

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 2 (42) 2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 2 (42) 2022

**ТОМСК
2022**

Главный редактор:

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)
E-mail: rector@tspu.edu.ru.*

Редакционная коллегия:

*С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

*Т. Г. Бохан, доктор психологических наук, доцент (Томск, Россия);
Е. В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);
М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);
Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);
А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (Томск, Россия);
А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор,
академик РАО (Новосибирск, Россия).*

Редакционный совет:

*В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);
П. Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);
М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);
A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);
A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).*

Научные редакторы выпуска:

С. И. Поздеева, Н. А. Буравлева

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 01.12.2015).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (38-22) 31-14-64

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.
Тел. 8 (38-22) 52-06-17, тел./факс 8 (38-22) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ТГПУ.

Адрес издательства, типографии:
ул. Герцена, 49, Томск, Россия, 634061

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 30.03.2022. Дата выхода в свет: 08.04.2022. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.
Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 32,8. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1207/н.

Выпускающий редактор: Л. В. Домбраскайте. Технический редактор: А. И. Алышева.
Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Г. В. Кругликова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2022. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 2 (42) 2022

**TOMSK
2022**

Editor-in-Chief:

*V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: rector@tspu.edu.ru*

Editorial Board:

*S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

T. G. Bokhan, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);

M. P. Voytekhovskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation).

Editorial Council:

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,
Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);*

*P. D. Tishchenko, Doctor of Philosophy, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences
(Moscow, Russian Federation);*

M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);

E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);

A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);

A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).

Scientific Editors of the Issue:

S. I. Pozdeeva, N. A. Buravleva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 01.12.2015).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory.

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (38-22) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (38-22) 52-06-17, tel./fax +7 (38-22) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed in the TSPU publishing house:

ul. Gertsena, 49, Tomsk, Russia, 634061

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)

PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 30.03.2022. Date of publication: 08.04.2022. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1207/н.

Production editor: L. V. Dombrauskayte. Text designer: A. I. Alisheva.

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: G. V. Kruglikova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2022. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Шабанова И. А., Ковалева С. В. Оценивание деятельности обучающихся на практических работах по химии.	7
Петрова Т. А. Проблемы и перспективы реализации национального проекта «Образование»	16
Якубова А. А., Саидов З. З. Стимулирование чтения художественных произведений на русском языке в школах Таджикистана.	24
Гефан Г. Д. Применение теории игр с природой для выбора стратегии обучения.	32

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы	40
Кузеванова А. А. Разработка образовательной программы подготовки будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы.	48
Селиванова Е. А. Использование метода обмена знаниями в развитии креативного мышления педагогов общеобразовательных организаций	56
Крюковская Н. В., Мёдова Н. А. Современные подходы к формированию междисциплинарных компетенций учителей-дефектологов	65

НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Дмитриева И. А. Модель тьюторского сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования	73
Сошенко И. И. Роль наставничества в диффузии социальных инноваций в сфере образования	83

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Емельянова Я. Б. Узкоспециализированное чтение как инструмент управления языковыми знаниями переводчика	92
Кузьяев И. З. Оценивание компетентности экологической безопасности у курсантов факультета тыла	105
Кузнецова Н. В., Гасанова Р. Р., Аршинова В. В., Арлентьева М. Р. Самосовершенствование и приобщение к цивилизационному наследию в туризме.	114
Красникова А. В. Характеристика модульной программы подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся.	126

ПСИХОЛОГИЯ

Великова С. А. Самооценка студентов гуманитарного института как регулятор их успеваемости	136
Буравлева Н. А., Каракулова О. В., Атаманова И. В., Богомаз С. А. Психологические ресурсы личностной готовности к деятельности студентов в ситуации изменений.	146
Реева О. Ю. Специфика эмоционального отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста	156
Сурьянинова Т. И., Степаненко А. А., Дубашевская Е. А. Особенности самоотношения и лидерского потенциала у лиц с ограниченными возможностями зрения в контексте современной деятельности	166
Кувшинова И. А., Новожилова Д. А., Чернобровкин В. А. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра	179

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ.	188
---	-----

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

<i>Shabanova I. A., Kovaleva S. V.</i> Evaluation of students' activities at practical works in chemistry	7
<i>Petrova T. A.</i> Problems and prospects of implementation of the national project "Education"	16
<i>Yakubova A. A., Saidov Z. Z.</i> Stimulating the reading of artistic works in the Russian language in schools of Tajikistan	24
<i>Gefan G. D.</i> Application of game theory against nature to choose a learning strategy	32

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

<i>Pozdeeva S. I.</i> Professional development of a teacher as a response to external current challenges	40
<i>Kuzevanova A. A.</i> Development of an educational program for preparing a future primary school teacher to work with children with limited health opportunities in the conditions of a small rural school	48
<i>Selivanova E. A.</i> Using the knowledge exchange method in the development of creative thinking of teachers of general educational organizations	56
<i>Kryukovskaya N. V., Medova N. A.</i> Modern approaches to the formation of interdisciplinary competencies of teachers-defectologists	65

MENTORING IN EDUCATIONAL ORGANIZATION

<i>Dmitrieva I. A.</i> A model of tutor support for the professional development of a young and novice teacher of secondary vocational education	73
<i>Soshenko I. I.</i> The role of mentoring in the diffusion of social innovation in education	83

PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS

<i>Emelyanova Ya. B.</i> Narrow reading as a tool for managing translator's linguistic knowledge	92
<i>Kuzyaev I. Z.</i> Assessment of competence environmental safety at the coursans of the faculty of home	105
<i>Kuznetsova N. V., Gasanova R. R., Arshinova V. V., Arpentieva M. R.</i> Self-improvement and acquisition to a civilizational heritage in tourism	114
<i>Krasnikova A. V.</i> Characteristics of the modular training program for students of a pedagogical university for the early prevention of illegal behavior of students	126

PSYCHOLOGY

<i>Velikova S. A.</i> Self-assessment of students of the humanitarian institute as a regulator of their progress	136
<i>Buravleva N. A., Karakulova O. V., Atamanova I. V., Bogomaz S. A.</i> Psychological resources of personal readiness for students' activities in a situation of change	146
<i>Reyeva O. Y.</i> Parents' emotional attitude to children of senior preschool age	156
<i>Suryaninova T. I., Stepanenko A. A., Dubashevskaya E. A.</i> Peculiarities of self-attitude and leadership potential in persons with visual disabilities in the context of joint activities	166
<i>Kuvshinova I. A., Novozhilova D. A., Chernobrovkin V. A.</i> Development of interhemispheric interaction in children with autism spectrum disorder	179

GUIDELINES FOR AUTHORS	188
---	-----

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья
УДК 378.147.2274
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-7-15>

ОЦЕНИВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТАХ ПО ХИМИИ

Ирина Анатольевна Шабанова¹, Светлана Владимировна Ковалева²

^{1,2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ timobix555@yandex.ru

² svetkovaleva@rambler.ru

Аннотация

Охарактеризован комплексный подход к оцениванию универсальных учебных действий обучающихся при выполнении экспериментальной работы по химии и знаний, необходимых для этого. Предложены диагностические материалы для выставления итоговой оценки, включающие тестовые задания, кейсы, кроссенсы, отчет о выполненной работе, которые представлены в модульных картах для практических работ. Рассмотрены разработанные критерии оценки тестовых заданий входного контроля, критерии оценивания результатов работы обучающихся с кейсами, кроссенсами, оформления отчета по практической работе и шкалы оценивания, на основе которых выставляется итоговая оценка. Представлены результаты по апробации диагностических материалов к практической работе по химии в старшей школе, позволяющих поэтапно осуществить подготовку к работе, ее выполнению и качественному оформлению полученных результатов.

Ключевые слова: ученический химический эксперимент, практические работы по химии, универсальные учебные действия, диагностические материалы, оценивание учащихся, итоговая оценка

Для цитирования: Шабанова И. А., Ковалева С. В. Оценивание деятельности обучающихся на практических работах по химии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 7–15. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-7-15>

GENERAL EDUCATION

Original article

EVALUATION OF STUDENTS' ACTIVITIES AT PRACTICAL WORKS IN CHEMISTRY

Irina A. Shabanova¹, Svetlana V. Kovaleva²

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ timobix555@yandex.ru

² svetkovaleva@rambler.ru

Abstract

An integrated approach to the evaluation of universal educational actions of students in the course of experimental work in chemistry and the knowledge necessary for their implementation is characterized.

Diagnostic materials for the assessment of general educational, logical and sign-symbolic universal educational actions are proposed, on the basis of which the final grade is set. The content of diagnostic materials includes test tasks, cases, cross-senses, a report on the work performed. They are presented in modular maps for practical work. The content of the module card is described, consisting of educational elements, including instructions for performing practical work, sources of educational material, questions and tasks, input and output control of knowledge and skills, and a form for preparing a report on the completed experimental work. The methodological possibilities of the educational elements of the module map are characterized, which allow organizing independent work of schoolchildren with the content of the module in accordance with individual abilities, improving their self-educational and organizational skills and performing a controlling function. The developed criteria for assessing test tasks of input control, criteria for evaluating the results of schoolchildren work with cases, cross-senses, preparing a report on practical work and an assessment scale, on the basis of which the final grade is set, are considered. The results of approbation of diagnostic materials for practical work in chemistry in high school are presented, which make it possible to gradually prepare for the work, its implementation and the qualitative design of the results obtained.

Keywords: *chemistry experiment, practical work in chemistry, universal learning actions, diagnostic materials, student assessment, final grade*

For citation: Shabanova I. A., Kovaleva S. V. Evaluation of students' activities at practical works in chemistry [Otsenivaniye deyatel'nosti obuchayushchikhsya na prakticheskikh rabotakh po khimii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 7–15. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-7-15>

Одним из специфических компонентов учебного процесса по химии являются практические работы, предполагающие освоение обучающимися различных видов деятельности при выполнении эксперимента. Поэтому одной из задач, стоящей перед современной школой, является оценивание образовательных результатов у обучающихся, полученных ими в процессе осуществления химического эксперимента.

В соответствии с ФГОС система оценивания образовательных результатов предполагает комплексный подход, который реализуется с помощью:

- использования диагностических процедур, включающих текущую, промежуточную и итоговую диагностику;
- оценивания предметных и метапредметных результатов в их взаимосвязи;
- сочетания стандартизированных и нестандартизированных заданий;
- применения разнообразных взаимно дополняющих методов и форм оценивания (устные и письменные задания, кейсы, ситуационные задачи, проекты и др.) [1, с. 9; 2, 3].

В настоящее время недостаточно разработаны диагностические материалы для оценивания образовательных результатов обучающихся, позволяющих установить соответствие подготовки ученика заданным в стандартах требованиям. Без таких диагностических измерителей сложно оценить личностные и метапредметные результаты, а востребованность в их реализации давно существует [1, 3, 4]. Все вышесказанное свидетельствует о необходимости разработки способов оценки результатов обучения в соответствии с ФГОС.

При оценке образовательных достижений в современной школе необходимо учитывать наряду со знаниевой парадигмой и деятельностьную, которая предполагает овладение обучающимися различными действиями [2]. В связи с этим необходимо разрабатывать инструментарий для оценивания разных видов учебной деятельности обучающихся.

В частности, оценивание учебных действий школьников в ходе выполнения практических работ по химии является одним из актуальных направлений в методике обучения химии [1, 5, 6]. Чаще всего оценка за выполнение практической работы по химии выставляется только по результатам проверки отчета, что не позволяет оценить в полной мере другие виды учебной деятельности обучающихся.

Предлагаемый подход включает оценивание разных универсальных учебных действий (УУД) обучающихся при выполнении экспериментальной работы и знаний, необходимых для этого, на основе чего и выставляется итоговая оценка. При осуществлении химического эксперимента у обучающихся формируются и развиваются следующие УУД:

1. Общеучебные:

- поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели;
- умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной речи, передавая содержание текста в соответствии с целью и нормами речи [2, 3].

2. Логические – умения наблюдать, анализировать, объяснять, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи, выделять главное, обобщать, делать выводы.

3. Знаково-символические – умения пользоваться химическим языком (написание химических формул веществ, составление уравнений химических реакций), изображать химическую посуду и оборудование для опытов.

Диагностические материалы для выставления итоговой оценки, рекомендованные нами, включают: тестовые задания, кейсы, кроссенсы, отчет о выполненной работе [7–11]. Предлагаемые материалы оценивания входят в состав модульных карт, разработанных для выполнения химического эксперимента [12].

Модульная карта содержит, помимо указанных материалов, и другие учебные элементы (УЭ):

- содержание практической работы;
- источники учебного материала;
- вопросы и задания;
- входной и выходной контроль знаний и умений [12, с. 66].

Указанные учебные элементы модульной карты позволяют не только организовать самостоятельную работу школьников с содержанием модуля в соответствии с индивидуальными способностями, совершенствовать их самообразовательные и организационные умения, но и осуществить контролирующую функцию.

Для выявления подготовки учащихся и их последующего допуска к выполнению предстоящей практической работы проводится входной контроль, который включает тестовые задания, а при проведении некоторых практических работ – кейсы [8].

Каждый из тестов входного контроля содержит 6 вопросов с выбором правильного ответа из четырех предложенных вариантов ответов. Критерии оценивания тестовых заданий представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии оценки тестовых заданий входного контроля

Количество правильных ответов	Оценка
6	Отлично
5	Хорошо
4	Удовлетворительно
Менее 4	Неудовлетворительно

Для оценки результатов работы учащихся с кейсовыми ситуациями была разработана система оценивания общеучебных и логических УУД на каждом из этапов решения кейса и приведены критерии, представленные в табл. 2.

После подсчета набранных баллов производится их перевод в оценку по 5-балльной шкале (табл. 3).

