е.Н., Гайворонская А.В. Организация деятельности в совместном образовательном проекте вуза и старшей школы как условие изменения качества образования // Вестн. Том. гос. ун-та. 2012. № 358. С. 145–151.
4. Ковалевская Е.Н., Курьянович А.В., Гайворонская А.В., Дукмас А.И. Вуз – школа: содержание, формы, концептуальные аспекты взаимодействия участников сетевого образовательного проекта // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(199). С. 90–97.
5. Новикова Т.Ф. Урок одного слова: путь от значения к смыслу // Русский язык в школе. 2012. № 1. С. 10–15.
6. Сафонова К.И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов вуза: принципы отбора проектов и формирования учебных групп // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 9. С. 52–61.
7. Соколова Ю.А. Формирование готовности студентов – будущих учителей русского языка к организации проектной деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2010.
8. Юрловская И.А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения [Электронный ресурс] // Наукоедение. 2014. Вып. 2. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf> (дата обращения: 12.05.2022).

* * *

1. Buturlina M.Yu., Pisareva D.A., D'yachkova I.N. Leksema pech' i ee derivaty v severnorusskikh govorah // Vestn. Vologod. gos. un-ta. Ser.: Istoricheskie i filologicheskie nauki. 2022. № 1(24). S. 76–81.

2. Kiseleva N.A. K voprosu obucheniya studentov-filologov proektnoj deyatel'nosti // Vestn. Surgut. gos. ped. un-ta. 2017. № 5. S. 103–106.

3. Kovalevskaya E.N., Gajvoronskaya A.V. Organizatsiya deyatel'nosti v sovmestnom obrazovatel'nom proekte vuz a starshej shkoly kak uslovie izmeneniya kachestva obrazovaniya // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2012. № 358. S. 145–151.

4. Kovalevskaya E.N., Kur'yanovich A.V., Gajvoronskaya A.V., Dukmas A.I. Vuz – shkola: sodержание, formy, konceptual'nye aspekty vzaimodejstviya uchastnikov setevogo obrazovatel'nogo proekta // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2019. № 2(199). S. 90–97.

5. Novikova T.F. Urok odnogo slova: put' ot znacheniya k smyslam // Russkij yazyk v shkole. 2012. № 1. S. 10–15.

6. Safonova K.I., Podol'skij S.V. Proektnaya deyatel'nost' studentov vuz: principy otbora proektov i formirovaniya uchebnyh grupp // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. 2017. № 9. S. 52–61.

7. Sokolova Yu.A. Formirovanie gotovnosti studentov – budushchih uchitelej russkogo yazyka k organizatsii proektnoj deyatel'nosti uchaschihsya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Samara, 2010.

8. Yurlovskaya I.A. Proektnye tekhnologii v realizatsii standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya tret'ego pokoleniya [Elektronnyj resurs] // Naukovedenie. 2014. Vyp. 2. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf> (data obrashcheniya: 12.05.2022).

Development of linguoculturological competence of bachelors of pedagogical education in the context of the training and project practice (from the experience of the work)

The article deals with the analysis of two years' work in the context of the training practice of the project "One word" with the philologist students of the training program "Pedagogical Education". There are considered the content and basic stages of the project preparation at the example of the work with the word "bake". The efficiency of the project tasks of such type is substantiated by the wide variety of the knowledge and practical skills, that the students acquire in the process of the work with the project.

Key words: *project activities, philologist students, linguoculturological project "One word", Museum of word.*

(Статья поступила в редакцию 16.08.2022)

С.С. ПИЧУГИН, Л.А. ГРОМОВА, В.А. САМКОВА, В.Ф. КРАСНОПЕРОВА (Москва)

АНТРОПОПРАКТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Очерчивается проблемное поле отечественной системы дополнительного профессионального образования, рассматриваются и конкретизируются существующие дефициты читательской грамотности школьных педагогов. На основе результатов эмпирического исследования, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, представлен анализ ситуации и определены точки роста, позволяющие нивелировать потенциальные проблемы и устранять затруднения современного учителя в развитии читательской грамотности

Ключевые слова: *функциональная грамотность, читательская грамотность, повышение квалификации учителей, федеральный государственный образовательный стандарт общего образования.*

На современном этапе развития российского общества формирование у обучающихся системных знаний об исторической роли современной России в мировом сообществе, культурно-технологическом вкладе нашей страны в мировое научное наследие становится приоритетной задачей общего образования. На смену привычной для отечественной общеобразовательной школы парадигме освоения знаний приходят новые целевые ориентиры, направленные на системное и гармоничное развитие личности обучающихся, их духовно-нравственное и социокультурное развитие, а также формирование совокупности познавательных, коммуникативных, регулятивных универсальных учебных действий, обеспечивающих непрерывное освоение знаний, устойчивое формирование компетенций, необходимых для жизни в современном обществе. Революционировать выбранный образовательный вектор или спровоцировать его рецессию уже невозможно, более того, в этой связи в последнее время все чаще поднимается вопрос о необходимости целенаправленного форми-

рования и развития функциональной грамотности не только школьников, но и самих педагогов.

В начале августа 2022 г. Всероссийский центр изучения общественного мнения (далее ВЦИОМ) представил результаты опроса, которые свидетельствуют о низком уровне научной грамотности наших сограждан – понимания сущности науки и знание ее базовых положений и достижений. Согласно исследованию 35% россиян глубоко убеждены, что Солнце вращается вокруг Земли, а 21% опрошенных верит в то, что первобытные люди жили рядом с динозаврами. Генно-модифицированные продукты могут служить причиной онкологических заболеваний, по мнению 44% респондентов, а 32% участников опроса считают, что генно-модифицированные продукты смогут победить голод на планете. Подводя итоги исследования, сотрудники ВЦИОМ приходят к выводу о том, что невысокий уровень научной грамотности отмечен у 21% россиян, к среднему уровню можно отнести 44%, а высоким уровнем научной грамотности обладает лишь 35% жителей нашей страны. При этом группу с высоким уровнем научной грамотности характеризует преобладание молодежи от 18 до 24 лет с высшим образованием (45%), которая является активным потребителем Интернета (49%). В то же самое время в группу россиян с невысоким уровнем научной грамотности попали люди старше 60 лет с образованием на уровне среднего и ниже (31–55%), которые активно смотрят телевидение (43%) [20].

Отметим, что в настоящее время необходимость формирования функциональной грамотности обучающихся закреплена в пункте 34.2 раздела III Требований к условиям реализации программы начального общего образования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, утвержденного приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64100) [21]. А также в пункте 35.2 раздела III Требований к условиям реализации программы основного общего образования федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утвержденного приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандар-

та основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64101) [22]. Реализуя программы начального и основного общего образования общеобразовательные организации обязаны создавать объективные условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся. Современный школьник должен быть готов к решению не только максимально широкого диапазона учебных задач, но и оперативному поиску выхода из реальных жизненных проблемных ситуаций, социальных взаимоотношений. Основой для такого решения и поиска должна стать совокупность сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, владение ключевыми компетенциями и уверенная ориентация в стремительно меняющемся мире, общественной жизни и палитре будущих профессий. Иными словами, функциональная грамотность современного человека – это своеобразный бэкграунд, позволяющий максимально эффективно решать всю гамму возникающих вопросов и проблем [14; 16].

В прицельный фокус планируемых результатов, зафиксированных обновленными федеральными государственными образовательными стандартами общего образования (ФГОС), попадает именно функциональная грамотность обучающихся, что вполне закономерно в условиях изменчивого и неоднозначного мира тотальной неопределенности, ибо, по меткому выражению Чарльза Роберта Дарвина, «выживает не самый сильный и не самый умный, а тот, кто лучше всех приспосабливается к изменениям». Сегодня предельно важно не просто вооружить обучающихся суммой базовых знаний или набором актуальных компетенций, но и дать понять, что однажды он станет взрослым, а значит, ему будет необходимо самостоятельно зарабатывать себе на жизнь, решать самые разные житейские и профессиональные вопросы, научиться выживать в суровом VUCA-мире (англ. Volatility – изменчивость, Uncertainty – неопределенность, Complexity – сложность, Ambiguity – неоднозначность). Исследование TABS показывает, что 78% выпускников школ-пансионов, где дети живут в студенческих комьюнити без родителей, считают себя максимально готовыми к самостоятельной жизни, тогда как среди выпускников обычных школ готовыми к автономии себя ощущают лишь 23% [30].

Как известно, еще в 1957 г. ЮНЕСКО – Организацией Объединенных Наций по во-

просам образования, науки и культуры был предложен термин «функциональная грамотность», применяемый к взрослому населению планеты, под которым было принято понимать владение базовым уровнем навыков чтения и письма для практического использования в повседневной жизни, решения бытовых проблем и житейских ситуаций. Заметим, что согласно данным ЮНЕСКО, озвученным на VII Международной конференции по образованию взрослых, прошедшей 15–17 июня 2022 г. в Марракеше, в настоящее время писать и читать самые простые фразы не умеют более 770 млн взрослых жителей Земли, в том числе 126 млн представителей молодежи, что составляет около 10% от населения нашей планеты [1].

Сегодня понятие «функциональная грамотность» уверенно выходит за пределы упрощенного понимания «читать и писать» и включает гораздо более широкие сферы культурно-общественной жизни современного человека. Одной из основополагающих черт функционально грамотного человека является устойчивое стремление и умение учиться в течение всей жизни. И, конечно, только функционально грамотный педагог способен сформировать и развить функциональную грамотность обучающихся.

Результаты социологического исследования в образовательной сфере, проведенного РАНХиГС, красноречиво свидетельствуют о том, что в период с 2016 по 2021 г., численность школьников в России выросла на 14%. Рекордсменами по увеличению числа обучающихся стали Московская (27%), Ленинградская (26%) и Калининградская (21%) области. В российской столице число школьников увеличилось на 21%, а в Санкт-Петербурге – на 25%. При этом в регионах, где наблюдался высокий рост количества детей школьного возраста, росла и численность педагогов. Так, в Московской области увеличение их числа составило 17%, в Ленинградской – 13%, в Калининградской – 4%. В Санкт-Петербурге численность школьных учителей выросла на 17%, в Севастополе – на 16%, в Москве – на 6% [27].

В этой связи отрадно отметить, что в последнее время растет авторитет профессии педагога, о чем свидетельствуют результаты опроса сервиса «Работа.ру», в котором приняли участие более 3 000 респондентов из всех регионов нашей страны. Учителей и преподавателей 51% опрошенных назвали самыми уважаемыми профессиями. Работу врача считают благородной 50% участников опроса, а 36% респондентов особо отметили профессии

спасателей и пожарных. В пул важных и нужных были отнесены профессии ученого, военного, пилота, ветеринара, космонавта, моряка и полицейского [23].

Вместе с тем справедливости ради заметим, что учителя, которые сегодня стоят у школьной доски, в подавляющем большинстве получили свое общее и профессиональное образование в те времена, когда о функциональной грамотности говорили не так широко, а значит, далеко не всегда педагоги сами обладают функциональной грамотностью. Система дополнительного профессионального образования, призванная сопровождать школьных учителей в рамках курсов повышения квалификации, к сожалению, решает проблему лишь частично, в результате чего проявляется так называемая ситуационность знания: если знания не осознаны и не присвоены, они проявляются только в тех ситуациях, в которых формировались. Знания, полученные на лекции, но не интериоризированные педагогами, не примененные ими на практике, пропадают втуне. На наш взгляд, особое звучание в этой связи получает антропопрактический подход к апскиллинг-у школьных учителей, который, может быть, задан по трем равнонаправленным векторам: деятельностно-развивающий (развитие креативных способностей и познавательной активности), личностно ориентированный (развитие ценностного отношения к социокультурной среде), ценностно-оценочный (развитие духовного императива и нравственных понятий, норм, ценностей).

Согласно нашим исследованиям в рамках работы курсов повышения квалификации, отсутствие функциональной грамотности у себя признает лишь небольшая часть педагогов (34%). В понимании многих учителей задания для развития разных видов грамотности должны включать или сведения за пределами основной программы учебного предмета (76%), или упоминания имен детей и конкретной жизненной ситуации (41%). Задания, самостоятельно проектируемые слушателями курсов повышения квалификации, не отличаются по структуре и содержанию от традиционных заданий, представленных на страницах учебников (82%). Это неудивительно, поскольку анализ средств обучения учеников показывает, что количество продуктивных заданий, которые предполагают активную и самостоятельную работу с учебным материалом (проанализируй, сравни, выскажи свою собственную точку зрения, сделай вывод и т. д.) не превышает 30% [26]. В данном случае, на наш

взгляд, можно говорить о системе сложившихся стереотипов и паттернов самих учителей, которые чаще опираются на привычные для них задания репродуктивного характера [3; 7; 24].

Однако подход к формированию функциональной грамотности в международных исследованиях качества образования принципиально другой. Как правило, в задании предлагается реальная, незнакомая ребенку ситуация. Объем вводной информации значителен или слегка избыточен, причем часто это просто научно-популярный текст или статья из средств массовой информации. Внутри заданий происходит развитие предлагаемого жизненного сюжета. Во многих заданиях приходится иметь дело с реальными первичными данными, которые представлены в виде графиков, таблиц, диаграмм, рисунков или схем. Примерно треть заданий так или иначе затрагивает глобальные проблемы человечества, например экологии, демографии, продовольствия, бедности и т. д. В качестве ответов далеко не всегда требуется привести или вычислить конкретное число, вспомнить или назвать определенное правило. Гораздо чаще предлагается высказать собственное мнение, суждение о проблеме или присоединиться к одной из точек зрения героев сюжета, высказав обоснования [9; 15; 19]. Исследования, проводимые нами в рамках работы с педагогами общеобразовательных организаций, дают основания не только говорить о необходимости организации углубленного обучения учителей технологиям, методам, формам и средствам формирования функциональной грамотности обучающихся, но и целенаправленно работать над формированием и развитием функциональной грамотности самих педагогов.