Таблица 2

Система оценивания результатов работы учащихся с кейсами

Критерии оценивания	Полнота и правильность ответа	Количество баллов
Выявление всех причин возникшей ситуации	Ответ полный	4
	Ответ правильный, неполный	2
	Ответ неправильный	0
Предложение способов по предотвращению возникновения подобных ситуаций	Ответ полный	4
	Ответ правильный, неполный	2
	Ответ неправильный	0
Формулирование способов по устранению проблемы	Ответ полный	4
	Ответ правильный, неполный	2
	Ответ неправильный	0
Максимальное количество баллов		12

Таблица 3

Шкала оценивания

Количество баллов	Оценка
12–11	Отлично
10–8	Хорошо
7–5	Удовлетворительно
Менее 5	Неудовлетворительно

Для определения усвоения содержания проделанных химических опытов учащиеся выполняют задания к кроссенсам [9], которые позволяют одновременно оценить общеучебные, логические и знаково-символические УУД. Их критерии оценивания представлены в табл. 4, а перевод баллов в оценки – в табл. 5.

Таблица 4

Критерии оценивания результатов работы учащихся с кроссенсами

№	Критерии оценивания	Показатели оценивания	Количество баллов
1	Определение названия опыта	Правильность названия опыта	2
2	Порядок расположения ассоциативных связей между изображениями в кроссенсе	Правильность установления последовательности действий при проведении опыта	9
3	Написание уравнения химической реакции	Правильность установления продуктов реакции и исходных веществ	1
		Правильность составления химических формул веществ	1
		Правильность расстановки коэффициентов в уравнении химической реакции	1
4	Название используемой химической посуды, оборудования и вспомогательных средств	Правильность названия используемой химической посуды, оборудования и вспомогательных средств	1
Максимальное количество баллов			15

Таблица 5

Шкала оценивания

Количество баллов	Оценка
15–14	Отлично
13–11	Хорошо
10–8	Удовлетворительно
Менее 8	Неудовлетворительно

Завершающим этапом практической работы является оформление отчета обучающимися, позволяющее оценить общеучебные, логические и знаково-символические УУД. Критерии оценивания оформления отчета по практической работе представлены в табл. 6, а перевод баллов в оценки – в табл. 5.

Таблица 6

Критерии оценивания оформления отчета по практической работе

№	Критерии оценивания	Показатели оценивания	Количество баллов
1	Описание хода работы	Полнота описаний действий при проведении опыта	2
		Последовательность описания действий	2
		Правильность формулировки действий	2
2	Изображение химической посуды и оборудования	Правильность изображения химической посуды и оборудования	3
3	Формулировки наблюдений и выводов	Правильность формулировок наблюдений и выводов	3
4	Написание уравнений химических реакций	Правильность установления продуктов реакции и исходных веществ	1
		Правильность составления химических формул веществ	1
		Правильность расстановки коэффициентов в уравнении химической реакции	1
Максимальное количество баллов			15

Педагогический эксперимент по апробации диагностических материалов к практическим работам по химии в старшей школе проводился в 2019/20 учебном году в 11 «А» классе естественно-научного профиля (количество учащихся 12) на базе МАОУ гимназии № 18 г. Томска. Ниже представлены результаты эксперимента на примере практической работы «Получение, собирание и распознавание газов».

В качестве входного контроля при проведении данной работы использованы тестовые задания и кейс, выполненный обучающимися как домашнее задание. Результаты входного контроля представлены в виде диаграммы (рис. 1), на которой приведена средняя арифметическая оценка за решение кейса и тестов обучающимися.

В качестве выходного контроля обучающимся был предложен кроссенс, результаты выполнения которого приведены на рис. 2. Согласно результатам выходного контроля (рис. 2) 50 % учащихся получили за решение кроссенса оценку «отлично», 42 % – оценку «хорошо» и 8 % – «удовлетворительно».

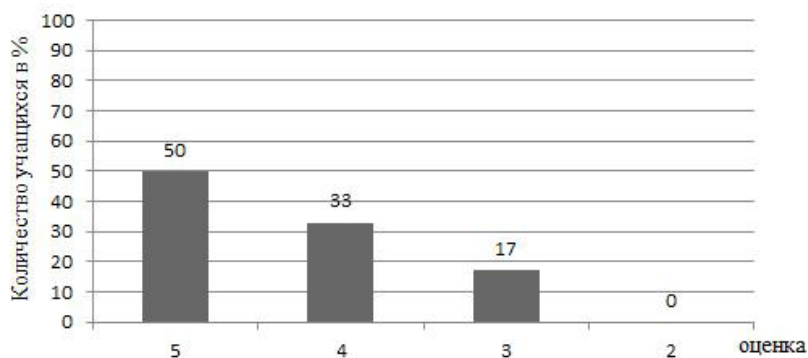


Рис. 1. Результаты входного контроля учащихся по практической работе «Получение, собирание и распознавание газов»

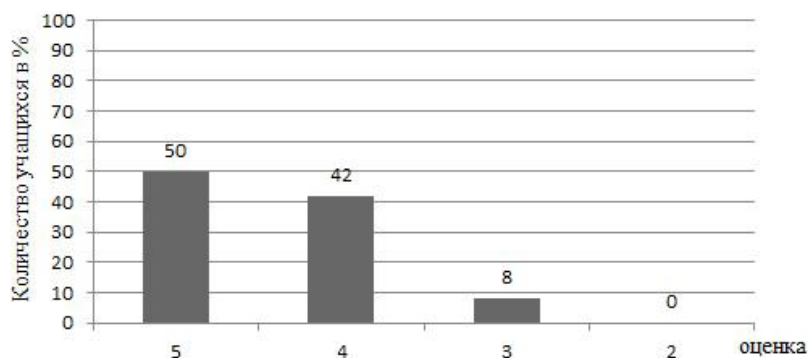


Рис. 2. Результаты выходного контроля учащихся по практической работе «Получение, соби́рание и распознавание газов»

С оформлением отчета по проделанной практической работе справились все обучающиеся (рис. 3), при этом 58 % учащихся получили оценку «хорошо», 34 % – «отлично», 8 % – «удовлетворительно».

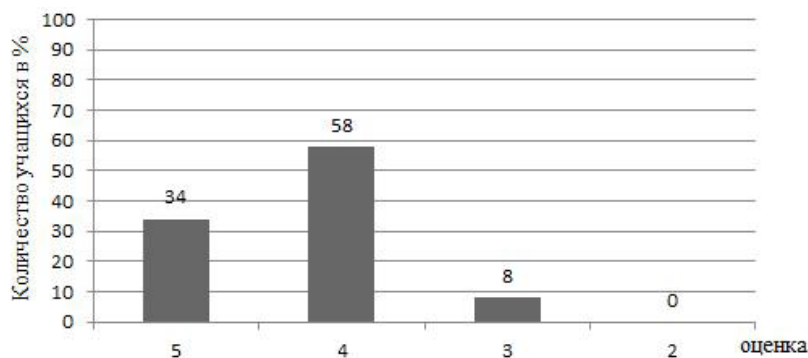


Рис. 3. Результаты оценки оформления учащимися отчета по практической работе

Полученные диагностические результаты учебной деятельности обучающихся сводились в единую таблицу (табл. 7), на основании которых выставлялась итоговая оценка (рис. 4).

Согласно данным диаграммы, представленной на рисунке 4, все учащиеся 11 «А» класса успешно справились с практической работой, выполнив все задания: 33 % учащихся получили оценку «отлично», 67 % – оценку «хорошо», оценок «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» не получил ни один учащийся.

Таблица 7

*Результаты итоговой оценки по практической работе
«Получение, соби́рание и распознавание газов»*

№	Входной контроль	Отчет по практической работе	Выходной контроль	Итоговая оценка
Ученик 1	5	4	5	5
Ученик 2	5	5	3	4
Ученик 3	5	5	5	5
Ученик 4	3	5	4	4
Ученик 5	5	4	5	5
Ученик 6	5	3	5	4
Ученик 7	4	4	5	4
Ученик 8	4	4	5	4
Ученик 9	5	5	4	5
Ученик 10	4	4	4	4
Ученик 11	4	4	4	4
Ученик 12	3	4	5	4

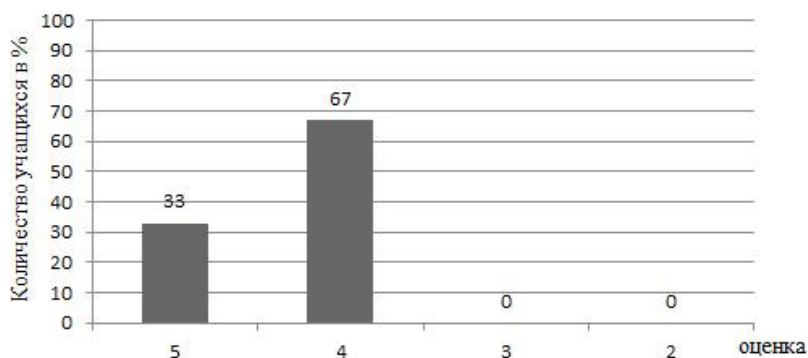


Рис. 4. Результаты по освоению содержания модуля учащимися на практической работе «Получение, соби́рание и распознавание газов»

Полученные результаты свидетельствуют о том, что обучающиеся осознанно освоили содержание химического эксперимента и успешно реализовали его на основе предложенных диагностических материалов, которые позволили поэтапно осуществить подготовку к работе, ее выполнение и качественное оформление полученных результатов.

Список литературы

1. Миренкова Е. В. Оценочная деятельность учителя в условиях реализации требований ФГОС // *Химия в школе*. 2020. № 6. С. 5–15.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Стандарты второго поколения / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2014. 48 с.
3. Журин А. А., Заграничная Н. А. Химия: метапредметные результаты обучения. 8–11 классы. М.: ВАКО, 2014. 208 с.
4. Румбешта Е. А., Николаева С. Л. Оценка результатов образования обучающихся как одна из проблем современного стандарта основной школы // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2018. Вып. 2 (20). С. 83–94. doi: 10.23951/2307-6127-2018-2-83-94
5. Добротин Д. Ю. Контролирующая функция школьного химического эксперимента // *Химия в школе*. 2017. № 3. С. 47–50.
6. Шабанова И. А., Ковалева С. В. Критериальное оценивание практических работ по химии в школе // *Актуальные вопросы и инновации в химии, биологии, экологии, аграрных науках и естественно-научном образовании: сб. ст. по материалам Всеросс. научно-практ. конф. (15 мая 2021 г.)*. Нижний Новгород: Мининский ун-т, 2021. С. 63–66.
7. Самылкина Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. 172 с.
8. Шабанова И. А., Ковалева С. В. Учебные кейсы в преподавании дисциплины «Методика обучения химии» // *Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2015. Вып. 11 (164). С. 57–61.
9. Шабанова И. А., Ковалева С. В., Семибратова О. С., Ильина А. М. Кроссенс как одна из форм представления учебной информации на лабораторных занятиях по химии // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2019. Вып. 4 (26). С. 142–149. doi: 10.23951/2307-6127-2019-4-142-149
10. Семибратова О. С., Шабанова И. А. Использование технологии кроссенс при изучении дисциплины «Школьный химический эксперимент» // *Развитие педагогического образования в России: сб. материалов I Всеросс. научно-метод. конф. с междунар. участием (23–27 января 2018 г.)*. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2018. С. 145–150.
11. Камалеева А. Р., Грузкова С. Ю., Русскова О. Б. Диагностический инструментальный оценивания результатов обучения в системе профессионального образования // *Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin)*. 2014. Вып. 11 (152). С. 134–139.
12. Шабанова И. А., Ковалева С. В. Использование педагогических технологий обучения на практических работах по химии // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2021. Вып. 1 (21). С. 65–72. doi: 10.23951/2307-61-27-2021-1-65-72

References

1. Mirenkova E. V. Otsenoch'naya deyatel'nost' uchitelya v usloviyakh realizatsii trebovaniy FGOS [Assessment activity of a teacher in the context of the implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard]. *Khimiya v shkole*, 2020, no. 6, pp. 5–15 (in Russian).
2. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Standarty vtorogo pokoleniya* [Federal state educational standard of basic general education Standards of the second generation]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2014. 48 p. (in Russian).
3. Zhurin A. A., Zagranichnaya N. A. *Khimiya: metapredmetnye rezul'taty obucheniya. 8–11 klassy* [Chemistry: Metasubject Learning Outcomes. 8–11 grades]. Moscow, VAKO Publ., 2014. 208 p. (in Russian).
4. Rumbeshta E. A., Nikolaeva S. L. Otsenka rezul'tatov obrazovaniya obuchayushchikhsya kak odna iz problem sovremennogo standarta osnovnoy shkoly [Assessment of the educational results of students as one of the problems of the modern standard of the basic school]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2018, vol. 2 (20), pp. 83–94 (in Russian).
5. Dobrotin D. Yu. Kontroliruyushchaya funktsiya shkol'nogo khimicheskogo eksperimenta [Controlling function of school chemistry experiment]. *Khimiya v shkole*, 2017, no. 3, pp. 47–50 (in Russian).
6. Shabanova I. A., Kovaleva S. V. Kriterial'noye otsenivaniye prakticheskikh rabot po khimii v shkole [Criteria for assessment of practical work in chemistry at school]. *Aktual'nye voprosy i innovatsii v khimii, biologii, ekologii, agrarnykh naukakh i estestvenno-nauchnom obrazovanii: sbornik statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (15 maya 2021g.)* [Topical issues and innovations in chemistry, biology, ecology, agricultural sciences and natural science education: a collection of articles based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference (May 15, 2021)]. Nizhny Novgorod, Minin University Publ., 2021. Pp. 63–66 (in Russian).
7. Samylkina N. N. *Sovremennyye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya* [Modern tools for assessing learning outcomes]. Moscow, BINOM Knowledge Laboratory Publ., 2007. 172 p. (in Russian).
8. Shabanova I. A., Kovaleva S. V. Uchebnye keysy v prepodavanii distsipliny «Metodika obucheniya khimii» [Study cases in teaching the discipline “Methods of teaching chemistry”]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2015, vol. 11 (164), pp. 57–61 (in Russian).
9. Shabanova I. A., Kovaleva S. V., Semibratova O. S., Il'ina A. M. Krossens kak odna iz form predstavleniya uchebnoy informatsii na laboratornykh zanyatiyakh po khimii [Crossens as one of the forms of presentation of educational information in laboratory classes in chemistry]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 4 (26), pp. 142–149 (in Russian).
10. Semibratova O. S., Shabanova I. A. Ispol'zovaniye tekhnologii krossens pri izuchenii distsipliny «Shkol'nyy khimicheskyy eksperiment» [The use of cross-country technology in the study of the discipline “School chemical experiment”]. *Sbornik materialov I Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Razvitiye pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii»* [Collection of materials of the 1st All-Russian scientific and methodological conference with international participation “Development of pedagogical education in Russia”]. Tomsk, TSPU Publ., 2018. Pp. 145–150 (in Russian).
11. Kamaleyeva A. R., Gruzskova S. Yu., Russkova O. B. Diagnosticheskiy instrumentariy otsenivaniya rezul'tatov obucheniya v sisteme professional'nogo obrazovaniya [The diagnostic tools of estimation of training results the system of vocational education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2014, vol. 11 (152), pp. 134–139 (in Russian).
12. Shabanova I. A., Kovaleva S. V. Ispol'zovanie pedagogicheskikh tekhnologiy obucheniya na prakticheskikh rabotakh po khimii [The use of pedagogical teaching technologies in practical work in chemistry]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 1 (21), pp. 65–72 (in Russian).