Узкая специализация учителей-предметников основной и старшей школы, заточенных исключительно на свой учебный предмет – еще одна серьезная преграда на пути формирования функциональной грамотности обучающихся. Нередко можно услышать в учительской мнение о том, что дети-гуманитарии изначально не способны к усвоению точных наук, а дети-технари слишком далеки от наук гуманитарных. Более того, сами учителя с нескрываемой гордостью нередко сообщают о том, что выбрали предмет преподавания, потому что в других школьных дисциплинах были неуспешны или несильны. Наиболее часто, по нашим наблюдениям, проблемы при обращении к междисциплинарным знаниям испытывают учителя математики (39%). Это,

как представляется, достаточно часто является причиной отсутствия реального интереса обучающихся к изучению точных наук, а значит, вполне может послужить основанием серьезного кризиса в преподавании учебного предмета. Ведь если современный учитель не в состоянии привести яркие и конкретные примеры или жизненные ситуации, в которых потенциально могут быть использованы знания предмета, то большая часть школьников не будет обладать устойчивой мотивацией к изучению не только самого учебного предмета, но и даже конкретных его тем, параграфов или разделов.

С другой стороны, можно отметить, что наиболее успешно осваивают понятия, связанные с функциональной грамотностью, учителя иностранного языка (86%) и учителя начальных классов (72%). На наш взгляд, это связано с тем, что указанные педагоги в силу поставленных педагогических задач имеют опыт преподавания в разных предметных областях от числовых выражений до естественно-научных знаний и литературных сюжетов. Так, учителя иностранного языка, по нашим наблюдениям, включают в понятие функциональной грамотности, формируемой на уроках, не только читательскую (61%), но и математическую (19%), и естественно-научную (21%), финансовую грамотность (32%). На уроках иностранного языка учителя приводят примеры текстов, связанных с общением и коммуникацией на темы из географии (16%), биологии (14%), математики (12%), физики и химии (11%).

Опираясь на результаты нашего исследования, можно с высокой долей уверенности говорить о том, что в первую очередь необходимо обратить самое пристальное внимание на формирование и развитие читательской грамотности педагогов общеобразовательных организаций. Само восприятие разнообразных текстов в настоящее время кардинально меняется. Эпоха цифрового медиапотребления определяет канву новых стандартов восприятия информации современным человеком [6; 10; 18]. По информации, приведенной в январе 2022 г. на страницах статистического сборника серии «Цифровая экономика» Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, число детей от 3 до 14 лет, которые используют Интернет постоянно (не менее одного раза в день), увеличилось с 61,3% в 2011 г. до 80,7% в 2020 г. У взрослого населения России это показатель возрос с 26,0 до 76,7% соответственно. Особенно высо-

кими темпами, согласно опубликованным данным, в последние годы росла вовлеченность детей и подростков в цифровую среду. Если в 2011 г. Интернетом пользовались 22,6% детей в возрасте от 3 до 6 лет, то в 2020 г. их насчитывалось уже 68,3%. В возрастной группе обучающихся общеобразовательных организаций от 7 до 11 лет этот показатель увеличился с 42,2% до 83,3%, а среди подростков от 12 до 14 лет – с 72% до 95,4%. Интересным, на наш взгляд, является и тот факт, что юные россияне учатся использовать Интернет не только для развлечений (76,5%) и общения в социальных сетях (64,4%), но и для подготовки к занятиям. Число обучающихся, использующих Интернет для подготовки к урокам и школьным проектам, выросло с 59,2% в 2011 г. до 83,7% в 2020 г. [11].

Вместе с тем паттерны массового чтения стремительно меняются вместе с трансформацией современного постиндустриального общества. Сегодня мы стали свидетелями «смены моделей чтения», когда на место литературоцентрической модели приходит иная, новая модель, которая требует глубокого и детального изучения [29]. Согласно результатам опроса ВЦИОМ, представленным в мае 2022 г., книги сегодня читают 92% россиян. Желание брать в руки книгу связано с уровнем образования: лишь 4% наших сограждан, имеющих высшее образование, по их признанию, не читают литературу. В группе со средним образованием таковых – 13%, а с неполным средним – 27%. Чаще других (13%) не читает книги молодежь в возрасте от 25 до 34 лет. Интересен тот факт, что неумолимо растет число людей, предпочитающих работать с информацией в цифровом формате: 71% жителей страны сегодня читают книги с экранов. Электронные книги популярны у 16% опрошенных. Смартфон для чтения используют 35% россиян, а 20% применяют экран стационарного компьютера. В топ-3 наиболее популярных жанров среди современных читателей вошли художественная (66%), специальная (36%) и научно-популярная (33%) литература [8].

Читательская грамотность, как известно, есть способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять по поводу прочитанного и ощущать перманентное желание и необходимость читать для того, чтобы достигать поставленных целей, углублять свои знания, расширять собственный кругозор, иметь возможность участвовать в общественной и социальной жизни.

Интересным, на наш взгляд, является определение читательской грамотности, предложенное коллективом Центра начального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». По мнению сотрудников Центра, «читательская грамотность – совокупность умений и навыков, отражающих: 1) потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; 2) готовность к смысловому чтению (восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации); 3) способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях» [28].

Мейнстрим цифрового восприятия информации и отказ современных подростков от общения с книгой, на наш взгляд, наносит непоправимый урон процессу формирования читательской грамотности. Неукоснительный дрейф в сторону социальных сетей, массмедиа и эдьютеймент-платформ не оставляет никаких шансов современному школьнику сформировать навыки правильного типа читательской деятельности вне общеобразовательной школы. Опрос, проведенный в ноябре 2021 года в России компанией Online Interviewer в рамках исследования «Лаборатории Касперского», свидетельствует о том, что 79% детей школьного и дошкольного возраста смотрят видео или читают посты известных блогеров, причем 22% из них делают это на перманентной основе. Круг интересов таких блогов чаще связан с компьютерными играми (52%), музыкой (43%), игрушками (35%) и челлендж-видео (30%) [13].

По нашим наблюдениям, отсутствие сформированной на должном уровне читательской грамотности можно констатировать и у педагогов. Это проявляется в не всегда верном и точном восприятии текстов и, как следствие – в некорректном и неполном выполнении заданий, практических работ, которые предъявляются в ходе работы на курсах повышения квалификации (лекции, семинарские и практические занятия). В данном случае мы можем говорить о слабом уровне навыка смыслового, понятийного, осознанного чтения, позволяющего работать с информацией, содержащейся в тексте и возможности использовать ее для решения поставленной задачи [5; 17].

Другими словами, большинство ошибок, как учебных, так и педагогических, связано с

тем, что слушатели курсов повышения квалификации не вдумываются в смысл предлагаемых текстов. В качестве примера можно привести самые простые ситуации, когда приходится обращать пристальное внимание педагогов на вдумчивое прочтение объявлений, связанных с курсом. Достаточно большое количество учителей, например, не в состоянии самостоятельно корректно составить электронное письмо, заполнив графу «Тема»: указать свое полное имя, должность, название курса и номер группы обучения.

Серьезную озабоченность вызывает отсутствие понимания у педагогов общеобразовательных организаций основных положений федерального законодательства в сфере образования, образовательных стандартов, правовых актов и иных документов, регламентирующих работу современной российской школы. В какой-то мере это можно объяснить недостатками работы методических служб на местах, поскольку выполнение требований ФГОС и иных нормативных документов зачастую носит формальный характер, не требует от учителя осмысления и рационального вдумчивого отношения. Так, долгие годы от учителя требовалось формальное составление отчетных документов без раздумий о смысле и целесообразности их написания. Ярким примером, на наш взгляд, может служить составление рабочих программ учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей в соответствии с требованиями ФГОС с указанием всех групп метапредметных результатов, планируемых на уроке. Вследствие не всегда осмысленной работы педагогами затрачивается большое количество времени и усилий, чтобы на каждом этапе урока расписать познавательные, регулятивные и коммуникативные действия, формируемые во время списывания задания с доски или поиск значения десяти выражений на сложение двузначных чисел. Современный учитель, владеющий навыками смыслового чтения, обладающий высоким уровнем читательской грамотности, должен не только понимать смысл требований к проектированию рабочих программ учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей в соответствии с требованиями ФГОС, достижению планируемых результатов обучения, но и интериоризировать, присваивать их в соответствии с духом и буквой обновленных ФГОС общего образования. Все это невозможно, на наш взгляд, без

уверенности самого педагога в целесообразности и необходимости таких документов, его активной жизненной и профессиональной позиции, способности преобразовывать свою деятельность для достижения новых образовательных результатов, фиксируемых ФГОС общего образования.

В рамках проекта «Мой учитель года» газета «Московский комсомолец», провела опрос среди своих читателей, чтобы выяснить, кем для них является школьный учитель. О том, что они с благодарностью вспоминают своего педагога начальной школы, заявили 76% респондентов, а 12% опрошенных считают его яркой личностью. Лишь 12% участников опроса признались, что совсем не помнят своего первого учителя. Говоря о педагогах старшей школы, 60% читателей полагают, что учителя научили их учиться, 35% отметили, что учитель для них стал главным наставником, который помог выбрать вуз и определиться с будущей профессией. А 5% благодарны своим школьным педагогам за отличную подготовку и высокие баллы на ЕГЭ [12]. Все это говорит о безусловном доверии к школьному учителю со стороны общества, и сегодня важно его не растерять, не расплескать, а главное – постараться оправдать.

Мы глубоко убеждены в том, что учительское сообщество нашей страны обладает огромным профессиональным потенциалом, которому сегодня необходим грамотный и вдумчивый научно-методический патронат со стороны системы дополнительного профессионального образования [2; 4; 25]. Научная модернизация и методическое обновление структуры, содержания и механизмов повышения квалификации педагогов, поиск новых по-настоящему интересных форм организации непрерывного профессионального образования и обновления репертуара компетенций современного российского учителя позволят продуктивно решать стоящие перед нами задачи, а не формально кастомизировать проблему развитие читательской грамотности педагогов. При этом мы обязаны четко понимать, что это возможно лишь при наличии устойчивой внутренней мотивации к профессиональному росту самих педагогов, ибо, по меткому замечанию Авраама Линкольна, «мы не поможем людям, делая за них то, что они могли бы сделать сами». Формирование и развитие читательской грамотности, на наш взгляд, не должно рассматриваться как новомодный педагогический флейм или социальный профит,

активно подхваченный участниками образовательных отношений. Это требование времени и важный задел на будущее, где главными бенефициарами станут уже сегодня наши обучающиеся, а завтра – успешные граждане нашей страны.

Список литературы

1. В ЮНЕСКО заявили о 10% неспособных читать и писать жителях Земли // Общество. 2022. 16 июня. URL: <https://www.rbc.ru/society/16/06/2022/62aa61769a7947720ff7e3a3> (дата обращения: 12.09.2022).

2. Громова Л.А., Пичугин С.С. Коммуникативная компетентность учителя при повышении квалификации в дистанционной форме // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. Красноярск, 2021. Вып. 12(21). С. 113–119.

3. Громова Л.А., Пичугин С.С. Модернизация учебных заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников: от алгоритма к творчеству // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 3(156). С. 38–46.

4. Громова Л.А., Пичугин С.С. Профессиональный рост учителя начальной школы в контексте электронной образовательной среды: апскиллинг цифровых компетенций // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2021. № 41. С. 21–32.

5. Громова Л.А. Функциональная грамотность учителя при реализации задач национального проекта «Образование» // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. М., 2020. Вып. 2-2. С. 32–37.

6. Громова Л.А., Пичугин С.С. Электронная образовательная среда как фактор перманентного профессионального роста учителя начальной школы // Интерактивное образование. 2021. № 4. С. 37–39.

7. Дедова О.Ю. Особенности профессиональной компетентности педагога, осуществляющего преемственность дошкольного и начального образования // Нижегородское образование. 2014. № 3. С. 77–82.

8. Книжная культура – 2022 [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. 2022. 26 мая. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/knizhnaja-kultura-2022> (дата обращения: 12.09.2022).

9. Красноперова В.Ф., Громова Л.А., Пичугин С.С. Мониторинг качества подготовки выпускников начальной школы Московской области в форме всероссийских проверочных работ: интерпретация результатов, выводы и практические рекомендации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 3(81). С. 68–76.

10. Красноперова В.Ф., Громова Л.А., Красноперова В.Ф., Пичугин С.С. Роль и место цифрови-

зации в формировании образовательной среды в начальной школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 6(78). С. 75–80.

11. Краткий статистический сборник серии «Цифровая экономика» [Электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/news/551331807.html> (дата обращения: 12.09.2022).

12. Мой учитель года: друг, наставник или легендарная персона? [Электронный ресурс] // Общество. 2021. 1 сент. URL: <https://www.mk.ru/social/2021/09/01/moy-uchitel-goda-drug-nastavnik-ili-legendarnaia-persona.html> (дата обращения: 12.09.2022).

13. Опрос: 79% детей в России смотрят и читают блогеров [Электронный ресурс] // Общество. 2022. 16 нояб. URL: <https://tass.ru/obschestvo/12934569> (дата обращения: 12.09.2022).

14. Пичугин С.С. К вопросу о формировании функциональной грамотности младших школьников: хеджирование актор-позиции личности // Развитие цифровых компетенций и функциональной грамотности школьников: лучшие практики дистанционного образования на русском языке: сб. науч. ст. по материалам Междунар. пед. форума. М., 2020. С. 159–165.

15. Пичугин С.С. Развитие функциональной грамотности детей младшего школьного возраста: абрис палитры методических инструментов // Нижегородское образование. 2021. № 1. С. 50–59.

16. Пичугин С.С. Формирование функциональной грамотности младших школьников: учимся сегодня для жизни завтра // Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами: сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. М., 2021. Ч. 2. С. 561–564.

17. Пичугин С.С. Функциональная грамотность как базовое образование личности младшего школьника: педагогический плеоназм или имманентная основа «self-paced learning» // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования: сб. науч. ст. Чебоксары, 2021. Вып. 3. С. 225–234.


18. Пичугин С.С. Функциональная грамотность младших школьников как основа реализации концептуальной модели “Lifelong learning”: методический дизайн учебных заданий // Сиб. учитель. 2021. № 2(135). С. 48–56.

19. Пичугин С.С. Функциональная грамотность младших школьников: педагогический форсайт современного учителя // Образование в регионе: проблемы и векторы развития: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Уфа, 2022. С. 144–149.

20. Почему необходимо просвещение, или Снова о распространенных заблуждениях [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. 2022. 2 авг. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/pochemu-neobkhodimo-prosveshchenie-ili-snova-o-rasprostranennykh-zabluzhdenijakh> (дата обращения: 12.09.2022).

21. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарег. в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64100) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 12.09.2022).
22. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарег. в Минюсте России 5 июля 2021 г. № 64101) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 12.09.2022).
23. Россияне назвали самые благородные и уважаемые профессии [Электронный ресурс] // Социальная сфера. 2022. 6 авг. URL: <https://lenta.ru/news/2022/08/06/uvprof/> (дата обращения: 12.09.2022).
24. Самкова В.А., Громова Л.А., Красноперова В.Ф., Пичугин С.С. Формирование функциональной грамотности в начальной школе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 3(75). С. 49–56.
25. Тивикова С.К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход: моногр. Н. Новгород, 2013.
26. Трунцева Т.Н., Громова Л.А., Красноперова В.Ф., Пичугин С.С. Функциональная грамотность: новое понятие или хорошо забытое старое? // Школьные технологии. 2021. № 4. С. 3–9.
27. Учитель – это призвание: 69% учителей не хотели бы менять профессию [Электронный ресурс] // Общество. 2022. 2 авг. URL: <https://www.mk.ru/social/2022/08/02/uchitel-eto-prizvanie-69-uchi-teley-ne-khoteli-by-menyat-professiyu.html> (дата обращения: 12.09.2022).
28. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н.Ф. Виноградовой. М., 2018.
29. Чудинова В.П. Развитие «нации читателей»: роль чтения и библиотек // Российская государственная детская библиотека / ред. Е.А. Колодова. М., 2014.
30. What's So Great About Boarding School? [Electronic resource]. URL: <https://www.boardingschools.com/why-boarding-school/> (дата обращения: 12.09.2022).
- * * *
1. V YUNESKO zayavili o 10% nesposobnyh chitat' i pisat' zhitelyah Zemli // Obshestvo. 2022. 16 iyunya. URL: <https://www.rbc.ru/society/16/06/2022/62aa61769a7947720ff7e3a3> (дата обращения: 12.09.2022).
2. Gromova L.A., Pichugin S.S. Kommunikativnaya kompetentnost' uchitelya pri povyshenii kvalifikacii v distancionnoj forme // Chelovek i yazyk v kommunikativnom proctranctve: sb. nauch. st. Krasnoyarsk, 2021. Vyp. 12(21). S. 113–119.
3. Gromova L.A., Pichugin S.S. Modernizaciya uchebnyh zadaniy dlya formirovaniya funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: ot algoritma k tvorchestvu // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 3(156). S. 38–46.
4. Gromova L.A., Pichugin S.S. Professional'nyj rost uchitelya nachal'noj shkoly v kontekste elektronnoj obrazovatel'noj sredy: apskilling cifrovyyh kompetencij // Sbornik trudov po problemam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. 2021. № 41. S. 21–32.
5. Gromova L.A. Funkcional'naya gramotnost' uchitelya pri realizacii zadach nacional'nogo proekta «Obrazovanie» // Konferencium ASOU: sb. nauch. tr. i materialov nauch.-prakt. konf. M., 2020. Vyp. 2-2. S. 32–37.
6. Gromova L.A., Pichugin S.S. Elektronnaya obrazovatel'naya sreda kak faktor permanentnogo professional'nogo rosta uchitelya nachal'noj shkoly // Interaktivnoe obrazovanie. 2021. № 4. S. 37–39.
7. Dedova O.Yu. Osobennosti professional'noj kompetentnosti pedagoga, osushchestvlyayushchego preemstvennost' doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2014. № 3. S. 77–82.
8. Knizhnaya kul'tura – 2022 [Elektronnyj resurs] // VCIOM. 2022. 26 maya. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/knizhnajakultura-2022> (дата обращения: 12.09.2022).
9. Krasnoperova V.F., Gromova L.A., Pichugin S.S. Monitoring kachestva podgotovki vypusknikov nachal'noj shkoly Moskovskoj oblasti v forme vserejsijskih proverochnyh rabot: interpretaciya rezul'tatov, vyvody i prakticheskie rekomendacii // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2022. № 3(81). S. 68–76.
10. Krasnoperova V.F., Gromova L.A., Krasnoperova V.F., Pichugin S.S. Rol' i mesto cifrovizacii v formirovanii obrazovatel'noj sredy v nachal'noj shkole // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2021. № 6(78). S. 75–80.
11. Kratkij statisticheskij sbornik serii «Cifrovaya ekonomika» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://is.sek.hse.ru/news/551331807.html> (дата обращения: 12.09.2022).
12. Moj uchitel' goda: drug, nastavnik ili legendarnaya persona? [Elektronnyj resurs] // Obshestvo. 2021. 1 sent. URL: <https://www.mk.ru/social/2021/09/01/moy-uchitel-goda-drug-nastavnik-ili-legendarna-ya-persona.html> (дата обращения: 12.09.2022).
13. Opros: 79% detej v Rossii smotryat i chitayut blogerov [Elektronnyj resurs] // Obshestvo. 2022. 16 noyab. URL: <https://tass.ru/obschestvo/12934569> (дата обращения: 12.09.2022).

14. Pichugin S.S. K voprosu o formirovanii funktsional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: hedzhirovanie aktor-pozitsii lichnosti // Razvitie cifrovyyh kompetentsij i funktsional'noj gramotnosti shkol'nikov: luchshie praktiki distantsionnogo obrazovaniya na ruskom yazyke: sb. nauch. st. po materialam Mezhdunar. ped. foruma. M., 2020. S. 159–165.
15. Pichugin S.S. Razvitie funktsional'noj gramotnosti detej mladshogo shkol'nogo vozrasta: abris palitry metodicheskikh instrumentov // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2021. № 1. S. 50–59.
16. Pichugin S.S. Formirovanie funktsional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: uchimsya segodnya dlya zhizni zavtra // Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoj shkoly upravleniya obrazovatel'nymi sistemami: sb. st. XIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch. M., 2021. Ch. 2. S. 561–564.
17. Pichugin S.S. Funktsional'naya gramotnost' kak bazovoe obrazovanie lichnosti mladshogo shkol'nika: pedagogicheskij pleonazm ili immanentnaya osnova «self-paced learning» // Aktual'nye problemy pedagogiki i metodiki nachal'nogo obrazovaniya: sb. nauch. st. Cheboksary, 2021. Vyp. 3. S. 225–234.
18. Pichugin S.S. Funktsional'naya gramotnost' mladshih shkol'nikov kak osnova realizatsii konceptual'noj modeli “Lifelong learning”: metodicheskij dizajn uchebnykh zadaniy // Sibirskij uchitel'. 2021. № 2(135). S. 48–56.
19. Pichugin S.S. Funktsional'naya gramotnost' mladshih shkol'nikov: pedagogicheskij forsajting sovremennogo uchitelya // Obrazovanie v regione: problemy i vektory razvitiya: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. Ufa, 2022. S. 144–149.
20. Pochemu neobhodimo prosveshchenie, ili snova o rasprostranennykh zabluzhdeniyakh [Elektronnyj resurs] // VCIOM. 2022. 2 avg. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/pochemu-neobkhodimo-prosveshchenie-ili-snova-o-rasprostranennykh-zabluzhdeniyakh> (data obrashcheniya: 12.09.2022).
21. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 31 maya 2021 g. № 286 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» (zareg. v Minyuste Rossii 5 iyulya 2021 g. № 64100) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (data obrashcheniya: 12.09.2022).
22. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» (zareg. v Minyuste Rossii 5 iyulya 2021 g. № 64101) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (data obrashcheniya: 12.09.2022).
23. Rossiyanе nazvali samye blagorodnye i uva-zhaemye professii [Elektronnyj resurs] // Social'naya sfera. 2022. 6 avg. URL: <https://lenta.ru/news/2022/08/06/uvprof/> (data obrashcheniya: 12.09.2022).
24. Samkova V.A., Gromova L.A., Krasnoperova V.F., Pichugin S.S. Formirovanie funktsional'noj gramotnosti v nachal'noj shkole // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2021. № 3(75). S. 49–56.
25. Tivikova S.K. Professional'noe samorazvitie pedagoga v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya: kommunikativno-deyatelnostnyj podhod: monogr. N. Novgorod, 2013.
26. Trunceva T.N., Gromova L.A., Krasnoperova V.F., Pichugin S.S. Funktsional'naya gramotnost': novoe ponyatie ili horosho zabytoe staroe? // Shkol'nye tekhnologii. 2021. № 4. S. 3–9.
27. Uchitel' – eto prizvanie: 69% uchitelej ne hoteli by menyat' professiyu [Elektronnyj resurs] // Obshchestvo. 2022. 2 avg. URL: <https://www.mk.ru/social/2022/08/02/uchitel-eto-prizvanie-69-uchiteley-ne-hoteli-by-menyat-professiyu.html> (data obrashcheniya: 12.09.2022).
28. Funktsional'naya gramotnost' mladshogo shkol'nika: kniga dlya uchitelya / N.F. Vinogradova, E.E. Kochurova, M.I. Kuznecova [i dr.]; pod red. N.F. Vinogradovoj. M., 2018.
29. Chudinova V.P. Razvitie «nacii chitatelej»: rol' chteniya i bibliotek // Rossijskaya gosudarstvennaya detskaya biblioteka / red. E.A. Kolosova. M., 2014.



***Anthropopractical paradigm
of development of reading literacy
of teachers in the context
of the implementation of the renewed
Federal Educational Standard
of General Education***

The article deals with the problematic field of the Russian system of the additional professional education. There are considered and specified the current deficits of the reading literacy of the school teachers. On the basis of the results of the empirical study, acquired in the process of the pilot testing, there is presented the analysis of the situation, there are defined the points of growth, allowing to negate the potential issues and to eliminate the problems of the modern teacher in the development of the reading literacy.

Key words: *functional literacy, reading literacy, further training of teachers, Federal Educational Standard of General Education.*

(Статья поступила в редакцию 18.08.2022)

*Е.А. МУХИНА, О.В. СЕМЕНОВА
(Петрозаводск)*

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (медико-биологический профиль)

Рассматривается вопрос, связанный с обучением иностранных студентов-медиков языку специальности. Выявляются сложности, обусловленные включением специальной лексики в активный словарный запас иностранных студентов, определяются этапы освоения терминологической лексики, состав которой должен пополняться на протяжении всего периода обучения студентов-иностранцев.



Ключевые слова: язык специальности, медико-биологический профиль, русский язык как иностранный, профессиональная лексика, непрерывное образование.

Введение. В последнее время наблюдается значительное увеличение количества иностранных студентов, поступающих в российские вузы на специальности, связанные с медико-биологическим профилем. Русский язык, являясь языком обучения, предполагает непрерывное его изучение на разных этапах овладения профессией: на подготовительном факультете, специалитете, в интернатуре, ординатуре.

Появляются и учебные пособия, и научные работы, затрагивающие вопросы обучения студентов-иностранцев специальностям, связанным с аграрным комплексом, гуманитарной, художественной, военной и другими сферами. Не являются исключением и специальности медико-биологического профиля. Здесь мы находим работы, ориентированные на обучение как слушателей подготовительного факультета [6; 13], так и уже непосредственно студентов медицинского вуза [2; 5; 7; 8; 10; 12; 16].

Результаты работы. При подготовке к освоению специальных дисциплин важную роль играет как закрепление и пополнение общенаучной терминологической базы, так и знакомство иностранных студентов со специальной терминологической лексикой [11].

Сложность в освоении терминологии студентами-иностранцами заключается в том, что часть ее вводится на начальном этапе подго-

товки, поскольку по окончании первой ступени обучения – подготовительного факультета – будущие студенты для успешного освоения теоретического материала, необходимо для поступления в вуз на медицинскую специальность, уже должны не только знать специальную лексику, но и правильно ее использовать с учетом грамматических особенностей слов для построения словосочетаний и предложений.

Работа с терминологией (и общенаучной, и специальной) – особый вид деятельности, требующий серьезной подготовки студентов-иностранцев. И если общенаучная терминология в силу своего широкого функционирования может быть знакома обучающимся, то при введении специальной терминологической лексики очень важно учитывать уровень владения русским языком иностранных студентов: освоение терминологии слушателями подготовительного факультета, владеющими русским языком только на уровне А1, будет невозможным, поэтому начинать знакомство с языком будущей специальности целесообразно с будущими студентами-иностранцами, которые владеют русским языком на уровне не ниже А2. Этим обусловлено введение дисциплины «Язык будущей специальности» только во втором триместре подготовительного факультета.

Любое занятие в иноязычной аудитории носит комплексный характер: включает элементы чтения, говорения, работу над грамматикой русского языка и т. д. Однако особое внимание в процессе обучения языку специальности необходимо уделять работе именно с терминологической лексикой, т. к. главная цель курса, связанного с овладением языком будущей специальности, – подготовка к поступлению в медицинский вуз иностранного абитуриента, способного правильно использовать общенаучную и узкоспециальную лексику, употреблять ее в языковых конструкциях, являющихся типичными в учебно-научной сфере общения данного профиля, уметь перерабатывать информацию специального учебного текста в процессе чтения и слушания, говорить (на темы по специальности) и писать (конспектирование, запись лекций), а также самостоятельно работать со специальной литературой.

В этой связи главной задачей, стоящей перед преподавателем языка специальности, является расширение словарного запаса иностранного абитуриента. И здесь можно выде-

лить несколько этапов включения в лексический оборот терминологической лексики, ориентируясь на общий уровень владения обучающимися русским языком.

1. Введение интернациональных слов: *атом, молекула, формула, реагент, рибосома, пластид, лейкопласт*; изучение названий химических элементов, близких по звучанию латинским наименованиям (*алюминий, барий, бор, бром, гелий, йод, калий, кальций, натрий, фтор, хлор, цинк* и т. д.). Наш опыт показывает, что обучающиеся хорошо знакомы с этими словами, поэтому испытывают с ними лишь незначительные фонетические трудности (например, гласный *И* после согласного *Ц* произносится обучающимися согласно написанию, т. е. как звук [и]).

2. Повторение общеупотребительных слов, которые уже знакомы обучающимся и встречаются в научных текстах медико-биологического профиля, как, например, *вещество, запах, сохранять, состав, присоединять, образовать* и т. п.

3. Введение новой терминологической лексики с постепенным увеличением количества слогов: *плотность, валентность, растворимость, окисление* и др.

4. Включение в оборот терминов, представляющих собой словосочетание: *эндоплазматическая сеть, плазматическая мембрана, органическое вещество, коллоидный раствор, минеральное вещество, гетеротрофный организм* и т. п.

5. Работа с многозначными словами (*почка*) и метафорическими сочетаниями (*глазное яблоко, головка ребра, крыло кости*), которые вызывают наибольшие трудности у иностранных студентов, поскольку а) не всегда переносное значение слов в русском языке совпадает со значением в родном языке обучающихся, б) значение метафорического выражения не складывается из отдельных значений составляющих его лексем. А. А. Шарапа и Н.Е. Кожухова объясняют трудность освоения этого пласта терминологической лексики еще и тем, что часто «данные специальные слова представляют уменьшительные формы исходных слов, а также слова, редко употребляемые в разговорной речи» [14, с. 36]: *лопатка, желудочек, хрусталик, язычок* и т. п. Как мы видим, этот пласт лексики представлен медицинскими терминами, которые необходимо знать при изучении специальных дисциплин на первом курсе медицинского института, поэтому полагаем, что знакомство с данной терминологией может идти параллельно с таким

предметом, как, например, анатомия. Кроме этого, надо учесть, что введение таких терминов нецелесообразно на подготовительном факультете, поскольку при их употреблении возникают некоторые трудности, связанные с фонетикой и грамматикой (например, чередование согласных, беглые гласные (не корневые) в некоторых падежных формах).

Занятия, проводимые на каждом этапе знакомства с медико-биологическими терминами, должны носить комплексный характер, поэтому необходимо включать изучаемые лексемы во все виды аудиторной работы: чтение текстов, говорение, отработка грамматически правильного использования и т. п.

Обозначим важные моменты, которые следует учитывать при планировании занятий по языку будущей специальности.

Основа любого занятия – это текст, составленный правильно и в соответствии с уровнем владения изучаемого языка иностранцами, поэтому для слушателей подготовительного факультета, владеющих русским языком на базовом уровне, преподаватель самостоятельно составляет тексты с учетом словарной базы и знаний грамматики будущих студентов. Обучающимся, которые владеют русским языком на уровне В1–В2, можно предложить адаптированные (с учетом предполагаемого знания языка) оригинальные научно-популярные тексты. Наш опыт работы показывает, что слушатели подготовительного факультета редко переступают через порог 1–2 сертификационного уровня, поэтому с неадаптированными оригинальными научными текстами целесообразно знакомить студентов только на 1–2-х курсах.

Важной составляющей любого языка является его фонетическая система. В.А. Богородицкий [4] отмечал, что для изучения иностранного языка крайне важно хорошее знание родного языка. Проблема овладения иноязычным произношением связана, прежде всего, с тем, что обучающиеся воспринимают звучание чужой речи через призму фонетической системы родного языка. С.И. Бершнтейн указывал, что «безусловно правильно мы слышим только те звуки, которые умеем произнести» [3, с. 9]. При восприятии и воспроизведении непривычных звуков чужой речи обучающиеся подгоняют их под шаблоны произнесения звуков родного языка. Полагаем, что фонетические упражнения целесообразно вводить в качестве предтекстовых заданий, и здесь, на наш взгляд, для лучшего усвоения произношения терминологической лексики можно ис-

пользовать упрощенную транскрипцию, особенно в тех случаях, когда наблюдается значительная разница между графической и звуковой сторонами лексемы, например: *водород* – [вадарот], *бороздчатый* – [барош'аты], *звездчатая* – [зв'ош'атаја] и др. То же касается и часто употребляемых в дисциплинах данного профиля общеупотребительных слов: *делится* – [делица], *называется* – [называйэца], *превращается* – [привраш'айэца] и т. п. Это, во-первых, позволит еще раз подчеркнуть разницу между письменной и устной речью, во-вторых, подготовит иностранных слушателей к восприятию лекционного материала в процессе дальнейшего обучения.

Для успешного освоения новой терминологии преподавателю необходимо проводить серьезную послетекстовую работу, включающую задания на понимание текста, отработку определенных грамматических конструкций, словообразовательных моделей и т. д. Нет необходимости останавливаться на описании системы данных заданий, поскольку они являются универсальными и широко представлены в учебных пособиях по русскому языку как иностранному: вопросы по тексту, заполнение пропусков, нахождение соответствий, восстановление текста и т. п. [1; 9; 15].

Особого внимания с учетом языкового уровня слушателей подготовительного факультета требуют грамматические упражнения, при создании которых акцент делается на синтаксические конструкции, являющиеся наиболее частотными в образовании терминологического блока, например, на конструкцию $N_1 + (Adj) + N_2$: (*единица (атомной) массы, функция организма, обмен веществ, паразиты клеток, синтез веществ* и др.). Предполагается включение терминов в речь, направленное на их грамматически правильное употребление не только в исходной форме, но и в форме других чисел (где предполагается изменение по числам) и падежей.

Непрерывность образования при подготовке в области русского языка как иностранного предусматривает увеличение количества синтаксических моделей, используемых при формировании терминологического аппарата, и зависит от уровня владения русским языком. Так, в статье «Медицинский термин на уроках РКИ» [14] указано, в частности, на многочисленность группы терминологических словосочетаний, включающих два атрибутивных компонента (*хронический активный гепатит, хортоновская головная боль, периодическая мигренозная невралгия, костничная зуб-*

ная киста, наружная подвздошная артерия), и на частотность модели «существительное и. п. + существительное р. п.» (*болезнь Верльгофа, отек Квинке, синдром Фрелиха, зоб Хашимото, комплекс Гольджи, резекция желудка*). При отработке данной модели необходимо обратить внимание на встречающиеся склоняемые и несклоняемые имена собственные.

Особую сложность в усвоении вызывают модели, состоящие из большего числа элементов, что обусловлено:

1) вариацией компонента «прилагательное/причастие» (студенты не всегда различают данные части речи): «прилагательное (причастие) + существительное и. п. + существительное р. п.» (*поперечное положение плода, закрытый массаж сердца*); «существительное и. п. + прилагательное (причастие) + существительное р. п.» (*болезнь слепой кишки, синдром носоресничного нерва, синдром полиморфной почесухи*); «прилагательное (причастие) + прилагательное (причастие) + прилагательное (причастие) + существительное и. п.» (*рецидивирующие глубокие рубцующие аорты, глубокий гнойный glandулярный хейлит, скарлатиформная десквамативная рецидивирующая эритема*);

2) употреблением в качестве компонента сложного прилагательного (здесь возникают трудности в употреблении форм косвенных падежей прилагательного, имеющего специфику словоизменения): «сложное прилагательное + существительное» (*кранио-карпотарзальная дистрофия, лице-пальце-генитальный синдром, черепно-орбитально-лицевой дизостоз, глазо-костно-кожный синдром, нижне-челюстно-глазо-лицевая дисморфия, инфекционный дермато-стоматоофтальмит*) и некоторые другие модели.

Терминологический аппарат дисциплин медико-биологического профиля включает достаточное количество производных терминов, что обуславливает важность блока упражнений по словообразованию, являющихся «одним из главных путей в обогащении словаря» [5, с. 97].

Обратим внимание на некоторые части речи или их формы.

1. Субстантивы с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*шейка, лопатка, подушечки* и др.), о сложности восприятия которых мы уже упоминали. Как указывают исследователи А.А. Шарапа и Н.Е. Кожухова, «не зная системы уменьшительных суффиксов, иностранный студент не в состоянии определить значение искомого термина» [14, с. 36], по-

этому задача преподавателя – показать обучающимся (введение таких терминов целесообразно начать не раньше первого года обучения в вузе) словообразовательные особенности этого пласта лексики.

2. Отглагольные существительные, образованные с помощью специальных суффиксов: *выделять – выделение, делить – деление, растворять – растворение, соединять – соединение* и т. п.

3. Сложные адъективы, образованные а) из двух существительных при помощи соединительной гласной (студенты-иностранцы часто затрудняются в выборе гласного, который зависит от твердости или мягкости конечного согласного первого корня, что может быть связано с фонетической системой родного языка): *тазобедренный, чашевидный, клинообразный, плечелучевой*; б) из двух прилагательных, которые распространяют одно и то же существительное и могут соединяться союзом И: *грудинно-ключичный сустав, каменистозатылочная кость, клиновидно-небная вырезка, крыловидно-небная ямка*, в) из сочетания предлога и существительного: *межфаланговый сустав, подъязычная кость*.

Говоря о прилагательных, нужно отметить их высокую частотность в составе медицинских терминов, которые используются при описании формы чего-либо. Данные адъективы часто образуются от существительных, называющих геометрическую фигуру или какой-то предмет. Изучение терминов, включающих подобные прилагательные, а) позволяет студентам научиться образовывать адъективы: *боб → бобовидная форма, горох → гороховидная кость, конус → конусовидная форма, шило → шилевидный отросток, труба → трубчатые кости*; б) способствует пониманию того, с чем сравнивается предмет, о котором идет речь: *клиновидная кость ← клин, звездчатая форма ← звезда, решетчатая кость ← решето*; в) ведет не только к отработке медицинской терминологии, но и умению использовать ее в синтаксических конструкциях типа «Что имеет форму Чего» (*Копчик имеет форму треугольника*), «Что имеет какую форму» (*Копчик имеет треугольную форму*).

Заключение. Таким образом, непрерывное изучение русского языка студентами-иностранцами предполагает постепенное пополнение терминологической базы и подразумевает как тесную связь словарного запаса специальной лексики с уровнем владения иностранными обучающимися русским языком, так и комплексную работу над профессиональной лексикой.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2012.
2. Бакланова Е.А. Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации (русский): учеб.-метод. пособие по научному стилю речи для иностранных студентов медицинских вузов / Е.А. Бакланова; под ред. Т.Ф. Извековой. Новосибирск, 2017.
3. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) // Вопросы фонетики и обучение произношению / под ред. А.А. Леонтьева и Н.И. Самуйловой. М., 1975. С. 5–61.
4. Богородицкий В.А. Очерк физиологии произношения языков французского, английского и немецкого сравнительно с русским // Очерки по языковедению и русскому языку. М., 2004. С. 52–75.
5. Бондарчук Л.В., Буданова Н.А. Словообразовательный аспект в преподавании русского языка иностранным студентам-медикам // Подготовка иностранных специалистов в российском вузе: достижения, проблемы, перспективы развития: сб. науч. тр., посвящ. 40-летию факультета международного академического сотрудничества ТвГТУ. Тверь, 2019. С. 97–101.
6. Борисова Н.Л., Дубинина Л.Л. Язык специальности. Медико-биологический профиль. Начальный этап: учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М., 2017.
7. Воробьева О.И., Зотова Е.М. Русский язык в профессионально ориентированной среде медицинского вуза // Сознание. 2020. Т. 22. № 1. С. 36–41.
8. Копров В.Ю., Сушкова И.М., Фарха Е.Н. Синтаксис русского языка для медиков и биологов. Объектное и обстоятельственные отношения: учеб. пособие для иностранных учащихся медицинских, фармацевтических и биологических специальностей. М., 2017.
9. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. Минск, 2011.
10. Лукьянова Л.В. Русский язык для иностранных студентов-медиков. СПб., 2017.
11. Мирзоева В.М., Кузнецова А.А., Аксенова Е.Д. Описание лексического минимума в аспекте обучения языку специальности иностранных студентов-медиков // Подготовка иностранных специалистов в российском вузе: достижения, проблемы, перспективы развития: сб. науч. тр., посвящ. 40-летию факультета международного академического сотрудничества ТвГТУ. Тверь, 2019. С. 91–97.
12. Петрухина А.В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных студентов-медиков // Междисциплинарные подходы в преподавании гуманитарных дисциплин в

вузе: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Тюмень, 2021. С. 79–85.

13. Раннева Н.А., Донскова Л.П. Язык будущей специальности. Медико-биологический профиль: учеб. пособие для иностранных учащихся подготовительного факультетов вузов / под ред. С.В. Шлыка, Г.Ш. Гафиятуллиной. М., 2019.

14. Шарапа А.А., Кожухова Н.Е. Медицинский термин на уроках РКИ // Актуальные проблемы обучения русскому и белорусскому языкам в медицинском вузе (к 35-летию кафедры): сб. науч. ст. / под ред. В.В. Белого. Минск, 2009. С. 36–41.

15. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М., 2018.

16. Ядрихинская Е.А., Адигезалова И.В. Научный стиль. Медико-биологический профиль: учеб. пособие. Воронеж, 2018.

* * *

1. Akishina A.A., Kagan O.E. Uchimsya uchit': dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2012.

2. Baklanova E.A. Inostrannyj yazyk v sfere professional'noj kommunikacii (russkij): ucheb.-metod. posobie po nauchnomu stilju rechi dlya inostrannyh studentov medicinskih vuzov / E.A. Baklanova; pod red. T.F. Izvekovoj. Novosibirsk, 2017.

3. Bernshtejn S.I. Voprosy obucheniya proiznosheniya (primenitel'no k prepodavaniyu russkogo yazyka inostrancam) // Voprosy fonetiki i obuchenie proiznosheniya / pod red. A.A. Leont'eva i N.I. Samujlovoj. M., 1975. S. 5–61.

4. Bogorodickij V.A. Ocherk fiziologii proiznosheniya yazykov francuzskogo, anglijskogo i nemetskogo sravnitel'no s russkim // Ocherki po yazykovedeniyu i russkomu yazyku. M., 2004. S. 52–75.

5. Bondarchuk L.V., Budanova N.A. Slovoobrazovatel'nyj aspekt v prepodavanii russkogo yazyka inostrannym studentam-medikam // Podgotovka inostrannyh specialistov v rossijskom vuze: dostizheniya, problemy, perspektivy razvitiya: sb. nauch. tr., posvyashch. 40-letiyu fakul'teta mezhdunarodnogo akademicheskogo sotrudnichestva TvGTU. Tver', 2019. S. 97–101.

6. Borisova N.L., Dubinina L.L. Yazyk special'nosti. Mediko-biologicheskij profil'. Nachal'nyj etap: ucheb. posobie po russkomu yazyku dlya inostrannyh uchashchihsya. M., 2017.

7. Vorob'eva O.I., Zotova E.M. Russkij yazyk v professional'no orientirovannoj srede medicinskogo vuza // Soznanie. 2020. T. 22. № 1. S. 36–41.