Информация об авторах

Шабанова И. А., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Ковалева С. В., доктор химических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Shabanova I. A., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Kovaleva S. V., Doctor of Chemical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 14.01.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 14.01.2022; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья

УДК 37.014.5

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-16-23>

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

Татьяна Адольфовна Петрова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, petrovata@tspu.edu.ru

Аннотация

Рассматриваются некоторые факторы реализации национального проекта, имеющего колоссальное значение для государства и для каждого человека, так как это связано с формированием человеческого капитала в новой реальности современного развития общества, где важнейшими компетенциями выступают способность неординарно и креативно мыслить, умение логически выстроить цепочку аргументированных доказательств, умение работать в команде и слышать мнение других и их анализировать.

Проект охватывает практически все стороны образовательного процесса, но претерпел изменения, которые, с нашей точки зрения, не являются оптимальными, так как один из проектов в рамках общего проекта наиболее важен, он касается непосредственно самого близкого окружения ученика – это педагог, который является базисом образовательного процесса и должен иметь отдельный проект с понятными и адекватными целями, задачами и финансовой оценкой труда педагога. Важнейшей нерешенной проблемой остается проблема дальнейшего содержания, ремонта, обновления оборудования, которое должно уложиться в рамки муниципального задания, что довольно сложно сделать при актуальном алгоритме формирования заданий. Необходимо обеспечение парадигмы места и роли преподавателя в образовательном процессе как базисного элемента системы образования, непереносимого фактора формирования человеческого капитала для развития экономики в целом.

Ключевые слова: *национальный проект, человеческий капитал, педагог как важнейший базис образовательного процесса, бюджет, проблемы содержания, ремонта оборудования, полученного по нацпроекту*

Для цитирования: Петрова Т. А. Проблемы и перспективы реализации национального проекта «Образование» // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 9–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-16-23>

Original article

PROBLEMS AND PROSPECTS OF IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL PROJECT “EDUCATION”

Tat'yana A. Petrova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, petrovata@tspu.edu.ru

Abstract

The article considers the issue of implementing a national project that is of enormous importance for the state and for every person, as it is associated with the formation of human capital in the new reality of modern development of society, where the most important competencies are the ability to think unconventionally and creatively, the ability to logically build a chain of reasoned evidence, the ability to work in a team and hear the opinions of others and analyze them.

The project covers almost all aspects of the educational process, but has undergone changes that, from our point of view, are not optimal, since one of the projects within the overall project is the most

important, since it directly concerns the closest environment of the student-this is a teacher who, from our point of view, is the basis of the educational process and should have a separate project with clear and adequate goals, tasks and financial assessment of the teacher's work

The most important unsolved problem remains the problem of further maintenance, repair, and updating of equipment, which should now fit into the framework of the municipal task, which is quite difficult to do with the current algorithm for generating tasks. We consider it necessary to ensure the paradigm of the teacher's place and role in the educational process as a basic element of the education system, an indispensable factor in the formation of human capital for the development of the economy as a whole.

Keywords: *national project, human capital, teacher as the most important basis of educational process, budget, problems of maintenance, repair of equipment obtained under the national project*

For citation: Petrova T. A. Problems and prospects of implementation of the national project "Education" [Problemy i perspektivy realizatsii natsional'nogo proekta «Obrazovaniye»]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 16–23. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-16-23>

В рамках современного развития страны, региона, отдельного муниципалитета важнейшим фактором развития является степень развития человеческого капитала, возможности его реализации для улучшения качества жизни человека и общества в целом. Тотальный переход в сферу IT-технологий, применение различных гаджетов в работе и жизни также требуют определенной квалификации, когда необходимо не просто нажимать на кнопки и висеть в социальных сетях, но использовать современные преимущества для применения в профессиональной деятельности человека, так как в ближайшие годы большинство компаний, посредством которых формируется валовой внутренний продукт (ВВП), перейдет на новые технологии, используя новую элементную базу, новый софт, оборудование другого уровня. Все это требует уже сегодня специалистов, обладающих иными профессиональными, общекультурными компетенциями, способных решать новые задачи экономики. «Человеческий капитал – все то, от чего зависит производительный и качественный труд человека, его вклад в социально-экономическое развитие, а именно интеллект, здоровье, знания, умения, качество жизни человека» [1].

Данные статистики свидетельствуют о том, что размеры финансовых вложений в развитие человеческого капитала, т. е. образование, здравоохранение, культура, научные разработки, информационно-коммуникационные технологии, напрямую влияют на развитие экономики страны и объем ВВП. «В развитых странах основной прирост ВВП (до 85 %) обеспечивается за счет увеличения национального человеческого капитала (НЧК). Прежде всего потому, что доля НЧК в национальном богатстве той или иной страны составляет не менее 75 %. Остальные 25 % приходятся на материальные активы и природные ресурсы. Соответственно, если вы хотите увеличить ВВП, то увеличивать надо самую большую часть, а потом уже – остальные – заводы, технологии, добычу ресурсов [2].

Современные быстроменяющиеся экономические, социальные, политические условия в мире должны восприниматься поколением сегодняшних учеников школы в ближайшем будущем как возможность креативного, инициативного подхода к формированию алгоритма и организации его решения, совершенно не похожего на ранее принимаемые действия. Основные цели реализуемого сегодня национального проекта «Образование» напрямую коррелируют с вопросами развития и повышения человеческого капитала государства «путем создания условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности...» [3].

В данной работе сделан акцент на некоторые результаты реализации проекта с 2019 г. и перспективы его дальнейшего развития до 2024 г. В рамках реализации всего проекта он разделен внутри на 10 отдельных проектов, на сегодняшний день актуализированы уже 9 проектов, представленных ниже:

Проекты, принятые к реализации национального проекта «Образование» 2019 г. [4]	Проекты, принятые к реализации национального проекта «Образование» 2021 г. [3]
«Цифровая образовательная среда»; «Современная школа»; «Поддержка семей, имеющих детей»; «Успех каждого ребенка»; «Молодые профессионалы»; «Социальные лифты для каждого»; «Социальная активность»; «Экспорт образования»; «Новые возможности для каждого»; «Учитель будущего»	«Цифровая образовательная среда»; «Современная школа» («Поддержка семей, имеющих детей»; «Учитель будущего»); «Успех каждого ребенка»; «Молодые профессионалы»; «Социальные лифты для каждого»; «Социальная активность»; «Патриотическое воспитание»

В рамках реализации проекта уже есть хорошие результаты по обновлению инвентарем, оборудованием, компьютерной техникой, программным софтом, спортивным инвентарем образовательных учреждений и особенно сельских школ, где большое внимание уделено образованию детей с особенностями развития, а также созданию и развитию технопарков, что, безусловно, в рамках реального времени влияет на формирование будущего через знакомство и активный процесс обучения школьников работе с высокотехнологичным оборудованием и специализированными программами и тем самым идет формирование навыков и умений инженерного и конструкторского свойства, но самым важным является то, что сама подача этого контента осуществляется в большей степени через горизонтальные связи между обучающимися, где тренер программ имеет часто возрастной ценз чуть выше учеников и обсуждение проблемы, алгоритм ее решения проходят в форме командной работы. Практически все образовательные учреждения в стране получили новое оборудование для организации образовательного процесса в современных условиях согласно основной концепции формирования нового ученика со сформированными качествами 4К: коммуникабельность, креативность, критичность, кооперация.

Но наряду с фактическими успехами проекта существует ряд проблем, которые могут отразиться на результатах не только данного проекта, но и повлиять на будущие показатели экономики в целом, так как данный проект закладывает основы развития человеческого капитала страны на ближайшие 20–30 лет и, следовательно, необходимо постоянно мониторить продвижение проекта с целью контроля промежуточных результатов. По информации, приведенной выше, понятно, что несколько проектов в рамках национального проекта исчезли в редакции 2021 г. Это проекты «Экспорт образования», «Новые возможности для каждого» и «Учитель будущего». В сухой информации Министерства просвещения дано сообщение от 17.12.2020 об изменении структуры национального проекта, включении нового проекта «Патриотическое воспитание», погружении в проект «Современная школа» двух других «Поддержка семей, имеющих детей» и «Учитель будущего» и об исключении из национального проекта «Новые возможности для каждого», «Экспорт образования» с аргументацией включения их в другие проекты [5].

При формировании программы обучения по данному проекту понадобилось очень предметно и тщательно изучить все направления национального проекта, их цели, задачи и способы реализации, паспорта данных проектов, источники финансирования и сроки реализации, поэтому считаем пакет проектов принятым в 2018 г., который был наиболее приближен к заявленным результатам, так как в той редакции были выделены все субъекты образовательного процесса и сделаны акценты на важность всех входящих элементов системы для получения результата. Остановимся на проекте «Учитель будущего». Данный проект нацелен на реализацию перспективного роста учителя, развитие его потенциальных способностей и адекватной финансовой оценки его труда, была предложена модель национальной системы учительского роста, которая включала профессиональный уровеньный стандарт, выстроена система горизонтальной карьеры педагога, определена система уровней профессиональных компетенций, описывающих развитие профессиональной деятельности педагога на основе усложняющегося состава его профессиональных действий. Данный документ обсу-

ждался педагогическим сообществом и вызвал широкий резонанс с положительными и отрицательными оценками, но это как раз и понятно, так как касалось непосредственно самого учителя, оценки его профессиональной компетентности и, как следствие, финансовой оценки его профессиональной деятельности. Много нареканий при обсуждении данного проекта было в отношении проведения независимой оценки квалификации учителя и учета мнения выпускников образовательного учреждения. В основе данной модели заложен принцип доверия ко всем институтам образовательной системы: учителя – к государству, учащихся – к учителю, учителя – к родителям и наоборот, т. е. эта модель будет работать только в случае понимания и содействия всех элементов системы. В рамках такого сложного и нужного национального проекта важным фактором является вычленение и выделение роли и значения основного элемента образования, находящегося всегда первым в радиусе действия ученика в процессе образования – это учитель, педагог, наставник, коуч, часто именно в нашей образовательной системе один человек данной профессии совмещает все эти направления. Поэтому так важно было, с нашей точки зрения, вычленить это в отдельный проект и усилить его методологическими разработками профессионального характера, может, так и случится, но с точки зрения науки управления эффективным система управления становится при партисипативной модели, когда сам учитель вместе с учеником является основной частью общей команды по разработке и реализации любого проекта в образовании, он через себя пропускает практическую реализацию того проекта, которым занимается команда. Поэтому считаем напрасным изменение конструкции национального проекта и растворение проекта «Учитель будущего» в других проектах.

Ситуация с кадрами преподавателей достаточно сложная, в мегаполисах и крупных городах сегодня эта проблема решается за счет молодых учителей, а вот в сельских территориях ситуация гораздо хуже, и она продолжает усугубляться, так как перспектив развития у многих сельских населенных территорий практически нет, рождаемость низкая, наполнение классов осуществляется сегодня путем подвоза детей из близлежащих населенных пунктов, где школы закрыли из-за неэффективности содержания, отсутствие работы и достойного заработка вынуждает людей усиливать маховик урбанизации и сокращать число граждан, проживающих в сельской местности. Все эти факторы влияют на принятие решений молодыми учителями по вопросу трудоустройства в сельской местности, и даже проект «Земский учитель», скорее всего, кардинально не решит проблему постоянного обеспечения школы молодыми кадрами на селе, так как людям нужны сегодня достойные условия жизни, которые включают наличие не только жилья, но и хороших дорог, инфраструктуры, интернета, досуга и возможности карьерного роста и заработной платы для обеспечения определенного уровня качества жизни.

По данным Росстата, средняя заработная плата педагогических работников за январь–сентябрь 2021 г. в Томской области составила 38 383 руб. при средней заработной плате по области 45 783,8 руб. [6], что характеризует рынок труда для педагога как не очень привлекательный, да еще у условиях инфляции в 8,4 %, которая в реальности исчисляется уже двузначным числом, процессы обеспечения сельских школ молодыми амбициозными грамотными специалистами, например английского языка, математики, физики, остаются под большим вопросом. В условиях цифровой трансформации и перехода на использование различных маркетплейсов, образовательных платформ, которых сегодня множество, проблема обучения отчасти решается, но никто и никогда не заменит живого контакта учителя и ученика, когда в процессе образования сплетаются образовательные, воспитательные, поведенческие факторы, которые обогащают ученика не только знаниями и умениями, но и расширением границ мировоззрения, интересами к ранее неизвестным и непонятным фактам, информации, институтам и, конечно, от преподавателя уже сегодняшнего дня любого направления требуется прекрасное владение всеми возможностями онлайн-обучения, которое может стать прекрасным дополнением, обеспечить гибкость и удобство образовательного процесса, и это связано с

другим серьезным проектом «Цифровая образовательная среда». Современные тенденции развития образовательного процесса меняют роль педагога сегодня, так как его задачи становятся многоцелевыми, такое обучение требует постоянного повышения квалификации, обновления контента, «способности адаптировать урок к любым условиям и форматам» [7] и т. д., а это в свою очередь снова возвращает нас к оценке труда педагога как значительного звена в формировании человеческого капитала общества и страны в целом. «Такие вещи, как воспитание, формирование личности, порядочность, любовь к своей стране, патриотизм, профессионализм, – это может передать только настоящий Учитель» [8].