8. Koprov V.Yu., Sushkova I.M., Farha E.N. Sintaksis russkogo yazyka dlya medikov i biologov. Ob#ektное i obstoyatel'stvennye otnosheniya: ucheb. posobie dlya inostrannyh uchashchihsya medicinskih, farmacevticheskikh i biologicheskikh special'nostej. M., 2017.

9. Lebedinskij S.I., Gerbik L.F. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: ucheb. posobie. Minsk, 2011.

10. Luk'yanova L.V. Russkij yazyk dlya inostrannyh studentov-medikov. SPb., 2017.

11. Mirzoeva V.M., Kuznecova A.A., Aksenova E.D. Opisanie leksicheskogo minimuma v aspekte obucheniya yazyku special'nosti inostrannyh studentov-medikov // Podgotovka inostrannyh specialistov v rossijskom vuze: dostizheniya, problemy, perspektivy razvitiya: sb. nauch. tr., posvyashch. 40-letiyu fakul'teta mezhdunarodnogo akademicheskogo sotrudnichestva TvGTU. Tver', 2019. S. 91–97.

12. Petruhina A.V. Professional'no orientirovanoe obuchenie russkomu yazyku inostrannyh studentov-medikov // Mezhdisciplinarnye podhody v prepodavanii gumanitarnyh disciplin v vuze: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Tyumen', 2021. S. 79–85.

13. Ranneva N.A., Donskova L.P. Yazyk budushchej special'nosti. Mediko-biologicheskij profil': ucheb. posobie dlya inostrannyh uchashchihsya podgotovitel'nogo fakul'tetov vuzov / pod red. S.V. Shlyka, G.Sh. Gafiyatullinoy. M., 2019.

14. Sharapa A.A., Kozhuhova N.E. Medicinskij termin na urokah RKI // Aktual'nye problemy obucheniya russkomu i belorusskomu yazykam v medicinskom vuze (k 35-letiyu kafedry): sb. nauch. st. / pod red. V.V. Belogo. Minsk, 2009. S. 36–41.

15. Shchukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: ucheb. posobie. M., 2018.

16. Yadrinhinskaya E.A., Adigezalova I.V. Nauchnyj stil'. Mediko-biologicheskij profil': ucheb. posobie. Voronezh, 2018.

The Russian Language as a Foreign Language in the context of the continuous education (medical and biological profile)

The article deals with the issue, devoted to the education of the foreign medical students of the language for the special purposes. There are revealed the complications, conditioned by the inclusion of the special vocabulary in the active vocabulary of the foreign students. The authors define the stages of learning the terminological vocabulary, its content is to enriched during all the period of the education of the foreign students.

Key words: *language for special purposes, medical and biological profile, the Russian Language as a Foreign Language, professional vocabulary, continuous education.*

(Статья поступила в редакцию 15.07.2022)

С.А. ЧУБОВ
(Курск)

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Описана модель формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения возможностей искусственного интеллекта. Выделены наиболее значимые подходы, условия, обеспечивающие эффективность функционирования данной модели. Предлагаемая модель построена на раскрытии потенциала средств искусственного интеллекта в процессе личностного и профессионального развития будущих фармацевтов.



Ключевые слова: *профессиональная компетентность, будущие фармацевты, модель, средства искусственного интеллекта, фармация.*

Одной из приоритетных областей современного медицинского профессионального образования является подготовка будущих специалистов по направлению 33.02.01 «Фармация». Результаты эмпирических и теоретических исследований свидетельствуют о том, что в настоящее время существуют противоречия между необходимостью разработки основных теоретических положений, обеспечивающих эффективность модели подготовки кадров данного направления на основе применения возможностей искусственного интеллекта, и недостаточной разработанностью текущих теоретических изысканий, обеспечивающих эффективность реализации соответствующей модели.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о необходимости детального представления всех блоков соответствующей модели, результатом интеграции которых будет являться сформированность профессиональной компетентности будущего фармацевта на основе применения возможностей искусственного интеллекта [1; 2].

Данный факт свидетельствует о необходимости разработки и апробации педагогической модели, отражающей основные аспек-

ты подготовки фармацевтических кадров, соответствующих современным социально-экономическим требованиям и требованиям федерального государственного стандарта по направлению подготовки 33.02.01 «Фармация».

Особенность этой модели заключается в том, что ее применение обеспечивает овладение профессиональными компетентностями посредством применения средств искусственного интеллекта с целью решения профессионально значимых задач в сфере фармации.

Данная модель представлена на рис. 1. Она включает в себя 5 блоков: целевой (цель и задачи модели); содержательный (компоненты); организационный (педагогические условия); процессуальный (этапы формирования); результативно-оценочный (результаты и уровни оценки).

Целью данной модели является формирование профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта.

Для достижения данной цели были определены следующие задачи:

- освоение профессиональных знаний в области фармации и применение искусственного интеллекта;
- развитие соответствующих профессиональных умений, позволяющих интегрировать возможности искусственного интеллекта в процессе решения актуальных фармацевтических задач;
- овладение наиболее значимыми аспектами фармацевтической деятельности и приемами искусственного интеллекта (аналитический, сравнительно-сопоставительный, дифференциации, конкретизации и др.);
- усвоение творческих способов реализации фармацевтической деятельности на основе применения искусственного интеллекта;
- овладение актуальным отечественным и зарубежным опытом с целью решения наиболее приоритетных задач России в сфере фармации.

В основу модели заложены следующие педагогические подходы: компетентностный, интегративный, проблемно-деятельностный, контекстный. Рассмотрим особенности реализации каждого из названных подходов применительно к разработанной модели. Компетентностный подход направлен на комплексное формирование профессиональных знаний, умений, навыков и адекватного отношения к

Модель формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов

Требования ФГОС по направлению подготовки 33.02.01 Фармация	Профессиональные стандарты ФГОС СПО	Современный социально-экономические требования в фармацевтической области	
Целевой блок	Цель: формирование профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта		
	<p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - освоение профессиональными знаниями в области фармации и применение искусственного интеллекта; - развитие соответствующих профессиональных умений, позволяющих интегрировать возможности искусственного интеллекта в процессе решения актуальных фармацевтических задач; - овладение наиболее значимыми аспектами фармацевтической деятельности и приемами искусственного интеллекта (аналитический, сравнительно-сопоставительный, дифференциации, конкретизации и др.); - усвоение творческих способов реализации фармацевтической деятельности на основе применения искусственного интеллекта; - овладение актуальным отечественным и зарубежным опытом с целью решения наиболее приоритетных задач России в сфере фармации. 		
	Методологические подходы: компетентностный, интегративный, проблемно-деятельностный, контекстный.		
Принципы: профессионально-ориентированной направленности, открытости, адаптивности к профессиональной потребностям в сфере фармации.			
Содержательный блок	<p>Гносеологический компонент (Знания) отражает информированность будущих фармацевтов, сущности и содержания профессиональной деятельности, о требованиях к личности фармацевта, а также уровень знаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности</p>	<p>Аксиологический компонент (Ценности) овладение определенными идеями, концепциями, совокупностью знаний и умений</p>	<p>Праксиологический компонент (Умения) Включает профессиональное самосовершенствование. Показателями являются умения: приобретать самостоятельно знания; творчески решать поставленные задачи; применять приобретенные знания в практической деятельности</p>
	<p>Организационный блок</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование профессиональной компетентности будущего фармацевта которая выражается в интересе, потребности в работе с использованием средств искусственного интеллекта - стимуляция творческого потенциала будущего фармацевта на основе использования средств искусственного интеллекта в ходе осуществления взаимодействия с социальными партнерами в сфере фармации - применение системы профессионально-ориентированных заданий на основе чат-бота, включающегося в себя широкую номенклатуру средств искусственного интеллекта. 		
	<p>Процессуальный блок</p> <p>Этапы формирования профессиональной компетенции будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта</p> <ul style="list-style-type: none"> - создание необходимого профессионально-ориентированного пространства, демонстрирующего возможные способы решения задач в сфере фармацевтической деятельности с применением искусственного интеллекта; - осмысление опыта профессиональной деятельности в сфере фармации на основе учета отечественных и зарубежных достижений в данной области; - определение наиболее адекватных стратегий профессиональной деятельности, методов, приемов и способов их реализации в сфере фармации на основе применения средств искусственного интеллекта; - проведение сравнительно-сопоставительного анализа в области решения задач в сфере фармации на основе учета отечественного и зарубежного опыта, накопленного с целью представления и защиты интересов России на международной арене; - проведение рефлексивной деятельности, направленной на выбор, анализ и корректировку избранных методов, приемов и средств реализации в процессе решения поставленных задач. 		
Результативно - оценочный блок	Оценка сформированности профессиональной компетенции будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта		
	Критерии: мотивационный, теоретический, практико-ориентированный, рефлексивный	Уровни: низкий, средний, высокий.	
	Результат: сформированность профессиональной компетенции будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта		

будущей профессиональной деятельности у специалистов сферы фармации с целью развития у них способности эффективно решать наиболее значимые профессиональные задачи, характерные для области фармации на основе искусственного интеллекта [2; 10; 12]; интегративный предусматривает интеграцию всех наиболее значимых видов профессиональной деятельности будущих фармацевтов, таких как реализация лекарственных средств и товаров аптечного ассортимента, организация и управление фармацевтической деятельностью, консультирование и информирование потребителей фармацевтических услуг, а также всех аспектов и их профессионального образования: учебного, развивающего, воспитательного и познавательного. Данный подход также предусматривает взаимодействие традиционных и инновационных средств обучения, в том числе средств искусственного интеллекта [3]; проблемно-деятельностный подход подразумевает создание таких условий, в которых обучающиеся, опираясь на полученные знания, умения и навыки, самостоятельно выявляют и осмысливают профессиональную ситуацию, обеспечивают поиск оптимального способа решения данной профессиональной ситуации с применением различных средств, в том числе средств искусственного интеллекта [7; 8; 9]. Контекстный подход предполагает вовлечение будущих фармацевтов в профессиональный контекст их деятельности с целью получения теоретических знаний и практического опыта в области решения наиболее типичных профессиональных задач в сфере фармации [1].

Процесс формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта организуется с учетом следующих принципов: профессионально ориентированной направленности, открытости, адаптивности к профессиональным потребностям в сфере фармации.

Содержательный блок состоит из трех взаимосвязанных компонентов.

Первый из них – гносеологический компонент. Он характеризует и отражает информированность будущих фармацевтов, сущность и содержание профессиональной деятельности, требования к личности фармацевта, а также уровень знаний, необходимый для эффективной профессиональной фармацевтической деятельности, в том числе с применением средств искусственного интеллекта. В своей профессиональной деятельности будущий

фармацевт должен иметь глубокий и прочный уровень знаний, обеспечивающий решение приоритетных профессиональных задач. Следовательно, гносеологический компонент отражает уровень теоретической готовности будущих фармацевтов к профессиональной деятельности.

Аксиологический компонент предполагает формирование и развитие чувственного отношения к общемировым, национальным и профессиональным ценностям. Таким образом, аксиологический компонент определяется системой ценностей, из которых состоит отношение фармацевта к своей деятельности, ее цели и средства, а также личность специалиста, необходимая для осуществления профессиональной деятельности. Аксиологический компонент имеет основное значение, поскольку ценности не только влияют на наличие мотивов, но и определяют действия будущих фармацевтов.

Праксиологический компонент включает в себя готовность будущих фармацевтов применять умения и навыки, необходимые для осуществления эффективной профессиональной деятельности. Праксиологический компонент также подразумевает под собой не только профессиональные умения и навыки, но и жизненный опыт, учебно-теоретические знания. Показателями являются умения самостоятельно приобретать знания, творчески решать поставленные задачи, применять научные знания, использовать приобретенные навыки в практической профессиональной деятельности. Данный компонент подразумевает формирование практической готовности профессиональной деятельности фармацевта, в том числе с применением средств искусственного интеллекта.

Организационный блок модели отображен комплексом организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации процесса овладения профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта. Наиболее значимыми условиями, направленными на эффективную реализацию указанного процесса, были определены следующие:

- включение в образовательный процесс сфер искусственного интеллекта как инструмента решения профессиональных задач фармацевта [6];

- стимуляция творческого потенциала будущего фармацевта на основе использования

Диагностические методики определения эффективности модели

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Мотивационно-ценностный	1. Профессиональные ценности в области фармации.	Модифицированная методика М. Рокича «Ценностные ориентации»
	2. Мотивация к осуществлению профессиональной деятельности в сфере фармации на основе использования средств искусственного интеллекта	Анкетирование
Теоретический	3. Знания в области фармации.	Промежуточное и итоговое тестирование по специальным дисциплинам
	4. Знания в области применения средств искусственного интеллекта	Тестирование по ИОПД
Практико-ориентированный	5. Умение применять средства искусственного интеллекта для решения практико-ориентированных фармацевтических задач с учетом потребностей конкретного потребителя.	Выполнение практико-ориентированных проблемных заданий в области фармации с учетом потребностей конкретного потребителя
	6. Умение применять средства искусственного интеллекта для решения задач фармацевтической организации	Выполнение проектных заданий с учетом потребностей конкретной организации
Рефлексивный	7. Умение осуществлять анализ эффективности применения средств искусственного интеллекта с учетом потребностей конкретного потребителя.	Карта анализа эффективности фармацевтической деятельности применительно к потребностям конкретного потребителя
	8. Умение осуществлять анализ эффективности применения средств искусственного интеллекта в деятельности фармацевтической организации	Карта анализа результативной деятельности фармацевтической организации

средств искусственного интеллекта в ходе осуществления взаимодействия с социальными партнерами в сфере фармации;

– применение системы профессионально ориентированных заданий на основе чат-бота, включающегося в себя широкую номенклатуру средств искусственного интеллекта.

Процессуальный блок модели представлен этапами формирования профессиональной компетенции будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта:

– создание необходимого профессионально ориентированного пространства, демонстрирующего возможные способы решения задач в сфере фармацевтической деятельности с применением искусственного интеллекта;

– осмысление опыта профессиональной деятельности в сфере фармации на основе уче-

та отечественных и зарубежных достижений в данной области;

– определение наиболее адекватных стратегий профессиональной деятельности, методов, приемов и способов их реализации в сфере фармации на основе применения средств искусственного интеллекта;

– проведение сравнительно-сопоставительного анализа в области решения задач в сфере фармации на основе учета отечественного и зарубежного опыта, накопленного с целью представления и защиты интересов России на международной арене;

– проведение рефлексивной деятельности, направленной на выбор, анализ и корректировку избранных методов, приемов и средств реализации в процессе решения поставленных задач.

Результативно-оценочный блок модели включает в себя критерии, уровни, а также

Количественная оценка уровней сформированности показателей профессиональной компетенции будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта (констатирующий и итоговый этапы эксперимента)

Показатели	Контрольная группа						Экспериментальная группа						Хи-квадрат		
	Уровни сформированности показателей														
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий				
	Этап опытно-экспериментальной работы														
Конст.		Итог.		Конст.		Итог.		Конст.		Итог.		Конст.		Итог.	
Мотивационно-ценностный критерий															
1. Профессиональные ценности в области фармации	61	52	29	34	18	22	64	36	32	46	14	28			
	56,48%	48,15%	26,85%	31,48%	16,67%	20,37%	58,18%	32,73%	29,09%	41,82%	12,73%	25,45%	0,701		
2. Мотивация к осуществлению профессиональной деятельности на основе использования средств искусственного интеллекта в сфере фармации	71	65	30	33	7	10	76	46	28	41	6	23			
	65,74%	60,19%	27,78%	30,56%	6,48%	9,26%	69,09%	41,82%	25,45%	37,27%	5,45%	20,91%	0,2973		
Теоретический критерий															
3. Знания в области фармации	83	70	22	27	3	11	85	53	23	39	2	18			
	76,85%	64,81%	20,37%	25,00%	2,78%	10,19%	77,27%	48,18%	20,91%	35,45%	1,82%	16,36%	0,2274		
4. Знания в области применения средств искусственного интеллекта	89	77	18	21	1	10	88	63	21	36	1	11			
	82,41%	71,30%	16,67%	19,44%	0,93%	9,26%	80,00%	57,27%	19,09%	32,73%	0,91%	10,00%	0,2178		
												5,3767			

Практико-ориентированный критерий												
5. Умение применять средств искусственного интеллекта для решения практико-ориентированных фармацевтических задач	60	49	32	36	16	23	60	33	31	46	19	31
	55,56%	45,37%	29,63%	33,33%	14,81%	21,30%	54,55%	30,00%	28,18%	41,82%	17,27%	28,18%
6. Умение применять средства искусственного интеллекта для решения задач фармацевтической организации	71	63	28	32	9	13	71	44	27	41	12	25
	65,74%	58,33%	25,93%	29,63%	8,33%	12,04%	64,55%	40,00%	24,55%	37,27%	10,91%	22,73%
Рефлексивный критерий												
7. Умение осуществлять анализ эффективности применения средств искусственного интеллекта в собственной деятельности	84	74	22	28	2	6	82	59	24	37	4	14
	77,78%	68,52%	20,37%	25,93%	1,85%	5,56%	74,55%	53,64%	21,82%	33,64%	3,64%	12,73%
8. Умение осуществлять анализ эффективности применения средств искусственного интеллекта в деятельности организации	88	81	19	24	1	3	85	58	22	37	3	15
	81,48%	75,00%	17,59%	22,22%	0,93%	2,78%	77,27%	52,73%	20,00%	33,64%	2,73%	13,64%
											0,2543	5,5087
											0,4281	8,2549
											0,7592	6,1198
											1,253	14,5589

оценки ее уровня. В модели были выделены следующие критерии: мотивационный, теоретический, практико-ориентированный, рефлексивный и уровни сформированности профессиональной компетентности будущих фармацевтов на основе применения возможностей

искусственного интеллекта: низкий, средний, высокий.

Совокупность критерий и соответствующих показателей позволяет определить уровень сформированности профессиональной компетентности будущих фармацевтов в про-

цессе реализации их профессиональных задач на основе применения возможностей искусственного интеллекта.

Совокупность показателей позволяет определить уровень готовности будущих фармацевтов к работе с использованием средств искусственного интеллекта. Процесс формирования профессиональной компетентности на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта предполагает переход профессиональной подготовки будущих фармацевтов на новый качественный уровень: от низкого к более высокому.

Предположительным результатом данной модели являются теоретические и технологические аспекты реализации предлагаемой модели, которые были апробированы в ходе педагогического эксперимента с 2020 по 2022 г. на базе ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России, включая в себя три этапа:

1) констатирующий эксперимент (сентябрь 2020 г. – июнь 2021 г.);

2) формирующий (январь-февраль 2022 г. – теоретический аспект подготовки, март-июнь 2022 г. – практический аспект подготовки в ходе прохождения практики на базе аптечной организации);

3) итоговый этап педагогического эксперимента (оценка и анализ полученных результатов экспериментальной работы, систематизация и обобщение полученных результатов – июнь-июль 2022 г.).

В педагогическом эксперименте приняли участие 218 студентов, обучающихся по специальности 33.02.01 «Фармация». Для определения эффективности модели формирования профессиональной компетентности будущих фармацевтов были разработаны и применены диагностические методики, которые представлены в табл. 1.

Целью констатирующего эксперимента являлась проверка начального уровня сформированности всех выявленных критериев и показателей, результаты которой свидетельствуют о том, что уровень профессиональной подготовки соответствует требованиям, предъявляемым к студентам данной специальности, однако уровень профессиональной подготовки, связанной с применением информационных и коммуникационных технологий, недостаточен для эффективного решения профессиональных задач с помощью средств искусственного интеллекта в области фармации.

Целью формирующего эксперимента являлась проверка учебного методического обес-

печения на основе применения средств искусственного интеллекта.

В ходе проведения формирующего эксперимента были применены чат-боты профессионально ориентированной направленности, отражающие наиболее типичные сферы деятельности и профессиональные задачи специалистов сферы фармации.

Чат-бот (от англ. *chat* – «болтать», *bot* – «робот») – это компьютерная программа, позволяющая «общаться» с человеком на обычном языке посредством текста или голоса, взаимодействие с которой осуществляется через простой, интуитивно понятный интерфейс.

В практике подготовки будущих фармацевтов, основанной на принципах «машинного обучения», предполагается реализация методов искусственного интеллекта с целью сбора компьютерной программой необходимой образовательной информации и передачи ее студентам [4, с. 147].

Работа с чат-ботами позволила обеспечить погружение студентов в виртуальный диалог, на основе применения иммерсивных технологий позволяющих создать профессионально ориентированную образовательную среду, типичную для сферы деятельности будущего фармацевта.

Формирующий эксперимент также предполагал работу с чат-ботами не только в ходе аудиторной работы в учебном заведении, но и обязательное их применение в процессе прохождения производственной практики в фармацевтических организациях (март-июнь 2022 г.).

Результаты формирующего эксперимента, а также результаты промежуточной аттестации ГИА и аккредитации (июнь-июль 2022 г.) свидетельствуют о эффективности реализации теоретических и технологических аспектов разработанной модели (табл. 2).

Результатом этой модели является сформированность профессиональной компетенции будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта.

Таким образом, формирование профессиональной компетенции будущих фармацевтов на основе применения образовательных возможностей искусственного интеллекта реализуется разработанной моделью данного процесса. Все блоки представленной модели тесно взаимосвязаны с результатом интеграции не только сформированности профессиональной компетентности кадров данной сферы, но и развития их всестороннего профессионального и личного потенциала.

Список литературы

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2013.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
3. Ильина И.В., Тарасюк Н.А. Реализация современного высшего образования в условиях инноваций: моногр. Курск, 2018.
4. Кат'кало В.С., Волкова Д.Л. Корпоративное обучение для цифрового мира: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп., М., 2018.
5. Кирщина И.А., Солонина А.В., Каткова А.Д. Профессиональная компетентность специалистов фармацевтического профиля: актуальность, проблемы, пути решения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9324&ysclid=lanl0yg0i5722695562> (дата обращения: 06.04.2022).
6. Кудинов В.А. Применение технологий управления знаниями при разработке интеллектуальных обучающих сред // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер.: Информатика и информатизация образования. 2008. № 12. С. 77–82.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
8. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975.
9. Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками. М., 2002.
10. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. [и др.]. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М., 2002.
11. Хожаева Т.А. Формирование профессиональных компетенций студентов при подготовке будущих специалистов-фармацевтов // Инновационное развитие профессионального образования. 2014. № 1(05). С. 69–71.
12. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] // Вестн. Ин-та образования человека. 2012. № 2. URL: <https://ioch.rf/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-216-Khutorskaya-Khutorskoy.pdf> (дата обращения: 06.04.2022).

* * *

1. Verbickij A.A., Larionova O.G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii. M., 2013.
2. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostno podhoda v obrazovanii. M., 2004.
3. Il'ina I.V., Tarasyuk N.A. Realizaciya sovremennogo vysshego obrazovaniya v usloviyah innovacij: monogr. Kursk, 2018.

4. Kat'kalo V.S., Volkova D.L. Korporativnoe obuchenie dlya cifrovogo mira: ucheb. posobie. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2018.
5. Kirshchina I.A., Soloninina A.V., Katkova A.D. Professional'naya kompetentnost' specialistov farmaceuticheskogo profilya: aktual'nost', problemy, puti resheniya [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9324&ysclid=lanl0yg0i5722695562> (data obrashcheniya: 06.04.2022).
6. Kudinov V.A. Primenenie tekhnologij upravleniya znaniyami pri razrabotke intellektual'nyh obuchayushchih sred // Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta. Ser.: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2008. № 12. S. 77–82.
7. Matyushkin A.M. Problemnye situacii v myshlenii i obuchenii. M., 1972.
8. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie. M., 1975.
9. Mel'nikova E.L. Problemnyj urok, ili Kak otkryvat' znaniya s uchenikami. M., 2002.
10. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. [i dr.]. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V.A. Slastenina. M., 2002.
11. Hozhaeva T.A. Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov pri podgotovke budushchih specialistov-farmaceutov // Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya. 2014. №1(05). S. 69–71.
12. Hutorskoj A.V. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. In-ta obrazovaniya cheloveka. 2012. № 2. URL: <https://ioch.rf/journal/2015/200/Eidos-Vestnik2015-216-Khutorskaya-Khutorskoy.pdf> (data obrashcheniya: 06.04.2022).

The model of the development of the professional competence of the future pharmacists on the basis of the use of the means of the artificial intelligence

The article deals with the description of the model of the development of the professional competence of the future pharmacists on the basis of the use of the potential of the artificial intelligence. There are revealed the most significant approaches and conditions, providing the efficiency of functioning the model. The suggested model is based on unlocking the potential of the means of the artificial intelligence in the process of the personal and professional development of the future pharmacists.

Key words: *professional competence, future pharmacists, model, means of artificial intelligence, pharmacy.*

(Статья поступила в редакцию 20.08.2022)

В.В. НИКОЛИНА, А.А. ЛОЩИЛОВА
(Нижний Новгород)

ТРАЕКТОРИИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Рассматривается проблема проектирования траекторий профессионального и личностного развития классного руководителя в системе комплексной оценки эффективности его воспитательной деятельности. Раскрыто место траекторий в системе комплексной оценки эффективности воспитательной деятельности, представлены подходы и принципы, выступающие методологической основой разработки траекторий, определены структура, содержание и этапы проектирования траекторий профессионального и личностного развития.



Ключевые слова: *оценка эффективности воспитательной деятельности классного руководителя, траектории профессионального и личностного развития классного руководителя, индивидуальная траектория развития, классный руководитель.*

В условиях трансформационных изменений во всех сферах российского общества воспитание выступает в качестве стратегического национального приоритета, а деятельность классного руководителя становится ведущей в образовательном процессе. Осуществляя постоянное взаимодействие с родителями, детьми, педагогами-предметниками, администрацией и социальными партнерами, классный руководитель является ведущим звеном воспитательного процесса. «Это подтверждается наличием инвариантного модуля “Классное руководство” в Примерной рабочей программе воспитания (2022 г.), определяющей основ-

ные направления работы классного руководителя с ключевыми субъектами образовательного процесса» [13]. Усиливающееся внимание государства и общества к воспитательной деятельности классного руководителя приводит к повышению требований к ней, вызывает необходимость оценки ее эффективности. В Письме Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. «О методических рекомендациях» отмечается, что оценка позволяет определить направления совершенствования и поощрения педагогических работников, наиболее эффективно осуществляющих классное руководство [10].

Оценка эффективности воспитательной деятельности классного руководителя относится к числу наиболее важных и сложных проблем в педагогической теории и практике, что указывается в исследованиях Н.Л. Селивановой и ее научной школы [1]. Сложность оценки эффективности обусловлена, прежде всего, тем, что на результаты работы классного руководителя влияют не только уровень его компетентности и условия школы, но и характер его взаимодействия с субъектами образовательного процесса (родителями, педагогами, социальными партнерами), а также целый ряд других факторов. Вместе с тем объективная и прозрачная система оценки позволяет выявить проблемные зоны и дефициты классного руководителя, ее можно считать одним из условий проектирования траекторий профессионального и личностного развития классного руководителя.

Как показывает анализ научных исследований (Н.В. Богословский, Н.В. Смирнова, А.П. Тряпицына, И.Ф. Бережная и др.), траектории профессионального развития можно рассматривать как персональный путь реализации личностного и профессионального потенциала педагога, стратегию профессионального развития, выстроенную на основе профессиональных потребностей, запросов и дефицитов. Вместе с тем в педагогической теории и практике недостаточно полно раскрыты теоретико-методологические и методические основы разработки траекторий профессионального и личностного развития классного руководителя. В данном контексте проблемой нашего исследования является поиск ответа на вопрос: каковы педагогические условия разработки и реализации траекторий профессионального и личностного развития в системе комплексной оценки эффективности его воспитательной деятельности.

* Статья подготовлена при поддержке Министерства просвещения, проект НИР «Оценка эффективности деятельности классного руководителя (в т. ч. разработка критериев эффективности)» (730000Ф.99.1.БВ10АА00006) за счет средств федерального бюджета в рамках выполнения государственного задания № 073-00081-21-02 от 14.07.2021 (реализуемый ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Мина»).

Целью исследования является разработка методологических основ, содержания, структуры, форм и этапов проектирования траекторий профессионального и личностного развития классного руководителя как педагогических условий разработки и реализации траекторий в системе комплексной оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя.