В условиях сложной экономической ситуации, дефицита федерального бюджета, от которого напрямую зависит финансовая поддержка большинства регионов и муниципалитетов страны, вызывает беспокойство и другая проблема, а именно финансирование системы образования вообще и размеры финансовой поддержки на реализацию в целом национального проекта, так как большинство затрат понес федеральный бюджет по приобретению оборудования, программного обеспечения, созданию дополнительных общеразвивающих программ всех направлений, обновлению материально-технической базы для школ, расположенных в сельской местности, и многие другие мероприятия, необходимые для перехода к новой модели образовательного процесса, но дальнейшее содержание, ремонт, замена, актуализация, организация электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, сетевой формы реализации образовательных программ, программных продуктов, компьютерного оборудования пока остаются открытыми, так как формирование государственных и муниципальных заданий строятся по прежнему алгоритму. В рамках современного подхода к образованию как неперемennomu элементу формирования человеческого капитала страны необходимо и изменение к институту преподавания как базисному элементу всей образовательной системы, включая в том числе и систему оплаты труда и обеспечение должной подготовки и переподготовки педагогов на всех уровнях образовательного процесса. Именно поэтому «педагогическая практика свидетельствует о том, что школьник, студент, любой учащийся воспринимают педагога в первую очередь как личность» [9].

Немаловажным в этой связи является вопрос оплаты труда профессорско-преподавательского состава педагогических вузов страны: когда педагог, работающий на полную ставку, получает заработную плату гораздо ниже средней заработной платы по региону и часто даже ниже, чем учитель в школе, каким образом мотивировать молодых людей идти в науку, преподавательский корпус и решать стратегические задачи формирования человеческого капитала будущих поколений. «Учитель – проводник, духовный наставник, он помогает детям осознать подлинное значение духовных ценностей, дает ту нравственную опору, на которой строится прогресс» [10]. Профессия учителя, педагога в любом обществе всегда вызывала уважение, почитание и высокую оценку и общества, и органов государственного управления, и великий А. С. Макаренко описал работу учителя как «ответственную и требующую от педагога не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших способностей» [11].

Замечательно, что в стране появились мероприятия, где будучи студентом педагогического вуза человек может участвовать в различных конкурсах и реально получать предложения по устройству на работу в качестве учителя, но в лучшем случае эти «звездочки» найдут работу в больших городах, где будут обеспечены всем необходимым, а проблему обеспечения кадрами необходимо решать системно, и это зависит не только от системы образования, но и от социально-экономического развития территории в целом.

Результаты национального проекта «Образование» в 2021 г. демонстрируют движение вперед по решению насущных проблем образования, связанных с обеспечением развития цифровой образовательной среды как основы цифровой трансформации общества, которая в свою очередь позволяет нашей стране переходить в иную модель существования, связанную с новым витком техноло-

гического развития. Это будущее начинается сегодня, и формирование нового поколения граждан страны и общества в целом, способных управлять искусственным интеллектом, использовать блокчейн, применять технологии виртуальной и дополненной реальности, – это реалии современного мира, где учитель должен обладать определенными навыками и компетенциями для организации образовательного процесса учеников, которые уже имеют определенные знания в этих областях на уровне игрового моделирования, и часто преподавателю приходится наверстывать многие направления цифровой трансформации, исходя из реалий уровня цифрового развития учеников, который повышается значительно у поколения Z. И в этом плане перед учителем стоит проблема не только развития знаний и навыков своего предмета, но необходимо постоянное совершенствование и учеба с нуля по многим направлениям цифровой трансформации, так как это является залогом эффективного образовательного процесса, где учитель и ученик, работая в рамках занятия, находятся на одной волне восприятия через применение новых образовательных технологий, связанных с цифровой средой. Здесь заключается еще одна серьезная проблема, связанная с цифровой трансформацией педагогического персонала, – это постоянное повышение квалификации и учеба по образовательным модулям для соответствия и даже опережения умений и навыков в данном направлении.

По словам министра просвещения Сергея Кравцова, средний возраст учителя в РФ составляет 45–47 лет [12]. Министр считает, что данные цифры возраста учительства обнадеживают и органы управления системой образования страны удовлетворены трендом возрастного ценза школьного учителя, но проблема всегда кроется в деталях, средний уровень возрастного ценза школьного учителя реально не отражает ситуации в регионах и еще конкретнее в муниципалитетах сельских районов от Урала и до Дальнего Востока, здесь проблема стоит достаточно остро, и решение ее находится в плоскости социально-экономического развития территории.

По вопросу возрастного ценза профессорско-преподавательского состава системы высшего образования ситуация острее, так как более 40 % преподавателей в России имеют возраст старше 50 лет [13].

Ситуация складывается таким образом, что наметилась тенденция некоторого сокращения доли преподавателей от 30 до 39 лет и увеличились доли, хоть и немного, возрастных групп 60–65 лет и старше 65 лет [14, с. 48], так «средний возраст ассистента в вузе 31 год, профессора – 59 лет» [15, с. 4], и проблема состоит не только в снижении привлекательности профессии учителя и преподавателя, когда молодежь считает эти профессии менее привлекательными, но еще важным фактором становится необходимость быстрого обучения большого числа людей в возрасте от 45 и выше именно в рамках цифровой трансформации и перспектив ближайшего перехода полностью на систему электронного документооборота и электронного взаимодействия в рамках образовательного процесса.

Ситуация с пандемией и организацией образовательного процесса онлайн, с одной стороны, заставила преподавательское сообщество заняться собственным образованием в данной плоскости, но и, с другой стороны, вычленило ряд проблем, которые необходимо решать уже сегодня и системным образом, которые касаются трансформации системы образования, где важным звеном является учитель в школе и преподаватель в вузе, который должен пройти путь комплексного преобразования профессиональной деятельности на основе возможностей современных цифровых инструментов и цифровой среды, «стимулируя развитие интеллектуальной компетентности» [16].

Национальный проект «Образование» должен стать реальным стартом для формирования поколения, способного решать экономические, социальные, политические проблемы таким образом, чтобы каждый гражданин почувствовал себя уверенным в завтрашнем дне за себя и своих детей, за свою жизнь, ведь именно такое поколение нужно сегодня нашей стране.

Список литературы

1. Институт экономики роста им. Столыпина П. А. URL: <https://stolypin.institute/novosti/chelovecheskij-kapital-i-ego-glavnaya-sostavlyayushhaya-sfera-ekonomiki-znanij-kak-osnovnoj-istochnik-sotsialno-ekonomicheskogo-rosta> (дата обращения: 10.09.2021).
2. Подберезкин А. И. Темпы роста ВВП и человеческий капитал. URL: <https://mgimo.ru/about/news/experts/242193/> (дата обращения: 10.09.2021).
3. Официальный сайт Министерства просвещения РФ. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 10.09.2021).
4. Национальный проект «Образование». URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 10.09.2021).
5. Минпросвещения изменило структуру нацпроекта «Образование» // ТАСС. URL: <https://tass.ru/nacionalnye-proekty/10020345> (дата обращения: 12.11.2021).
6. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Томской области. URL: https://tmsk.gks.ru/oplata_truda (дата обращения: 12.11.2021).
7. Учителя будущего: как меняются роли специалистов образования. URL: <https://www.hse.ru/inman/news/435858661.html> (дата обращения: 12.12.2021).
8. Колесникова К. Запущен профессиональный конкурс «Учитель будущего. Студенты». URL: <https://rg.ru/2020/11/24/zapushchen-professionalnyj-konkurs-uchitel-budushchego-studenty.html> (дата обращения: 12.01.2022).
9. Кириллова О. А. Современный педагог: каким его видит общество. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/686888> (дата обращения: 12.11.2021).
10. Пожарская А. В. Современный педагог – стремление к идеалу. URL: <https://pedsovet.su/publ/28-1-0-940> (дата обращения: 12.11.2021).
11. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. М., 1958. Т. V. С. 91.
12. В Минпросвещения назвали средний возраст школьного учителя // Парламентская газета. 2021. URL: <https://news.rambler.ru/education/46062343-v-minprosvscheniya-nazvali-sredniy-vozrast-shkolnogo-uchitelya/> (дата обращения: 12.01.2022).
13. Средний возраст университетских преподавателей увеличивается. URL: <https://iq.hse.ru/news/177666896.html> (дата обращения: 12.01.2022).
14. Возраст преподавателей в российских вузах: в чем проблема? // Высшее образование в России. 2017. № 1. С. 47–55.
15. Рудаков В. Н. Различия в положении профессорско-преподавательского состава вузов по возрастным группам // Высшая школа экономики. Мониторинг экономики образования. 2020. № 13. С. 1–6.
16. Гончарук Н. П., Хромова Е. И. Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности на основе интеграции педагогических и цифровых технологий // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 83–92.

References

1. *Institut ekonomiki rosta im. Stolypina P. A.* [Institute of Growth Economics named after Stolypina P. A.] (in Russian). URL: <https://stolypin.institute/novosti/chelovecheskij-kapital-i-ego-glavnaya-sostavlyayushhaya-sfera-ekonomiki-znanij-kak-osnovnoj-istochnik-sotsialno-ekonomicheskogo-rosta> (accessed 10 September 2021).
2. Podberезkin A. I. *Tempy rosta VVP i chelovecheskiy kapital* [GDP growth rates and human capital]. URL: <https://mgimo.ru/about/news/experts/242193/> (in Russian) (accessed 10 September 2021).
3. *Ofitsial'nyy sayt Ministerstva Prosveshheniya RF* [Official website of the Ministry of Education of the Russian Federation] (in Russian). URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about> (accessed 10 September 2021).
4. *Natsional'nyy projekt «Obrazovaniye»* [National Project “Education”] (in Russian). URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (accessed 12 September 2021).
5. *Minprosvsusheniya izmenilo strukturu natsproekta «Obrazovaniye»*. TASS [The Ministry of Education has changed the structure of the national project “Education”] (in Russian). URL: <https://tass.ru/nacionalnye-proekty/10020345> (accessed 12 November 2021).

6. *Territorial'nyy organ Federal'noy sluzhby gosudarstvennoy statistiki po Tomskoy oblasti* [Territorial body of the Federal State Statistics Service for the Tomsk region] (in Russian). URL: https://tmsk.gks.ru/oplata_truda (accessed 12 November 2021).
7. *Uchitelya budushchego: kak menyayutsya roli spetsialistov obrazovaniya* [Teachers of the future: how the roles of education specialists are changing] (in Russian). URL: <https://www.hse.ru/inman/news/435858661.html> (accessed 12 December 2021).
8. Kolesnikova K. *Zapushchen professional'nyy konkurs «Uchitel' budushchego. Studenty»* [Launched a professional competition "Teacher of the future. Students"] (in Russian). URL: <https://rg.ru/2020/11/24/zapushchen-professionalnyj-konkurs-uchitel-budushchego-studenty.html> (accessed 12 January 2021).
9. Kirillova O. A. *Sovremennyy pedagog: kakim ego vidit obshchestvo* [Modern teacher: how society sees him] (in Russian). URL: <https://urok.1sept.ru/articles/686888> (accessed 12 November 2021).
10. Pozharskaya A. V. *Sovremennyy pedagog – stremleniye k idealu* [Modern teacher – striving for the ideal] (in Russian). URL: <https://pedsosvet.su/publ/28-1-0-940> (accessed 12 November 2021).
11. Makarenko A. S. *Sochineniya: v 7 tomakh*. Tom V [Essays: in 7 volumes. vol. 5]. Moscow, 1958. (in Russian).
12. V Minprosveshcheniya nazvali sredniy vozrast shkol'nogo uchitelya [The Ministry of Education called the average age of a school teacher]. *Parlamentskaya gazeta – Parliamentary Newspaper*, 2021, no. 3 (in Russian). URL: <https://news.rambler.ru/education/46062343-v-minprosveshcheniya-nazvali-sredniy-vozrast-shkolnogo-uchitelya/> (accessed 12 January 2022).
13. *Sredniy vozrast universitetskikh prepodavateley uvelichivaetsya* [The average age of university teachers is increasing] (in Russian). URL: <https://iq.hse.ru/news/177666896.html> (accessed 12 January 2022).
14. *Vozrast prepodavateley v rossiyskikh vuzakh: v chem problema?* [The age of teachers in Russian universities: what is the problem?]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2017, no. 1, pp. 47–55 (in Russian).
15. Rudakov V. N. *Razlichiya v polozenii professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuzov po vozrastnym gruppam* [Differences in the position of the teaching staff of universities by age groups]. *Vysshaya shkola ekonomiki. Monitoring ekonomiki obrazovaniya – Higher School of Economics. Monitoring of the education economy*, 2020, no. 13, pp. 1–6 (in Russian).
16. Goncharuk N. P., Khromova E. I. *Intellektualizatsiya professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti na osnove integratsii pedagogicheskikh i tsifrovyykh tekhnologiy* [Intellectualization of professional and pedagogical activity based on the integration of pedagogical and digital technologies]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2020, no. 2, pp. 83–92 (in Russian).

Информация об авторах

Петрова Т. А., кандидат экономических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Petrova T. A., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 22.09.2021; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 22.09.2021; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья
УДК 372.881.161.1
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-24-31>

СТИМУЛИРОВАНИЕ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ШКОЛАХ ТАДЖИКИСТАНА

Анисахон Анварходжаевна Якубова¹, Зайнулараб Забуриддинович Саидов²

¹ Худжандский государственный университет имени академика Бабаджона Гафурова,
Худжанд, Таджикистан, yusuf2007@list.ru

² Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, szaynularab1994@inbox.ru

Аннотация

Анализируется ситуация стимулирующего чтения русской художественной литературы в школах Республики Таджикистан, а также ситуации с ее изучением учителями в школах страны, где она изучается как второй язык начиная со 2-го класса. Литературное чтение остается основным средством школьного предмета «Русский язык» и является неотъемлемой частью изучения русского языка в коммуникативно-языковом пространстве Таджикистана, несмотря на значительный отток русскоязычного населения. Подавляющее большинство таджикской интеллигенции, в том числе высокопоставленные государственные деятели, стремятся сохранить с Россией общее культурное, научное, образовательное и информационное пространство. Поэтому сегодня ученые направляют свое внимание на формирование читательской компетенции учащихся общеобразовательных школ Республики Таджикистан.

Рассматриваются возможности стимулирования читательской активности молодежи через моду как социокультурный феномен в условиях влияния библиотек. Раскрываются такие понятия, как «самостоятельное стимулирование чтения», «режим чтения» и «режим читателя» с точки зрения науки о читателе. Уделено внимание «модному» общению среди таджикских школьников и даны характеристики механизмов нынешнего понятия «чтения»: заражение, имитация, внушение/убеждение; указаны возможности их использования для стимулирования читательской активности школьников таджикских школ. В исследовании говорится об уровне сложности прохождения педагогической организации чтения русской литературы в общеобразовательных школах с таджикским языком обучения.

Ключевые слова: чтение художественных произведений, стимул, русский язык, таджикская школа, русская школа, режим чтения

Для цитирования: Якубова А. А., Саидов З. З. Стимулирование чтения художественных произведений на русском языке в школах Таджикистана // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 9–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-9-16>

Original article

STIMULATING THE READING OF ARTISTIC WORKS IN RUSSIAN LANGUAGE IN SCHOOLS OF TAJIKISTAN

Anisakhon A. Yakubova¹, Zaynularab Z. Saidov²

¹ Khujand State University named after academic B. Gafurov, Khujand, Tajikistan, yusuf2007@list.ru

² Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation, szaynularab1994@inbox.ru

Abstract

The situation of stimulating reading of Russian fiction in the schools of the Republic of Tajikistan, as well as the situation with its study by teachers in the country's schools, where it is studied as a second language starting from grade 2, is analyzed. Literary reading remains the main means of the school subject «Russian language» and is an integral part of the study of the Russian language in the

communicative and linguistic space of Tajikistan, despite the significant outflow of the Russian-speaking population. The overwhelming majority of the Tajik intelligentsia, including high-ranking statesmen, strive to maintain a common cultural, scientific, educational and information space with Russia. Therefore, today scientists direct their attention to the formation of the reading competence of students of secondary schools of the Republic of Tajikistan. Stimulation reading of works of fiction in Russian in schools in Tajikistan Discusses the possibilities of stimulating the reading activity of youth through fashion as a socio-cultural phenomenon under the influence of libraries.

The possibilities of stimulating the reader's activity of young people through fashion as a socio-cultural phenomenon under the influence of libraries are considered. Such concepts as "self-stimulation of reading", "reading mode" and "reader mode" are revealed from the point of view of the science of the reader. Attention is paid to fashionable communication among Tajik schoolchildren and the characteristics of the mechanisms of the current concept of "reading" are given information, imitation, suggestion / persuasion, the possibilities of their use to stimulate the reading activity of schoolchildren of Tajik schools are indicated. The study speaks about the level of difficulty in passing the pedagogical organization of reading Russian literature in secondary schools with the Tajik language of instruction.

Keywords: *reading of work of fiction, stimulus, the Russian language, Tajik school, Russian school, reading mode*

For citation: Yakubova A. A., Saidov Z. Z. Stimulating the reading of artistic works in the Russian language in schools of Tajikistan [Stimulirovaniye chteniya khudozhestvennykh proizvedeniy na russkom yazyke v shkolakh Tadjikistana]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 24–31. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-24-31>

В настоящее время в преподавании русской литературы в школах Таджикистана немало негативных тенденций: схематизм, формализм, беглое и поверхностное ознакомление учащихся с общим содержанием изучаемых литературных материалов. В результате таджикские школьники плохо усваивают даже тот предусмотренный программой небольшой запас художественных и историко-литературных сведений, без которого невозможно правильное восприятие литературы, что отрицательно сказывается на их общем развитии и освоении русского языка как средства не только межнационального общения, но и межкультурной коммуникации. Снижается и воспитательное, и формирующее восприятие учебного предмета.

Следовательно, необходимо рассмотреть пути совершенствования содержания и методов преподавания русского языка, приемов и форм работы с объектом обучения, которые стимулируют чтение художественной литературы на русском языке и придают обучающий характер комментированию и анализу произведений, координируют преподавание русской и таджикской литературы, русской литературы и русского языка, усиливают воспитательное воздействие русской литературы на учащихся таджикской школы.

В таджикской школе изучаются только произведения классиков, писателей и поэтов советского периода. Мы считаем целесообразным включить в учебники по русскому языку в школах Таджикистана тексты современных авторов. Ценность произведений современных русских писателей состоит в том, чтобы в процессе знакомства с ними учащиеся могли воспринимать современный русский язык, а также те мысли и чувства, которые свойственны современным носителям русскоязычной лингвокультуры [1].

Можно включить такие рассказы в учебные пособия, как «Служба попутчика» Е. Г. Водолазкина, «Четыре пышки», «Ангел мой», «Непрощенный» С. Мосовой, «Укол в сердце» С. А. Шаргунова. По нашему мнению, данные тексты выполняют в качестве дидактического материала развивающую, обучающую, воспитывающую, коммуникативную и эстетическую функции.

«Учение с увлечением» [1] – этот девиз в образовательной школьной площадке уже несколько десятилетий выступает для учителя русского языка и литературы в национальной школе прежде всего как задача педагогической организации такого рода чтения. А именно чтения в широком смы-

сле: и как активного соразмывляющего и сопереживающего собственно чтения или слушания, и как вдумчивого поискового прочитывания, и как осмысления, оценки и обсуждения читаемого. Но все-таки в первую очередь – как все более самостоятельного собственно чтения текстов русской художественной литературы на языке оригинала.

Педагогическая организация чтения русской литературы в общеобразовательных школах с таджикским языком обучения проходит в условиях крайне осложненных. Ведь это чтение на неродном, втором, после родного, осваиваемом языке, не родственном языку учащихся. И к тому же это чтение литературы русского народа, культура которого во многом отличается от родной ученикам культуры – литературы, вводящей в новый художественный мир, знакомящей с необычной во многом национальной словесно-художественной картиной действительности. Возрастают здесь и трудности, возникающие при изучении классики в школе вообще. Ведь по мере удаления в прошлое различия между русской и таджикской культурами увеличиваются едва ли не в геометрической прогрессии. Вспомним, к примеру, что до 1991 г. Таджикистан входил в состав Союза Советских Социалистических Республик. Часть русской советской литературы, изучаемой в школе, – это для сегодняшних учеников уже очень давняя история.

Данные анкетных опросов свидетельствуют о положительном отношении учащихся таджикских школ к русской литературе. Так, большая часть опрошенных девятиклассников и почти все десятиклассники таджикских школ называли произведения русской литературы в числе своих любимых [1]. Но параллельно (и не раз) фиксируется в некоторых школах нашей страны и негативная картина по этой части учебной дисциплины: «Та же, в общем, горькая картина тусклых и безразличных ребячьих глаз...» [1].

Между тем вне решения этих проблем невозможно в подобных условиях успешно реализовать установку школьной реформы – приобщать учащихся к самостоятельному чтению русской литературы.

Чем же можно помочь учителю русского языка и литературы в таджикской школе, стремящемуся решительно изменить положение к лучшему?

Для начала это исходная теоретическая база в психологии и педагогике, концепция путей формирования мотивационной сферы – концепция, разработанная в психологии, в частности в педагогической психологии [2, с. 59–67].

Основные понятия этой концепции таковы [3]. Мотив – внутренний побудитель, импульс деятельности человека, направляющий данную деятельность. Мотивация – система разнообразных более или менее устойчивых побудителей, связанных со всей личностью, «многообразная сеть мотивов» [3, с. 118–149].

Близок этому понятию термин «мотивационная сфера», означающий комплекс мотивирующих факторов [4, с. 189–206]. От мотива следует отличать мотивировку – рациональное объяснение индивидуумом тех или иных своих действий путем указания на причины на побуждающие факторы и обстоятельства.

Через посредство мотивов и некоторых других психических явлений потребности находят свое выражение в интересах. Исследователи выделяют три обязательных момента интереса [5]: 1) положительная эмоция по отношению к деятельности; 2) познавательная сторона этой эмоции – «радость познания и познания»; 3) наличие непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, т. е. она сама по себе привлекает и побуждает ее заниматься [5].

Формирование стойкого личностного интереса во многом зависит от того, какого рода побудительные мотивы будут стимулироваться. Ведь мотивы могут быть разной социальной ценности. Применительно к обучению это, например, мотивационная ориентация на сам процесс учебной деятельности, ее результат, признание успеха товарищами, оценку деятельности учителем.

С чего же целесообразно начинать работу по формированию стойкого личностного интереса учащихся национальной школы к чтению и изучению русской литературы?

Как и в области стимулирования учебно-познавательных интересов школьников в целом, предпосылка такой работы – «определение состояния мотивационной сферы учащихся» [6, с. 23–25].

Поэтому предпочтительнее начать с изучения художественно-читательской ориентации учеников. Художественно-читательская ориентация включает круг знаний и представлений о литературе как искусстве слова (запас художественных впечатлений, начитанность, «литературный багаж»), определенный уровень культуры художественно-перцептивной деятельности (в данном случае – навыки культуры чтения, умение работать с книгой), осознанную в той или иной мере форму потребности в некоторых явлениях литературы (интересы, запросы), а также тесно связанную с интересами способность к оценочному суждению о данных явлениях (в частности, вкус, который может также проявляться и непосредственно в самой устойчивой направленности предпочтений).

Особо значим в системе художественно-читательской ориентации комплекс мотивировок, которым учащиеся характеризуют причины своего обращения к данной сфере культуры, в нашем случае – интереса к русской литературе. В сопоставлении с другими показателями (и соответственно, с необходимыми поправками) он может служить источником для выводов о фактическом состоянии этой мотивационной сферы учащихся национальных школ. А исходя из этих выводов, можно рассчитывать и на определение некоторых оптимальных направлений педагогического воздействия.

Исследования по изучению читательских интересов учащихся национальных школ проводились всегда.

Интересна работа Н. Е. Добрыниной по проблемам интернационализации чтения. Под интернационализацией чтения автор понимает «социально обусловленное формирование и развитие общих черт в читательской деятельности советского народа как интернациональной общности» [7].

Приведем информативные, на наш взгляд, данные последнего по времени исследования, проведенного в Таджикистане под руководством факультета русской филологии Худжандского госуниверситета имени академика Бабаджона Гафурова при участии соискателей и аспирантов кафедр. Оно охватило 78 восьмиклассников и 56 десятиклассников таджикской школы; фоновый материал – 9 восьмиклассников и 8 десятиклассников русской национальности, ученики школ с русским языком обучения. Представлены 3 школы из всех основных территориальных зон города Худжанда. Один из блоков анкеты предлагал выделить предпочтительные мотивировки отношения учащихся к русскому языку и литературе, при желании разрешалось подчеркивать более одной из предложенных формулировок или дополнить их другими. Результаты отражены в таблице.

Мотивы изучения русского языка таджикскими учащимися

№	Мотивировки увлечения русской литературой	Количество учащихся, выделивших данную мотивировку			
		Учащиеся таджики		Учащиеся русские	
		VIII класс	X класс	VIII класс	X класс
1	Помогает лучше освоить русский язык	64,6 (1)	4 (1)	(4)	(5)
2	Учит жизни, является добрым другом-советчиком	34,0 (2)	(2)	(2)	69,4 (1)
3	Открывает по-новому мир прекрасного	22,4- (5)	(3)	(3)	53,0 (3)
4	Знакомит с русским народом (его историей, бытом, характером)	30,7 (3)	28,0 (4)	42,4 (5)	(4)
5	Позволяет овладеть некоторым кругом знаний, обязательных для образованного, культурного человека	21, (6)	26,9 (5)	(1)	60,2 (2)
6	Интересная форма досуга	25,5 (4)	17,6 (6)	9,1 (6)	14,2 (6)

Показатели выражены в процентах; рядом с каждым показателем указано порядковое место соответствующей мотивировки на шкале предпочтений в данной группе школьников. При сведении показателей в таблицу перечень мотивировок расположен по убывающей частоте ответов (на основе материалов опроса десятиклассников-таджиков).

По жанрово-тематическим предпочтениям первое и второе место у учащихся школ как с таджикским языком обучения, так и с русским языком занимают произведения детективной или приключенческой литературы (от 51 до 75 %), т. е. произведения в большей мере, чем другие, отвечающие мотивировке «Интересный досуг».

Но в школах с таджикским языком обучения явно выражена и национальная специфика читательских склонностей. Это становится особенно очевидным, когда учитываются предпочтения школьников в области родной и других, типологически близких ей литератур, поскольку такие предпочтения заметно сказываются на читательских вкусах учащихся в целом.

Так с 5-го и вплоть до 8-го класса доминирует, хотя и постепенно убывает интерес к произведениям сказочно-эпическим. В перечне любимых героев учащихся на почетных местах герои либо фольклорных (Маленький Принц, Чук и Гек, Гарри Поттер, Илья Муромец, Снегурочка), либо созданных на основе фольклора (Мцыри, Руслан и Людмила, Золотая Рыбка), либо близких жанру дастана (герои «Витязя в тигровой шкуре») герои произведений. Естественно, что по сравнению с русской школой в читательских ориентациях учащихся активнее проявляются коммуникативно-речевые и межкультурные побуждения [8, с. 124].

Итак, мотивационная сфера учащихся национальной школы, определяющая их отношение к русской литературе, носит комплексный характер. Естественное следствие: комплексным должно быть и ее педагогическое развитие, конечно, с учетом возрастных, индивидуальных, групповых, локальных мотивационно-потребностных особенностей школьников. Задача состоит в том, чтобы развить благоприятные тенденции, усилить слабовыраженные, восполнить отсутствующие, но перспективные и скорректировать неплодотворные.