Использование траекторий профессионального и личностного развития в системе оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя позволит обеспечить ее развивающий характер, ориентацию на профессиональный рост и совершенствование.

Теоретико-методологические основы исследования. Анализ научных работ (Г.А. Боровский, С.А. Вдовина, С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, Н.Н. Суртаева, В.В. Сериков, Н.В. Чекалева, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, И.С. Якиманская и др.) позволил определить разнообразие трактовок понятия «траектории личностного и профессионального развития». С точки зрения Н.В. Смирновой, В.И. Богословского, траектории профессионального развития можно рассматривать как персональный путь реализации личностного потенциала педагога [4; 15]. Сходных позиций придерживается А.В. Хуторской, который раскрывает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности [18].

С точки зрения И.Ф. Бережной, под индивидуальной траекторией профессионального развития понимается персональная стратегия совершенствования личностных качеств, профессионального роста и формирования профессиональных компетенций, выстраиваемая на основе «осознания и субъективации профессиональных целей, ценностей, норм, а также признания уникальности личности и создания условий для реализации ее потенциала» [3].

Наиболее близка нам позиция С.В. Фроловой и С.И. Аксенова, рассматривающих индивидуальную траекторию профессионального развития классного руководителя в качестве «персонализированного трека профессионального развития учителя, вбирающего эмоционально-волевой, когнитивный, ценностно-ориентационный и поведенческий компоненты и основанного на индивидуальных профессиональных потребностях, задачах, склонно-

стях и интересах во имя достижения профессионального благополучия учителя» [17].

В контексте системы оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя индивидуальная траектория его профессионального и личностного развития определяется нами как персональный, программный способ организации личностного и профессионального развития, отражающий индивидуальные запросы, дефициты, инициативы классного руководителя, обеспечивающий реализацию личностного потенциала в целях повышения эффективности собственной воспитательной деятельности.

Сопоставляя понятия «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория», отметим, что, в отличие от индивидуального образовательного маршрута, индивидуальная траектория профессионального развития имеет более широкое значение. Как справедливо отмечает М.А. Кунаш, траектория – это «след», а маршрут – план этого «следа», заданные координаты начального и конечного значения характеристик. Отдельные виды индивидуальных образовательных маршрутов могут выступать как частный случай индивидуальной образовательной траектории [7].

Методологической основой нашего исследования выступают идеи системного, личностного, личностно ориентированного, компетентностного и аксиологического подходов. Данные подходы при взаимодействии дополняют друг друга. Их реализацию обеспечивают ряд принципов: субъектности и активности, персонализации и индивидуализации темпов профессионального развития, стратегического выбора, профессионального самосовершенствования, нелинейности, сопровождения и поддержки.

Результаты. Авторским коллективом была создана система комплексной оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя, включающая методику оценки и индивидуальные траектории профессионального и личностного развития классного руководителя, обеспечивающие развивающий характер оценивания. Особенности разработанной методики оценки раскрыты в ряде наших публикаций [11; 18], в рамках данной статьи кратко охарактеризуем ее основные компоненты. Методика оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя позволяет осуществить как комплексную, так и дифференцированную оценку. Реализуя идеи системного

подхода, она включает целевой, содержательный, процессуально-организационный, технологический и результативно-оценочный компоненты. Содержательный компонент представлен интегративной критериальной матрицей, состоящей из процессуального, личностного и результативного блоков, их критерии и показатели учитывают основные аспекты управления воспитательной деятельностью и инвариантные направления работы классного руководителя (работа с родителями, обучающимися, классом, учителями-предметниками, социальными партнерами). Организационно-процессуальный компонент методики включает процедуру оценки, реализующуюся через ряд последовательных этапов. Технологический компонент, наряду с диагностическим инструментарием, содержит технологию проектирования оценки и самооценки деятельности, предусматривающую «серию» выборов: выбор блоков оценки или их сочетаний; выбор количества оцениваемых инвариантных направлений; выбор экспертного или оценочного трека; выбор инструментов оценки. Результативно-оценочный компонент методики содержит механизм подсчета результатов, уровни эффективности воспитательной деятельности классного руководителя [11].

Таким образом, разработанная методика оценки позволяет выявить аналитико-диагностические, содержательные, технологические, психолого-педагогические, организационные, коммуникационные дефициты классного руководителя, а также его профессиональные затруднения, связанные со взаимодействием с субъектами воспитательного процесса (обучающимися, родителями, педагогами-предметниками, социальными партнерами и пр.).

Выявленные с помощью данной методики профессиональные дефициты и затруднения являются отправной точкой в создании траектории профессионального и личностного развития классного руководителя. В структурном плане индивидуальная траектория личностного и профессионального развития классного руководителя включает совокупность следующих компонентов: 1) ценностно-ориентировочный; 2) содержательный; 3) деятельностный; 4) рефлексивный. Раскроем их особенности более подробно.

1. Ценностно-ориентировочный компонент основан на осознании ценности воспитательной деятельности как миссии классного руководителя. Включает цели и задачи, базо-

вые ценности, обеспечивающие результативность воспитательной работы.

2. Содержательный компонент представлен векторами дальнейшего профессионального и личностного развития классного руководителя. Данные векторы могут быть в плоскости самообразования, самореализации в профессиональном сообществе, изучения современных научных и методических разработок, инновационного практического опыта, развития компетенций в области проектирования, ИКТ-компетентности, реализации в сфере педагогического общения (консультирование родителей), индивидуализации и персонализации воспитательного процесса и др.

3. Деятельностный компонент связан с многообразием методов, форм, приемов и технологий, обеспечивающих профессиональное и личностное развитие классного руководителя, повышение эффективности его воспитательной деятельности.

В качестве способов повышения эффективности воспитательной деятельности могут быть курсы повышения квалификации, вебинары, мастер-классы, участие в диссеминации педагогического опыта, в работе творческих команд, проектных групп, методических объединений разного уровня, участие в конференциях, форумах, образовательных интенсивах, экспериментальной инновационной деятельности, профессиональных конкурсах, проектах, публикационно-методической деятельности, обобщении педагогического опыта, осуществление наставничества и пр.

4. Рефлексивный компонент представлен критериями и показателями достижения запланированных результатов, оценкой, самооценкой и прогнозированием дальнейшего саморазвития.

Нами установлено, что проектирование траекторий личностного и профессионального развития классного руководителя предполагает реализацию следующей последовательности этапов.

1. *Аналитический этап* связан с выявлением проблем и образовательных дефицитов на основе анализа результатов методики оценки эффективности воспитательной деятельности классного руководителя, позволяющей определить «проблемные точки», сильные и слабые стороны классного руководителя по каждому из его инвариантных направлений деятельности (работа с классом, личностью обучающегося и пр.).

2. *Проектировочный этап* предполагает разработку траекторий профессионального и

Таблица 1

Форма 1. Позиционный лист траекторий профессионального и личностного развития классного руководителя

Проблемы и образовательные дефициты (по инвариантным направлениям деятельности)	Цели и задачи	Ожидаемые результаты	Векторы/направления развития	Способы/формы достижения целей и результатов	Место	Сроки достижения
Направление «Работа с классом»				Курсы повышения квалификации, мастерские, вебинары и пр.		
Направление «Работа с родителями»						
...						

Таблица 2

Форма 2. Чек-лист реализации траектории профессионального и личностного развития классного руководителя

Первоочередные способы/формы достижения целей и результатов	Отметка о выполнении
1.	
2....	
Перспективные способы/формы достижения целей и результатов	
1....	
2....	

Таблица 3

Форма 3. Карта самоанализа и рефлексии реализации траектории профессионального или личностного развития классного руководителя

	Степень достижения		
	Высокая	Средняя	Низкая
1. Оценка степени эффективности способов достижения целей, указанных в форме 2			
2. Оценка степени достижения ожидаемого результата			
3.			

личностного развития классного руководителя. С учетом выявленных проблем и образовательных дефицитов, нормативных документов, целей, направлений воспитательной работы школы, а также личностных интересов и предпочтений классного руководителя осуществляется определение целей, задач и ожидаемых результатов его профессионального и

личностного развития. Результаты данной работы отражаются в позиционном листе траекторий профессионального и личностного развития классного руководителя (табл. 1). Данная форма предполагает определение и фиксацию выявленных в ходе первого этапа проблем и векторов дальнейшего профессионального и личностного развития классного руко-

водителя, способов работы над образовательными дефицитами и повышением эффективности собственной воспитательной деятельности с учетом обновленных ФГОС [12]. Это могут быть курсы повышения квалификации, мастерские, вебинары, образовательные интенсивы и пр.

Консультационную помощь классному руководителю в процессе проектирования и оформления индивидуальной траектории развития может оказывать методическая служба образовательной организации или методическое объединение классных руководителей. Начинаящие классные руководители могут осуществлять проектирование траекторий собственного профессионального и личностного развития под руководством наставника из числа наиболее опытных педагогов.

Оформленный классным руководителем позиционный лист траектории профессионального и личностного развития представляется вниманию администрации образовательной организации или руководителю методического объединения классных руководителей школы.

3. *Операционно-деятельностной этап* предусматривает организацию работы по реализации траекторий личностного и профессионального развития. Для этого классным руководителем на основе данных позиционного листа (форма 1) осуществляется составление чек-листа реализации траектории профессионального и личностного развития (форма 2). При необходимости в данный чек-лист могут вноситься коррективы в процессе реализации.

4. *Рефлексивно-оценочный этап* связан с анализом процесса и степени достижений поставленных целей и ожидаемых результатов, в том числе с привлечением диагностического инструментария. Рефлексия и оценка могут осуществляться с использованием следующих критериев: соблюдение сроков, степень выполнения всех запланированных видов работ, динамика преодоления профессиональных затруднений и развития профессиональной компетентности. Начинаящие классные руководители могут осуществлять рефлексии совместно с наставником. Результаты рефлексии и оценки отражаются в форме 3 «Карта самоанализа и рефлексии реализации траектории профессионального или личностного развития классного руководителя».

5. *Перспективно-преобразующий этап* предполагает определение путей, перспектив и стратегий дальнейшего саморазвития, закладываются основы для разработки будущей

траектории профессионального и личностного развития.

Вывод. Таким образом, в результате исследования установлена актуальность разработки и использования траекторий профессионального и личностного развития классного руководителя в системе комплексной оценки эффективности его воспитательной деятельности. Траектории обеспечивают развивающий характер оценивания, стимулируют классного руководителя к деятельности по устранению установленных в ходе диагностики образовательных дефицитов, позволяют раскрыть его потенциал, учесть имеющиеся личностные ресурсы и возможности среды образовательной организации. Уточнено и раскрыто понятие «траектория профессионального и личностного развития классного руководителя». Определены методологические подходы и принципы проектирования траекторий профессионального и личностного развития. Установлено, что структура и содержание траекторий представлена в единстве ценностно-ориентировочного, содержательного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Разработаны формы представления и оформления траекторий: 1) форма 1 «Позиционный лист траекторий профессионального и личностного развития классного руководителя»; 2) форма 2 «Чек-лист реализации траектории профессионального и личностного развития классного руководителя»; 3) форма 3 «Карта самоанализа и рефлексии реализации траектории профессионального или личностного развития классного руководителя». Определена и разработана последовательность проектирования траекторий профессионального и личностного развития классного руководителя, предполагающая реализацию ряда этапов: аналитического, проектировочного, операционно-деятельностного и рефлексивно-оценочного. Разработанные траектории имеют рекомендательный характер, их использование позволяет классному руководителю выстроить системную, целенаправленную и планомерную работу по своему дальнейшему профессиональному и личностному саморазвитию и самосовершенствованию.

Список литературы

1. Алиева Л.В., Григорьев Д.В., Селиванова Н.Л. [и др.]. Оценка качества воспитания в образовательных учреждениях города Москвы: метод. пособие. М., 2010. URL: <https://instrao.ru/index.php/content-page/49-izdaniya-instituta/264-2010-ocenka-kachestva-vospitaniya-v-obrazovatelnyh-uchrezhde>

- niyah?ysclid=l6apd5cekw321551825 (дата обращения: 23.04.2022).
2. Арстангалеева Г.Ф., Тезина М.Н., Слободчикова С.М.. Оценка сформированности цифровых компетенций педагогических работников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 3(84). С. 140–155.
 3. Бережная И.Ф. Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М, 2012.
 4. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики. СПб., 2000.
 5. Жоу М. Основные принципы самостоятельного конструирования индивидуального образовательного маршрута с использованием голосовых помощников, ботов и других цифровых ресурсов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 2. № 4(86). С. 77–87.
 6. Катушенко О.А. Контент-анализ транслируемых педагогом профессиональных ценностей в электронной среде // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2022. № 6(169). С. 19–23.
 7. Кунаш М.А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ. Волгоград, 2013.
 8. Лескова И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2021. Т. 9. № 3(36). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1258> (дата обращения: 23.04.2022).
 9. Ломакина Т.Ю. Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования // Наука и профессиональное образование: кол. моногр. / под ред. И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, С.Н. Чистяковой. М., 2013. С. 248–256.
 10. Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях: письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. № ВБ-1011/08 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/?ysclid=lantl8ol2c966788035> (дата обращения: 14.08.2022).
 11. Оценка эффективности деятельности классного руководителя: методология, теория и практика: моногр. / под ред. В.В. Николиной. Н. Новгород, 2021.
 12. Потенциал обновленного ФГОС основного общего образования: оценка и позиция педагогического сообщества / под научн. ред. Ю.С. Тюнникова. М., 2022.
 13. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. М., 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/oo/proprogramma-vospitaniya/> (дата обращения: 14.08.2022).
 14. Сериков В.В., Закиева Р.Р. Оценка профессионального развития студентов как инструмент управления качеством образования в техническом вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1. № 2(83). С. 75–86.
 15. Смирнова Н.В. Индивидуальные образовательные маршруты в различных педагогических средах // Диалог в образовании: сб. материалов конф. Сер.: Symposium. СПб., 2002. Вып. 22.
 16. Тряпицына А.П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа. СПб., 1994. С. 79–90.
 17. Фролова С.В., Аксенов С.И. Методика оценки эффективности профессиональной деятельности классного руководителя как инструмент управления его профессионально-личностным развитием // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75(2). С. 316–318.
 18. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. СПб., 2001.
- * * *
1. Alieva L.V., Grigor'ev D.V., Selivanova N.L. [i dr.]. Ocenka kachestva vospitaniya v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah goroda Moskvyy: metod. posobie. M., 2010. URL: <https://instrao.ru/index.php/content-page/49-izdaniya-instituta/264-2010-ocenka-kachestva-vospitaniya-v-obrazovatel'nyh-uchrezhdeniyah?ysclid=l6apd5cekw321551825> (data obrashcheniya: 23.04.2022).
 2. Arstangaleeva G.F., Tezina M.N., Slobodchikova S.M.. Ocenka sformirovannosti cifrovyyh kompetencij pedagogicheskikh rabotnikov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. Т. 1. № 3(84). С. 140–155.
 3. Berezhnaya I.F. Pedagogicheskoe proektirovanie individual'noj traektorii professional'nogo razvitiya budushchego specialista: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M, 2012.
 4. Bogoslovskij V.I. Nauchnoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom universitete: metodologicheskie harakteristiki. SPb., 2000.
 5. Zhou M. Osnovnye principy samostoyatel'nogo konstruirovaniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta s ispol'zovaniem golosovyh pomoshchnikov, botov i drugih cifrovyyh resursov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. Т. 2. № 4(86). С. 77–87.
 6. Katushenko O.A. Kontent-analiz transliruemykh pedagogom professional'nykh cennostey v elektronnoy srede // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2022. № 6(169). С. 19–23.
 7. Kunash M.A. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut shkol'nika. Metodicheskij konstruktor. Modeli. Analiz. Volgograd, 2013.