Поставленную задачу и призвано выполнить педагогическое стимулирование чтения русской литературы в национальной школе во внеурочных уроках.

Это стимулирование неотделимо от всей системы учебно-воспитывающего обучения предмету. «Нельзя думать, что есть средства формирования мотивации, изолированные от всего состояния учебно-воспитательного процесса» [6].

Анализ состояния мотивационной сферы учащихся, изучение методики и практики преподавания русской литературы в национальной школе, экспериментальные исследования подсказывают, по крайней мере, три профилирующих направления такой работы: 1) акцентирование содержательной национально-культурной новизны русской литературы, ее созвучности родной культуре учащихся, ее актуальной ценностно-ориентационной значимости; 2) активизация самостоятельной русскоязычной читательской деятельности учащихся; 3) организация коллективного русскоязычного общения школьников в связи с чтением и изучением произведений русской литературы.

Работа по этим направлениям проводится с помощью специальных стимулов – способов и средств педагогического воздействия, рассчитанных на пробуждение усиления и развития особо значимых для решаемой задачи мотивов деятельности учащихся. В качестве таких стимулов используются методические приемы или комплексы приемов, призванные создать особого рода учебные «эстетические ситуации» [3].

Иными словами, совокупность условий, в которых не только раскрывается возможность восприятия эстетической ценности произведений русской литературы учащимися национальных школ, но и совершенствование и органическое сопряжение тенденции школьников двух контактирующих словесно-художественных культур.

Какие же приемы, комплексы приемов и методический инструментарий помогут создать актуальную учебную эстетическую ситуацию, которая дает возможность увлечь учащихся содержательной национально-культурной новизной русской литературы, захватить этой новизной как волнующей нравственно-эстетической ценностью. Психологи и дидакты рекомендуют учителю справедливо выделять «общий стержень» курса, акцентировать его принципиальные «ключевые идеи», вводить «обобщение знания», т. е. знания, отражающие всеобщие связи изучаемых явлений, вручать ученикам «путеводную нить» для ориентации в логике предмета. Для дальнейшего развития старшеклассникам необходимо поначалу, и не только поначалу, вживание в познавательные задачи, эмоциональное вживание.

Подобное вживание требуется для того, чтобы возникло побуждение к общению с новыми явлениями искусства, к тому же искусства инонационального и иноязычного.

Педагоги и методисты таджикских школ нащупывают выход с помощью сходных приемов. В первую очередь путем персонификации общих закономерностей русской литературы в образе русского художника-гражданина. Используются различные варианты эмоционально впечатляющего раскрытия наиболее ярких и существенных черт этого национального типа и их индивидуального воплощения в облике крупнейших писателей России.

К подобному приему прибегают словесники национальной школы, воссоздавая образ русского писателя – сам по себе живой и полнокровный, в то же время олицетворяющий идеалы и общие закономерности, характеризующие новую для учащихся литературу.

Великие русские художники слова – Пушкин и Некрасов, Толстой и Чехов – стремились строить свою жизнь в соответствии с теми нравственно-эстетическими идеалами, которые были предметом поиска и утверждения в их творчестве. О каждом из них можно сказать: эпоха, планета, мир... Но каждый развивал и общие для русской художественной культуры идеи. Одна из самых важных – собственное жизнестроительство, самовоспитание в соответствии с идеалом. И начинал русский писатель с себя. Это и превратило корифеев русской литературы, как говорил Белинский, в «великих вождей» России «на уровне сознания, развития, прогресса» [9, с. 22–29].

Соотнесенность жизни крупнейших русских писателей с идеалом, огромная роль авторской личности в формировании национальной своеобразности словесно-художественной культуры России – все это превращает жизнедеятельность величайших художников русского слова в своего рода «зеркало русской литературы» [10, с. 40–47].

Отсюда и возможность строить актуальные учебные эстетические ситуации с помощью образных персонификаций – наглядно раскрывать существенные стороны содержательной новизны русской литературы в ходе живого рассказа о личности писателя.

В заключение отметим, что необходимо рассмотреть пути совершенствования содержания и методов преподавания русского языка, приемов и форм работы с объектом обучения, которые стимулируют чтение художественной литературы на русском языке, придают обучающий характер комментированию и анализу произведений, координируют преподавание русской и таджикской литератур, русской литературы и русского языка, усиливают воспитательное воздействие русской литературы на учащихся таджикской школы. Кроме классических авторов, также творчество современных русских писателей представляет собой неотъемлемую часть современных уроков русского языка.

В силу того что Россия и Таджикистан связаны крепкими экономическими, политическими, культурными и социальными связями, необходимость преподавания современного русского языка в таджикских школах не подвергается сомнению. Такой язык представлен во множестве произведений современных русских писателей.

Список литературы

1. Белинский В. Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. М., 1956. Т. 10. С. 212.
2. Гусейнова Т. В. О социолингвистических и дидактических проблемах преподавания русского языка в Республике Таджикистан // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык / под ред. А. В. Щетининой. Екатеринбург: Ажур, 2015. Вып. 4. С. 59–67.
3. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. М., 1984. С. 95–117, 118–149.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М., 1977. С. 189–206.
5. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. М., 1979. С. 48.
6. Маркова А. К. Формирование интереса к учению у школьников. М., 1986. 192 с.
7. Добрынина Н. Е. Черты духовной общности: русская художественная литература в чтении многонационального советского читателя. М.: Книга, 1983. С. 112.
8. Программа по русскому языку для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения (2–11 классы). Душанбе, 2008. 124 с.
9. Божович Л. И., Благонядежина Л. В. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонядежиной. М., 1972. С. 22–29.
10. Джидаева К. Х., Садыбакасова Г. К. Об одном из путей комментированного чтения стихотворения А. С. Пушкина «Зимний вечер» // Русский язык и литература в киргизской школе. 1987. № 3. С. 40–47.

References

1. Belinskiy V. G. *Polnoye sobraniye sochineniy*: v 13 tomakh. Tom 10 [Full composition of writings: 13 volumes. Volume 10]. Moscow, 1956. P. 212 (in Russian).
2. Guseynova T. V. O sotsiolingvisticheskikh i didakticheskikh problemakh prepodavaniya russkogo yazyka v Respublike Tadjikistan [On sociolinguistic and didactic problems of teaching the Russian language in the Republic of Tajikistan]. In: Shchetinina A. V. (ed.) *Sotsiokul'turnoye prostranstvo Rossii i zarubezh'ya: obshchestvo, obrazovanie, yazyk* [Sociocultural space of Russia and abroad: society, education, language]. Yekaterinburg, Azhur Publ., 2015., no. 4. Pp. 59–67 (in Russian).
3. Shchukina G. I. *Aktual'nye voprosy formirovaniya interesa v obuchenii* [Topical issues of the formation of interest in learning]. Ed. G. I. Shchukina. Moscow, 1984. Pp. 95–117 (in Russian).
4. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, 1977. Pp. 189–206 (in Russian).
5. Morozova N. G. *Uchitelyu o poznavatel'nom interese* [To the teacher about cognitive interest]. Moscow, 1979. P. 48 (in Russian).
6. Markova A. K. *Formirovaniye interesa k ucheniyu u shkol'nikov* [Formation of interest in learning among schoolchildren]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 192 p. (in Russian).
7. Dobrynina N. Ye. *Cherty dukhovnoy obshchnosti: russkaya khudozhestvennaya literatura v chtenii mnogonatsional'nogo sovetskogo chitatelya* [Spiritual Community Features: Russian Fiction as Read by a Multinational Soviet Reader]. Moscow, Kniga Publ., 1983. P. 112 (in Russian).
8. *Programma po russkomu yazyku dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy s tadjikskim yazykom obucheniya (2–11 klassy)* [Russian language program for educational institutions with Tajik language of instruction]. Dushanbe, 2008. 124 p. (in Russian).
9. Bozhovich L. I., Blagonadezhina L. V. Problema razvitiya motivatsionoy sfery rebenka [The problem of the development of the motivational sphere of the child]. *Izucheniye motivatsii povedeniya detey i podrostkov* [Study of the motivation of the behavior of children and adolescents]. Ed. L. I. Bozhovich, L. V. Blagonadezhina. Moscow, 1972. Pp. 22–29 (in Russian).
10. Dzhideyeva K. Kh., Sadybakasova G. K. Ob odnom iz putey kommentirovannogo chteniya stikhotvoreniya A. S. Pushkina «Zimniy vecher» [About one of the ways of commented reading of the poem by A. Pushkin “Winter evening”]. *Russkiy yazyk i literatura v kirgizskoy shkole*, 1987, no. 3, pp. 40–47 (in Russian).

Информация об авторах

Якубова А. А., кандидат педагогических наук, доцент, Худжандский государственный университет имени академика Бабаджона Гафурова (ул. Шуро, 91, Худжанд, Республика Таджикистан, 735700).

Саидов З. З., аспирант, Российский университет дружбы народов (ул. Миклухо-Маклая, 13, Москва, Россия, 117198).

Information about the authors

Yakubova A. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Dean, Assistant (ul. Shuro, 91, Khujand, Tajikistan, 735700).

Saidov Z. Z., Postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia (ul. Miklukho-Maklaya, 13, Moscow, Russian Federation, 117198).

Статья поступила в редакцию 16.12.2021; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 16.12.2021; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья
УДК 371.31, 519.83
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-32-39>

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ИГР С ПРИРОДОЙ ДЛЯ ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ

Григорий Давыдович Гефан

Иркутский государственный университет путей сообщения, Иркутск, Россия, grigef@rambler.ru

Аннотация

Рассматривается проблема выбора преподавателем стратегии обучения в зависимости от неоднородного контингента студентов. Предполагается, что возможно использование одной из стратегий пассивного, активного или интерактивного обучения. Выбор наилучшей стратегии обучения зависит от состава студентов. Модель образовательного процесса математически формализуется в терминах теории игр с природой. Вводятся четыре категории обучающихся, соотносимые с различными стратегиями (состояниями) «природы». Студенты могут быть охарактеризованы не только наличием способностей, но и уровнем мотивации, причем вероятностное распределение студентов по этим характеристикам может быть известным (стохастическая неопределенность) или неизвестным. Для расчетов использовалась одна и та же матрица игры, но с разными предположениями о распределении студентов по типам и с разными критериями принятия решения.

Использование изложенных подходов в практике обучения позволяет добиться более высокой эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: *методы обучения, игры с природой, матрица игры, стохастическая неопределенность, критерии принятия решения*

Для цитирования: Гефан Г. Д. Применение теории игр с природой для выбора стратегии обучения // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 32–39. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-32-39>

Original article

APPLICATION OF GAME THEORY AGAINST NATURE TO CHOOSE A LEARNING STRATEGY

Grigoriy D. Gefan

Irkutsk State Railway University, Irkutsk, Russian Federation, grigef@rambler.ru

Abstract

The problem of choosing a teaching strategy depending on a heterogeneous contingent of students is considered. It is assumed that one of the following strategies can be used: passive, active or interactive learning. The listed strategies can be combined for a specific group of students, but they cannot be applied individually to each individual student. It is necessary to choose the optimal strategy for a specific contingent of students in order to achieve the best learning outcomes. The model of the educational process is mathematically formalized in terms of theory of game against nature. Four categories of students are introduced, correlated with different strategies (states) of «nature». Students can be characterized not only by the presence of abilities, but also by the level of motivation, and the probabilistic distribution of students by these characteristics can be known (stochastic uncertainty) or unknown. In the conditions of stochastic uncertainty, the criteria for choosing the optimal strategy can be the criteria of the maximum average gain or the minimum average risk. Decision-making in the absence of information about the probability distribution of strategies of nature can be based on the criteria of Wald, Savage, Hurwitz. The same game matrix was used for the calculations, but with different assumptions about the distribution of students by type and with different decision-making criteria.

The described approaches allow us to take the choice of a learning strategy with greater responsibility for its results. Practice shows the positive impact of such an analysis on the effectiveness of training.

Keywords: *teaching methods, games with nature, game matrix, stochastic uncertainty, decision-making criteria*

For citation: Gefan G. D. Application of game theory against nature to choose a learning strategy [Primeneniye teorii igr s prirodoy dlya vybora strategii obucheniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 32–39. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-32-39>

Организуя образовательный процесс, преподаватель всегда сталкивается с проблемой оптимального выбора методов и технологий обучения, подразумевающего, что взаимодействие с конкретным контингентом обучающихся будет наиболее эффективным [1–3]. Поскольку в настоящей работе используется теория игр, где применяется термин «стратегия игрока», в дальнейшем методы обучения будут называться стратегиями.

Стратегия пассивного обучения A_1 характеризуется жестким управлением со стороны преподавателя течением занятий. В частности, при объяснительно-иллюстративной форме обучения знания предлагаются в виде готовой информации. Эту информацию необходимо усвоить и впоследствии научиться правильно применять. Такая форма до сих пор считается традиционным, классическим способом построения вузовских лекций. При инструктивно-репродуктивном обучении деятельность обучающихся состоит в воспроизведении определенных действий при предъявлении типовых заданий. Цель – формирование навыков и умений. Эта форма обучения традиционно применяется на большинстве практических и лабораторных занятий по физико-математическим дисциплинам. Пассивный метод до сих пор сохраняет существенные преимущества, поскольку обеспечивает (при достаточной квалификации преподавателя) высокую скорость передачи учебной информации студентам. Его недостатком является слабое эмоциональное воздействие на молодую аудиторию, уже знакомую с информационно-коммуникационными технологиями и успевшую привыкнуть к более современным формам подачи материала.

Стратегия A_2 – активное обучение. При ее применении преподаватель стимулирует активность студентов, ставя перед ними проблемные ситуации, предлагая различные варианты принятия решений. При этом знания фактически генерируются в ходе диалога [4–9].

Стратегия A_3 – интерактивное обучение. В этом случае преподаватель разрабатывает сценарий совместной деятельности обучающихся по выполнению заданий, в ходе которой они получают новые знания. Наиболее популярные виды интерактивных занятий: деловые игры, кейс-метод, мозговой штурм, математические бои и др. [10–16].

Проблема состоит в том, что применять стратегии A_1 , A_2 , A_3 в зависимости от характеристик каждого отдельного студента для преподавателя просто физически невозможно. Однако можно попытаться выбрать наилучшую стратегию для некоторой группы (или потока) студентов с учетом их статистических характеристик. Цель работы – показать способы решения такой проблемы, пользуясь аппаратом теории игр с природой [17–19].

Основные понятия теории игр с природой

Если в игре двух игроков с конечным числом стратегий суммарный выигрыш равен нулю (игра с нулевой суммой), то каждой паре выбранных игроками стратегий соответствует некоторый выигрыш первого игрока (положительный или отрицательный) и равный ему по модулю, но взятый с противоположным знаком выигрыш второго игрока. В игре с природой один из игроков («природа») безразличен к результату игры. В качестве такого игрока могут выступать как действительно природные факторы (скажем, состояние погоды), так и различные ситуации, связанные с производственными или социальными факторами (например, аварии, пробки на дорогах и т. д.). Иначе гово-

ря, этот игрок (в отличие от сознательного игрока) не выбирает своих стратегий – они, по сути дела, просто являются различными состояниями «природы».

Допустим, у сознательного игрока A имеются стратегии $A_1, A_2, \dots, A_m$, а у природы – состояния (стратегии) $\Pi_1, \Pi_2, \dots, \Pi_n$. Пусть при стратегиях A_i и Π_j выигрыш игрока A равен a_{ij} ($i = \overline{1, m}, j = \overline{1, n}$).

Тогда игра может характеризоваться матрицей $A = \{a_{ij}\}$, $i = \overline{1, m}, j = \overline{1, n}$. Анализ этой матрицы может выявить наличие стратегии, явно более выгодной, чем остальные. Даже если это не так, надо исключить явно невыгодные стратегии игрока A .

После упрощения матрицы игры обычно составляют матрицу рисков. Допустим, что по отношению к стратегии природы Π_j самым удачным результатом игрока A является выигрыш $\beta_j = \max_i a_{ij}$.

Фактически же при применении стратегии A_i выигрыш окажется равным величине a_{ij} . Величина $r_{ij} = \beta_j - a_{ij}$ называется риском игрока при использовании им стратегии A_i .

Поведение природы неопределенно, но в той или иной степени предсказуемо. Начнем со случая стохастической неопределенности. Это ситуация, когда нам известно, что стратегии природы $\Pi_1, \dots, \Pi_n$ реализуются с вероятностями $p_1, \dots, p_n$. Знание вероятностей стратегий природы позволяет нам выбрать стратегию игрока, основываясь на максимизации математического ожидания выигрыша (иначе говоря, среднего выигрыша). Оптимальной стратегией игрока признается та из стратегий, которая обеспечивает ему $\max_i \sum_{j=1}^n p_j a_{ij}$.

В теории игр доказано, что к тому же результату будет приводить и другой критерий: минимальный средний риск $\min_i \sum_{j=1}^n p_j r_{ij}$.

Конечно, такой подход, основанный, как правило, на оценивании вероятностей стратегий по статистическим данным, предполагает, что игра с природой повторяется не один и даже не несколько раз, а многократно, поскольку именно в таком случае средний выигрыш будет наибольшим.

Модель образовательного процесса в терминах теории игр с природой

Процесс обучения может быть математически формализован следующим образом. Методы (стратегии) обучения – это стратегии сознательного игрока (преподавателя) в игре с природой. Вторым участником игры, т. е. «природа», это определенные свойства, характеризующие положение обучающегося на разных шкалах. Различные сочетания этих свойств мы условились называть стратегиями природы. По сути же это категории студентов. Вот как могут выглядеть эти стратегии при наличии двух шкал:

- Π_1 – студент способен к обучению и мотивирован;
- Π_2 – студент способен к обучению, но слабо мотивирован;
- Π_3 – малоспособный, но мотивированный студент;
- Π_4 – студент и малоспособен, и плохо мотивирован к обучению.

Важнейшим шагом в получении решения игры с природой является задание матрицы игры. В нашем случае в основе выбора матрицы игры может лежать феноменологический подход.

В табл. 1 приводится матрица игры с природой, выбранная для расчетов. Напомним: строки матрицы соответствуют стратегиям обучения, столбцы – описанным выше категориям студентов. На пересечениях строк и столбцов – условные баллы, оценивающие успешность освоения студентом данной дисциплины. Эти баллы мы вывели из собственного опыта использования различных стратегий.

Таблица 1

Матрица игры

	Π_1	Π_2	Π_3	Π_4
A_1	5	3	3	2
A_2	5	4	2	2
A_3	4	3	4	3

Попробуем этот выбор качественно обосновать. Студенты категории Π_1 (способные, мотивированные) добиваются максимальных оценок, когда преподаватель использует стратегии пассивного или активного обучения. Интерактивное обучение им подходит чуть меньше, особенно если группа студентов резко различается по способностям (самым способным приходится как бы «притормаживать»).

Студенты категории Π_2 (способные, но с низкой мотивацией) добиваются хороших результатов при использовании преподавателем активного обучения. Такой метод пробуждает в них интерес к учебе. Их привлекает проблемный стиль изложения, атмосфера поиска, им нравится высказывать собственные идеи, а не повторять чужие.

Наоборот, малоспособные студенты (категории Π_3 и Π_4), даже если они мотивированы к учебе, неуютно чувствуют себя при активном обучении, требующем определенной нешаблонности мышления, и главное – умения генерировать новое знание, а не просто воспринимать информацию, исходящую от преподавателя. А вот интерактивное обучение вполне может оказаться для них самым подходящим, ибо в коллективе, во взаимодействии они многому научаются у более сильных товарищей. Более того, они иногда способны показать себя неплохими исполнителями и даже организаторами.

Матрица игры, которую мы видим в табл. 1, такова, что никакая стратегия обучения не является заведомо невыгодной – и потому матрица не может быть упрощена исключением какой-либо строки.

Принятие решений при наличии информации о распределении вероятностей по стратегиям природы (стохастическая неопределенность)

Допустим, что 80 % студентов являются «способными», остальные – «малоспособными», т. е. $P(C) = 0,8$, $P(HC) = 0,2$. Среди «способных» студентов половина являются «мотивированными»: $P(M|C) = 0,5$, $P(HM|C) = 0,5$ (это так называемые условные вероятности). Среди «малоспособных» студентов «мотивированных» только 40 %: $P(M|HC) = 0,4$, $P(HM|HC) = 0,6$.

По этим данным можно рассчитать распределение вероятностей стратегий природы:

$$p_1 = P(\Pi_1) = P(C \cdot M) = P(C) P(M|C) = 0,4,$$

$$p_2 = P(\Pi_2) = P(C \cdot HM) = P(C) P(HM|C) = 0,4,$$

$$p_3 = P(\Pi_3) = P(HC \cdot M) = P(HC) P(M|HC) = 0,08,$$

$$p_4 = P(\Pi_4) = P(HC \cdot HM) = P(HC) P(HM|HC) = 0,12.$$

Теперь рассчитаем математические ожидания выигрышей при использовании всех стратегий обучения:

$$M(A_i) = \sum_{j=1}^4 p_j a_j, \quad i = 1, 2, 3$$

Например, расчет среднего выигрыша при применении стратегии A_1 дает:

$$M(A_1) = 5 \cdot 0,4 + 3 \cdot 0,4 + 3 \cdot 0,08 + 2 \cdot 0,12 = 2,0 + 1,2 + 0,24 + 0,24 = 3,68.$$

Аналогично вычисляются средние выигрыши при использовании остальных стратегий: $M(A_2) = 4,0$, $M(A_3) = 3,48$.

Итак, при заданном нами распределении студентов по четырем введенным категория наиболее успешной (по критерию максимизации среднего результата обучения) будет стратегия A_2 – активное обучение.

К тому же результату можно прийти через критерий минимального среднего риска. Матрица рисков будет иметь вид табл. 2.

Таблица 2

Матрица рисков

	Π_1	Π_2	Π_3	Π_4
A_1	0	1	1	1
A_2	0	0	2	1
A_3	1	1	0	0

Средние риски стратегий обучения $M_r(A_i) = \sum_{j=1}^4 p_j r_j$ примут следующие значения: $M_r(A_1) = 0,60$, $M_r(A_2) = 0,28$, $M_r(A_3) = 0,80$. Минимальный риск обеспечивается стратегией A_2 .

Принятие решений в условиях отсутствия информации о распределении вероятностей стратегий природы

Итак, допустим, что распределение студентов по введенным выше четырем категориям нам неизвестно. Сформулировать подход, который был бы единственно правильным на все случаи жизни, в этой ситуации, пожалуй, невозможно. Рассмотрим наиболее известные критерии.

Максиминный критерий Вальда. Этот критерий является крайне пессимистическим, поскольку сориентирован на самую неблагоприятную для игрока A стратегию природы. Согласно принципу максимального гарантированного результата, следует выбрать стратегию, которая при самой неблагоприятной стратегии другого игрока позволит гарантировать как можно более высокий выигрыш. Следовательно, надо определить величину $\alpha = \max_i \alpha_i = \max_i \min_j a_{ij}$ («максимин») и посмотреть, какой из стратегий игрока A он соответствует. Видим, что $\alpha = \max(2, 2, 3) = 3$. Стратегия интерактивного обучения A_3 обеспечивает балл, характеризующий качество подготовки, не хуже 3. Стратегии A_1 и A_2 признаны худшими потому, что они *не исключают* более низкие выигрыши (2).

Критерий минимаксного риска Сэвиджа. Этот критерий близок по смыслу к критерию Вальда, но направлен не на максимизацию минимальных выигрышей, а на минимизацию максимальных рисков: $S = \min_i \max_j r_{ij}$.

В нашем случае $S = \min(1, 2, 1) = 1$, и, следовательно, нужно отдать предпочтение стратегиям A_1 и A_3 . Стратегия A_2 (активное обучение) «забракована» из-за того, что содержит более крупный риск (2), который связан с категорией студентов Π_3 («малоспособный к обучению, мотивированный»).

Критерий максимакса, напротив, основан на крайнем оптимизме. Выбирается стратегия, которая при удачном стечении обстоятельств способна дать наибольший выигрыш:

$$M = \max_i \max_j a_{ij}.$$

В нашем случае $M = 5$, и этому соответствует выбор стратегий A_1 и A_2 . «Максимальный оптимизм» состоит в предположении, что большое число студентов относится к типу Π_1 («способный, мотивированный»).

Критерий пессимизма-оптимизма Гурвица. Подход предлагает для принятия решения найти своего рода компромисс между критериями максимакса и Вальда. Необходимо рассчитать величину

$$H = \max_i \left[\chi \min_j a_{ij} + (1 - \chi) \max_j a_{ij} \right],$$

где χ – коэффициент пессимизма ($0 \leq \chi \leq 1$), и выбрать соответствующую строку в матрице игры. $\chi = 0$ соответствует критерию максимакса (максимальному оптимизму), $\chi = 1$ – критерию Вальда (максимальному пессимизму). Чем тяжелее ущерб от неудачного выбора оптимальной стратегии, чем неуместнее риск, тем ближе к 1 следует задавать χ .

Таблица 3

Для применения критерия Гурвица (пояснения в тексте)

	Π_1	Π_2	Π_3	Π_4	$\min_j a_{ij}$	$\max_j a_{ij}$
A_1	5	3	3	2	2	5
A_2	5	4	2	2	2	5
A_3	4	3	4	3	3	4

Зададим, например, $\chi = 0,75$ и вычислим значение той величины, которая в квадратных скобках в выражении для критерия Гурвица H присутствует в квадратных скобках (ниже будем обозначать ее символом [...]). Используем табл. 3. Для стратегий A_1 и A_2 расчет дает одинаковый результат: [...] = $0,75 \cdot 2 + 0,25 \cdot 5 = 2,75$. Для стратегии A_3 вычисления приводят к более высокому значению: [...] = $0,75 \cdot 3 + 0,25 \cdot 4 = 3,25$. Следовательно, оптимальной является стратегия A_3 (интерактивное обучение).

Таким образом, несмотря на то, что во всех случаях матрица игры была одинаковой, мы рассматривали разные типы исходной информации (случаи стохастической и полной неопределенности в распределении студентов по категориям). Кроме того, использовали разные критерии. Поэтому различие в результатах выбора оптимальной гипотезы столь сильное. В любом случае окончательное принятие решения о выборе метода (стратегии) обучения – прерогатива преподавателя.

Использование изложенных подходов в практике обучения позволяет добиться более высокой эффективности образовательного процесса.

Список литературы

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Академия, 2006. 192 с.
3. McManus D. The Two Paradigms of Education and the Peer Review of Teaching // Journal of Geoscience Education. 2001. Vol. 49, № 6. P. 423–434.
4. Silberman M. Active learning: 101 strategies to teach any subject. Boston: Allyn and Bacon Publ., 1996. 189 p.
5. Hmelo-Silver C. E. Problem-based learning: what and how do students learn? // Educational Psychology Review. 2004. Vol. 16, № 3. P. 235–266.
6. Зими́на О. В. Проблемное обучение высшей математике в технических вузах // Математика в высшем образовании. 2006. № 4. С. 55–78.
7. Гефан Г. Д. Проблемное обучение математике студентов нематематических специальностей и направлений подготовки высшего образования // Математика в высшем образовании. 2015. № 13. С. 51–64.