8. Leskova I.A. Ideya obrazovaniya: struktura i sodержanie v kontekste smeny filosofskih osnovaniy [Elektronnyj resurs] // Vestn. Minin. un-ta. 2021. T. 9. № 3(36). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1258> (data obrashcheniya: 23.04.2022).

9. Lomakina T.Yu. Konceptual'nye osnovy formirovaniya obrazovatel'noj traektorii v sisteme nepre-ryvnogo obrazovaniya // Nauka i professional'noe obra-zovanie: kol. monogr. / pod red. I.P. Smirnova, E.V. Tka-chenko, C.N. Chistyakovoj. M., 2013. S. 248–256.

10. Metodicheskie rekomendacii organam ispol-nitel'noj vlasti sub#ektov Rossijskoj Federacii, osu-shchestvlyayushchim gosudarstvennoe upravlenie v sfere obrazovaniya, po organizacii raboty pedagogi-cheskih rabotnikov, osushchestvlyayushchih klassnoe rukovodstvo v obshcheobrazovatel'nyh organizacijah: Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 12 maya 2020 g. № VB-1011/08 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/?ysclid=lantl8ol2c966788035> (data obrashcheniya: 14.08.2022).

11. Ocenka effektivnosti deyatel'nosti klassnogo rukovoditelya: metodologiya, teoriya i praktika: monogr. / pod red. V.V. Nikolinoj. N. Novgorod, 2021.

12. Potencial obnovlennogo FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya: ocenka i poziciya pedagogi-cheskogo soobshchestva / pod nauchn. red. Yu.S. Tyun-nikova. M., 2022.

13. Primernaya rabochaya programma vospita-niya dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij: M., 2022 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/ooy/programma-vospitaniya/> (data obrashcheniya: 14.08.2022).


14. Serikov V.V., Zakieva R.R. Ocenka professional'nogo razvitiya studentov kak instrument upravle-niya kachestvom obrazovaniya v tekhnicheskome vu-ze // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2022. T. 1. № 2(83). S. 75–86.

15. Smirnova N.V. Individual'nye obrazovatel'-nye marshruty v razlichnyh pedagogicheskikh sredah. Dialog v obrazovanii: sb. materialov konf. Ser.: Sym-posium. SPb., 2002. Vyp. 22.

16. Tryapicyna A.P. Teoriya proektirovaniya obra-zovatel'nyh programm // Peterburgskaya shkola. SPb., 1994. S. 79–90.

17. Frolova S.V., Aksenov S.I. Metodika ocenki effektivnosti professional'noj deyatel'nosti klassno-go rukovoditelya kak instrument upravleniya ego professional'no-lichnostnym razvitiem // Problemy so-vremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 75(2). S. 316–318.

18. Hutorskoj A.B. Sovremennaya didaktika: uchebnik dlya vuzov. SPb., 2001.



The trajectories of the personal and professional development of the classroom teacher in the system of the evaluation of the efficiency of his educational activity

The article deals with the issue of designing the tra-jectories of the professional and personal develop-ment of the classroom teacher in the system of the comprehensive assessment of the efficiency of his educational activity. There is revealed the place of the trajectories in the system of the comprehensive assessment of the efficiency of the educational activ-ity, there are presented the approaches and princi-ples that are considered as the methodological ba-sis of the development of the trajectories. The au-thors define the structure, content and stages of de-signing of the trajectories of the professional and personal development.

Key words: *assessment of efficiency of educational activities of classroom teacher, trajectories of pro-fessional and personal development of classroom teacher, individual trajectory of development, class-room teacher.*

(Статья поступила в редакцию 22.07.2022)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Бобрышева
Инна Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: bobrinna@list.ru
- Божко
Николай Николаевич* – старший преподаватель кафедры методики преподавания математики и физики, ИКТ Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nik.bozhko@gmail.com
- Бокова
Ольга Александровна* – кандидат психологических наук, начальник отдела грантов и проектов Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: bokova_oa@altspu.ru
- Ван Сяоцзюнь* – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка Института иностранных языков Яньчэнского педагогического университета. E-mail: wangxiaojun2002@126
- Володин
Владимир Владимирович* – преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Благовещенского государственного педагогического университета. E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru
- Глузман
Александр Владимирович* – доктор педагогических наук, профессор, директор Крымского регионального научного центра РАО Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского в г. Ялте. E-mail: aleks-gluzman@yandex.ru
- Глузман
Алина Александровна* – кандидат педагогических наук, директор Центра международной и проектной деятельности Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского в г. Ялте. E-mail: alina-gluzman@yandex.ru
- Гордашников
Ольга Юрьевна* – доктор экономических наук, главный научный сотрудник Института управления образованием РАО. E-mail: centre@iuorao.ru
- Громова
Любовь Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Академии социального управления. E-mail: gromovala@mail.ru
- Дьячкова
Ирина Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Петрозаводского государственного университета. E-mail: gyla4@yandex.ru
- Зайцев
Владимир Васильевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vvz@vspu.ru

- Зинченко
Виктория Олеговна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Зотова
Наталья Георгиевна* – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: natzotova@yandex.ru
- Коробченко
Татьяна Сергеевна* – старший преподаватель кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tatyana-borodina@inbox.ru
- Красноперова
Вита Федоровна* – эксперт Федерального методического центра Академии Минпросвещения России. E-mail: krsnprv@yandex.ru
- Кузнецов
Андрей Николаевич* – кандидат педагогических наук, руководитель Центра управления образовательными системами Института управления образованием РАО. E-mail: kuznetsov@iuorao.ru
- Куликова
Светлана Вячеславовна* – доктор педагогических наук, профессор, ректор Волгоградской государственной академии последипломного образования. E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru
- Лебедева
Ксения Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: skk86@mail.ru
- Леушина
Надежда Александровна* – преподаватель кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей Петрозаводского государственного университета. E-mail: nadezhda.leu@yandex.ru
- Лощилова
Анна Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина. E-mail: annet_787@mail.ru
- Маслун
Нина Викторовна* – доцент Михайловской военной артиллерийской академии. E-mail: 9319858@inbox.ru
- Митяшов
Петр Викторович* – председатель комитета образования Новониколаевского муниципального района Волгоградской области, научный сотрудник Волгоградского научно-образовательного центра РАО. E-mail: pyotr.mit@yandex.ru
- Мухина
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и прикладной лингвистики Петрозаводского государственного университета. E-mail: kareliaptz@mail.ru
- Неумоева-Колчendanцева
Елена Витальевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета. E-mail: eneumoeva@yandex.ru

- Николина
Вера Викторовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина. E-mail: vnikolina@yandex.ru
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Ободова
Жанна Исинбулатовна* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: Janna_ch_@mail.ru
- Пичугин
Сергей Сергеевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования Московского городского педагогического университета. E-mail: sergey-uf@mail.ru
- Самкова
Виктория Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры исследовательской и творческой деятельности в начальной школе Московского педагогического государственного университета. E-mail: samkova-2013@yandex.ru
- Сахарчук
Елена Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: profsah@yandex.ru
- Семенова
Ольга Валентиновна* – кандидат филологических наук. E-mail: olsemenova@bk.ru
- Сергеев
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Сергеев
Николай Константинович* – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, директор Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования при Волгоградском государственном социально-педагогическом университете. E-mail: nks@vspsu.ru
- Сергеева
Елена Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: helse@yandex.ru
- Тихомиров
Михаил Юрьевич* – старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tcmich@mail.ru
- Трифонова
Ирина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий Тюменского государственного университета. E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru
- Федорчук
Юлия Михайловна* – доктор экономических наук, главный научный сотрудник Института управления образованием РАО. E-mail: Lj741@yandex.ru

- Федулова
Виктория Валентиновна* – кандидат философских наук, доцент, преподаватель кафедры русского языка Института иностранных языков Яньчэнского педагогического университета. E-mail: libertaomuerte@mail.ru
- Чандра
Маргарита Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Черникова
Нина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: niji@rambler.ru
- Чубов
Сергей Александрович* – преподаватель медико-фармацевтического колледжа Курского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения Российской Федерации. E-mail: chubovsa@mail.ru
- Шипилина
Людмила Андреевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета. E-mail: shipilina-l@yandex.ru
- Шубина
Анна Сергеевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: shubina-as@yandex.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Gluzman* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Crimean Regional Research Center of the Russian Academy of Education, Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta. E-mail: aleks-gluzman@yandex.ru
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Alina Gluzman* – PhD (Pedagogy), Head of the Center for International and Project Activities, Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta. E-mail: alina-gluzman@yandex.ru
- Andrey Kuznetsov* – PhD (Pedagogy), Head of Center of Management of Education Systems, Institute of Management of Education, The Russian Academy of Education. E-mail: kuznetsov@iuorao.ru
- Anna Loshilova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: annet_787@mail.ru
- Anna Shubina* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: shubina-as@yandex.ru
- Elena Muhina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language and Applied Linguistics, Petrozavodsk State University. E-mail: kareliaptz@mail.ru
- Elena Neumoeva-Kolchendantseva* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, University of Tyumen. E-mail: eneumoeva@yandex.ru
- Elena Saharchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: profsah@yandex.ru
- Elena Sergeeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: helse@yandex.ru
- Inna Bobrysheva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: bobrinna@list.ru
- Irina Dyachkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Petrozavodsk State University. E-mail: gyla4@yandex.ru
- Irina Trifonova* – PhD (Philology), Associate Professor, Center of Foreign Languages and Communicative Technologies, University of Tyumen. E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru

- Kseniya Lebedeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Altai State Pedagogical University. E-mail: skk86@mail.ru
- Lyubov Gromova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General Education Disciplines, Academy of Social Management. E-mail: gromovala@mail.ru
- Lyudmila Shipilina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Professional Pedagogy, Psychology and Management, Omsk State Pedagogical University. E-mail: shipilina-l@yandex.ru
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Mikhail Tihomirov* – Senior Lecturer, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tmich@mail.ru
- Nadezhda Leushina* – Lecturer, Department of Foreign Languages of Science and Technology Directions and Specialties, Petrozavodsk State University. E-mail: nadezhda.leu@yandex.ru
- Natalya Zotova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: natzotova@yandex.ru
- Nikolay Bozhko* – Senior Lecturer, Department of Teaching Methods of Mathematics and Physics, Information and Communication Technologies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nik.bozhko@gmail.com
- Nikolay Sergeev* – Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of the Research and Educational Center of the Russian Academy of Education in Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nks@vspu.ru
- Nina Chernikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: niji@rambler.ru
- Nina Maslun* – Associate Professor, Mikhaylovskaya Artillery Academy. E-mail: 9319858@inbox.ru
- Olga Bokova* – PhD (Psychology), Head of Department of Grants and Projects, Altai State Pedagogical University. E-mail: bokova_oa@altspu.ru
- Olga Gordashnikova* – Advanced PhD (Economics), Chief Research Associate, Institute of Management of Education, The Russian Academy of Education. E-mail: centre@iuorao.ru
- Olga Semenova* – PhD (Philology). E-mail: olsemenova@bk.ru
- Petr Mityashov* – Chairman of Education Committee in Novonikolaevsky municipal district of the Volgograd region, Research Associate, Volgograd Research and Educational Center of the Russian Academy of Education. E-mail: pyotr.mit@yandex.ru

- Sergey Chubov* – Lecturer, Medical and Pharmaceutical College, Kursk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: chubovsa@mail.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Sergey Pichugin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogical Technologies of Continuous Education, Moscow City University. E-mail: sergey-uf@mail.ru
- Svetlana Kulikova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education. E-mail: skul-ns-rao@yandex.ru
- Tatyana Korobchenko* – Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Physical Education and Life Safety, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tatyana-borodina@inbox.ru
- Vera Nikolina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University. E-mail: vnikolina@yandex.ru
- Victoriya Fedulova* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Lecturer, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Yancheng Normal University. E-mail: libertaomuerte@mail.ru
- Victoriya Samkova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Exploratory and Creative Activities at Primary School, Moscow Pedagogical State University. E-mail: samkova-2013@yandex.ru
- Victoriya Zinchenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: metelskayvika@mail.ru
- Vita Krasnoperova* – Expert, Federal Methodological Center of Academy of the Ministry of Education of the Russian Federation. E-mail: krsnprv@yandex.ru
- Vladimir Volodin* – Lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Blagoveschensk State Pedagogical University. E-mail: volodinmladshy2017@yandex.ru
- Vladimir Zaytsev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vvz@vspu.ru
- Wang Xiaojun* – Advanced PhD (Philosophy), Associate Professor, Head of Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Yancheng Normal University. E-mail: wangxiaojun2002@126
- Yuliya Fedorchuk* – Advanced PhD (Economics), Chief Research Associate, Institute of Management of Education, The Russian Academy of Education. E-mail: Lj741@yandex.ru
- Zhanna Obodova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: Janna_ch@mail.ru

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Н.К. Сергеев, академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)