8. Гефан Г. Д., Кузьмин О. В. Активное применение компьютерных технологий в преподавании вероятностно-статистических дисциплин в техническом вузе // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 57–61.
9. Гефан Г. Д. Концепция теоретико-эмпирического дуализма в обучении математике // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 4. С. 85–95.
10. Garris R., Ahlers R., Driskell J. E. Games, motivation, and learning: a research and practice model // Simulation Gaming. 2002. Vol. 33, № 4. P. 441–467.
11. Сахарова О. Н. Методика организации деловых игр по математике // Вестник высшей школы. 2008. № 7. С. 38–44.
12. Burguillo J. C. Using game theory and competition-based learning to stimulate student motivation and performance // Computers & Education. 2010. Vol. 55. P. 566–575.
13. Суханов М. Б. Деловые игры с математическим моделированием как средство формирования профессиональной компетентности студентов экономического профиля // Известия Российского гос. пед. ун-та. 2012. № 152. С. 195–202.
14. Cagiltay N., Ozcelik E., Ozcelik N. S. The effect of competition on learning in games // Computers & Education. 2015. Vol. 87. P. 35–41.
15. Гефан Г. Д. Обучение математической теории игр с применением игровых и компьютерных технологий // Вестник Московского городского пед. ун-та. Серия: Информатика и информатизация образования. 2017. № 2 (40). С. 26–33.
16. Гефан Г. Д. Математические бои как часть учебного процесса в вузе (на примере преподавания теории вероятностей) // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 7 (160). С. 96–101.
17. Вентцель Е. С. Исследование операций. Задачи, принципы, методология. М.: Высшая школа, 2001. 208 с.
18. Papadimitriou C. H. Games against nature // Journal of Computer and System Sciences. 1985. Vol. 31. P. 288–301.
19. Гефан Г. Д. Элементы теории игр: учебное пособие. Иркутск: ИрГУПС, 2011. 55 с

References

1. Selevko G. K. *Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 1998. 256 p. (in Russian).
2. Zagvyazinsky V. I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretatsiya* [Teaching theory: Modern interpretation]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 192 p. (in Russian).
3. McManus D. The Two Paradigms of Education and the Peer Review of Teaching. *Journal of Geoscience Education*, 2001, vol. 49, no. 6, pp. 423–434.
4. Silberman M. *Active Learning: 101 Strategies to Teach Any Subject*. Boston: Allyn and Bacon Publ., 1996. 189 p.
5. Hmelo-Silver C. E. Problem-based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 2004, vol. 16, no. 3, pp. 235–266.
6. Zimina O. V. Problemnoye obucheniye vysshey matematike v tekhnicheskikh vuzakh [The Problem-Oriented Mathematical Education in Technical Universities]. *Matematika v vysshem obrazovanii – Mathematics in Higher Education*, 2006, no. 4, pp. 55–78 (in Russian).
7. Gefan G. D. Problemnoye obucheniye matematike studentov nematematicheskikh spetsial'nostey i napravleniy podgotovki vysshego obrazovaniya [The problem-oriented mathematical teaching to students of non-mathematical specialties and areas of preparation of higher education]. *Matematika v vysshem obrazovanii – Mathematics in Higher Education*, 2015, no. 13, pp. 51–64 (in Russian).
8. Gefan G. D., Kuzmin O. V. Aktivnoye primeneniye komp'yuternykh tekhnologiy v prepodavanii veroyatnostno-statisticheskikh distsiplin v tekhnicheskoy vuzakh [Active Use of Computer Technology in Teaching Probabilistic and Statistical Disciplines in Technical University]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva – Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev*, 2014, no. 1 (27), pp. 57–61 (in Russian).
9. Gefan G. D. Kontseptsiya teoretiko-empiricheskogo dualizma v obuchenii matematike [The Concept of Theoretical-Empirical Dualism in Teaching Math]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 4, pp. 85–95 (in Russian).
10. Garris R., Ahlers R., Driskell J. E. Games, Motivation, and Learning: a Research and Practice Model. *Simulation Gaming*, 2002, vol. 33, no. 4, pp. 441–467.

11. Sakharova O. N. Metodika organizatsii delovykh igr po matematike [Methodology for Organizing Business Games in Mathematics]. *Vestnik vysshey shkoly – Bulletin of Higher Education*, 2008, no. 7, pp. 38–44 (in Russian).
12. Burguillo J. C. Using Game Theory and Competition-based Learning to Stimulate Student Motivation and Performance. *Computers & Education*, 2010, vol. 55, pp. 566–575.
13. Sukhanov M. B. Delovye igrы s matematicheskim modelirovaniem kak sredstvo formirovaniya professional'noy kompetentnosti studentov ekonomicheskogo profilya [Business Games with Mathematical Modelling as a Means for Development of Professional Competence of Economics Students]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Proceedings of the Russian State Pedagogical University*, 2012, no. 152, pp. 195–202 (in Russian).
14. Cagiltay N., Ozcelik E., Ozcelik N. S. The Effect of Competition on Learning in Games. *Computers & Education*, 2015, vol. 87, pp. 35–41.
15. Gefan G. D. Obucheniye matematicheskoy teorii igr s primeneniym igrovyykh i komp'yuternyykh tekhnologiy [Teaching the Mathematical Theory of Games with the Use of Game and Computer Technologies]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya – Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education*, 2017, no. 2 (40), pp. 26–33 (in Russian).
16. Gefan G. D. Matematicheskiye boi kak chast' uchebnogo protsessa v vuze (na primere prepodavaniya teorii veroyatnostey) [Mathematical fights as part of the educational process in the university (teaching of probability theory as example)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2015, vol. 7 (160), pp. 96–101 (in Russian).
17. Ventsel' E. S. *Issledovaniye operatsiy. Zadachi, printsipy, metodologiya* [Operations research. Objectives, principles, methodology]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2001. 208 p. (in Russian).
18. Papadimitriou C. H. Games against nature. *Journal of Computer and System Sciences*, 1985, vol. 31, pp. 288–301.
19. Gefan G. D. *Elementy teorii igr: uchebnoye posobiye* [Elements of game theory: a tutorial]. Irkutsk, IrGUPS Publ., 2011. 55 p. (in Russian).

Информация об авторах

Гефан Г. Д., кандидат физико-математических наук, доцент, Иркутский государственный университет путей сообщения (ул. Чернышевского, 15, Иркутск, Россия, 664074).

Information about the authors

Gefan G. D., Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor, Irkutsk State Railway University (ul. Chernyshevsky, 15, Irkutsk, Russian Federation, 664074).

Статья поступила в редакцию 24.01.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 24.01.2022; accepted for publication 01.03.2022

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

Научная статья

УДК 371.13

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-40-47>

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ОТВЕТ НА ВНЕШНИЕ АКТУАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ

Светлана Ивановна Поздеева

*Томский государственный педагогический университет,
Томск, Россия, svetapozd@mail.ru*

Аннотация

Ставится проблема профессионального развития педагога как процесса постоянного изменения внешних требований к перечню и уровню сформированности профессиональных компетенций и списку профессионально-личностных качеств. В качестве внешних вызовов данного процесса выделена ориентация на развитие самоуправляемого обучающегося и реализация антропологической миссии современного образования. Анализируются разные подходы к профессиональному развитию педагога: освоение образовательных технологий, вовлечение в образовательные инновации, развитие исследовательских умений. Подчеркивается, что освоение инновационных технологий требует особой готовности педагога, разный уровень которой проявляется в различных позициях по отношению к технологиям: нерешительные, скептики, новаторы, исследователи. Обосновано, что в инновации должны быть вовлечены все педагоги и на это должна быть нацелена их управленческая и методическая поддержка в образовательной организации. Доказано, что формирование исследовательской культуры педагога связано с развитием той области его профессиональных интересов, которая может стать предметом особого изучения и реального изменения на уровне образовательной практики. В заключении выделены три направления развития педагогической деятельности: развитие профессиональной мобильности, открытого профессионализма и диалогизация совместной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессионализм, образовательные технологии, инновационная деятельность, исследовательские умения

Для цитирования: Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 40–47. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-40-47>

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Original article

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AS A RESPONSE TO EXTERNAL CURRENT CHALLENGES

Svetlana I. Pozdeeva

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, svetapozd@mail.ru

Abstract

The problem of professional development of a teacher is posed as a process of constant change of external requirements to the list and level of formation of professional competencies and the list of professional and personal qualities. As external challenges of this process, the focus on the development of self-managed learners and the implementation of the anthropological mission of modern education are highlighted. Different approaches to the professional development of a teacher are analyzed: the development of educational technologies, involvement in educational innovations, the development of research skills. It is emphasized that the development of innovative technologies requires special readiness of the teacher, the different level of which is manifested in different positions in relation to technology: indecisive, skeptics, innovators, researchers. It is proved that all teachers should be involved in innovation and their work should be aimed at this. It is proved that the formation of a teacher's research culture is associated with the development of that area of his professional interests, which can become the subject of special study and real change at the level of educational practice. In conclusion, three directions of the development of pedagogical activity are highlighted: the development of professional mobility, open professionalism and dialogization of joint professional activity.

Keywords: *pedagogical activity, professionalism, educational technologies, innovative activity, research skills*

For citation: Pozdeeva S. I. Professional development of a teacher as a response to external current challenges [Professional'noye razvitiye pedagoga kak otvet na vneshniye aktual'nye vyzovy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 40–47. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-40-47>

Любые трансформации в современном образовании всегда актуализируют вопросы, связанные с педагогической деятельностью, профессионализмом педагога, его профессионально-личностным развитием. Сегодня много пишут и говорят о том, что педагог должен обладать теми компетенциями, которые значимы для данного этапа развития общества и образования (сейчас, например, это digital skills), овладевать новыми видами профессиональной активности. Возникает ощущение, что список требований к педагогу является не только открытым и постоянно дополняемым, но и каким-то «безразмерным». Беспокоит то, что, с одной стороны, непонятно, какие качества и компетенции педагога устаревают, т. е. сменяются новыми, более актуальными, а какие остаются в качестве инвариантных, базовых; с другой стороны, усиливается стилистика «долженствования»: педагог должен, обязан, ему нужно; при этом никто не говорит о том, что ему интересно, что для него значимо, что он может. Часто забывается, что становление учителя – длительный и сложный процесс профессиональной социализации, в котором он последовательно овладевает не только предметными знаниями, но и коммуникативным опытом, смыслообразующей профессиональной деятельностью, последовательно восходя к авторской педагогической системе [1]. Приведем несколько примеров таких указаний относительно того, в каком направлении надо меняться педагогу.

Акцент на развитие самоуправляемого учащегося (self-guided learner) ведет к пересмотру роли преподавателя, который должен стать проводником и «ролевой» моделью для учащихся. Это озна-

чает, что в сознании педагога обучение из процесса передачи знаний, формирования умений и личностных качеств переоформляется в разные виды обучения (проектное, игровое, ролевое) как организацию разных видов образовательного опыта, т. е. его актуализацию, обогащение, истолкование. При этом учителю надо быть не только мастером в организации совместной работы, но и синхронизировать личные и коллективные образовательные процессы. Как это реально сделать, например, в рамках учебного занятия, не совсем понятно. Чем более несамостоятельными (неумелыми, беспомощными) особенно в житейском бытовом плане становятся ученики (например, дети, приходящие в первый класс общеобразовательной школы), тем сильнее звучит внешний призыв к необходимости развития ученической самостоятельности (умения учиться, т. е. учить себя), которая проявляется в образовательной инициативе, самостоятельных действиях, персональной ответственности, рефлексивной оценке своих возможностей и затруднений. При этом вопрос о том, как педагог может формировать учебную самостоятельность, по-прежнему остается открытым. Привычные заявления о том, что ученик вначале делает все с помощью взрослого, а потом взрослый помогает все меньше и меньше, ничего не проясняют. По сути, это повторение рекомендаций для взрослых (педагогов и родителей), взаимодействующих с детьми раннего возраста: «Ребенок сможет многое, если это многое делать совместно со взрослым» [2, с. 142].

Большинство авторов в качестве универсального способа изменения профессиональной деятельности выделяют овладение педагогами образовательными технологиями. Однако лозунг «Работать по-новому – значит реализовывать новые образовательные технологии» не всегда работает, так как часто новые технологии становятся средством реализации старого содержания образования и традиционной (авторитарной) модели совместной деятельности педагога с детьми [3]. Кроме того, педагоги проявляют разное отношение к инновационным технологиям. Например, по отношению к использованию цифровых образовательных технологий большинство педагогов находятся в позиции «нерешительных» (потенциально готовы, но не хватает инициативности) и «скептиков» (не уверены в положительных результатах), меньшая часть – в позиции «избегающих» (не видят преимуществ, отсутствие готовности) и еще меньше – в позиции «исследователей» (оптимистическое отношение, высокая инновационность, наличие опыта применения) и «новаторов» (уверены в эффективности технологий). Данные результаты [4] говорят о том, что предрасположенность педагога к использованию конкретной образовательной технологии зависит от совокупности положительной и негативной установки относительно технологий вообще.

Если трактовать цель образования шире: не просто формирование самоуправляемого учащегося, а возвращение самостоятельного (самостоящего) жизнеспособного человека [5], то деятельность педагога становится антропопрактикой, т. е. возвращением человеческого в человеке. Этот контекст восстанавливает воспитательную составляющую в педагогической деятельности, которая была потеряна в годы идеологической пустоты, что привело к потере патриотических и духовно-нравственных основ и замене их на воспитание космополитически настроенного «рыночного» человека [там же]. Антропологический подход в образовании – это не только попытка вернуть воспитание, вытесненное на периферию внеучебной и внеклассной работы, в образовательную деятельность, но и актуализация размышлений о педагоге как об антропопрактике. Один из способов подготовки такого педагога – это использование теологического знания в педагогической деятельности по духовно-нравственному развитию обучающихся и личностное самоопределение педагога по отношению к такому знанию [6]. Работа педагога с теологическим знанием как результатом процесса познания и личностного осмысления религиозной традиции требует организации последипломного образования в системе повышения квалификации педагогов.

Взгляд на деятельность педагога как антропотехника усиливает внимание к тем его профессиональным функциям, которые можно определить как поддерживающие самостоятельность (самость) ученика в отличие от функций, связанных с прямым обучением. Одной из таких функций может

стать педагогическое стимулирование учебной деятельности. На примере проведения учебного занятия со студентами Е. А. Лихачева [7] предлагает следующий набор стимулирующих действий преподавателя, которые мы обозначили в виде опорных глаголов: актуализирует, интенсифицирует, поддерживает, мобилизует, поощряет, привлекает, усиливает, ориентирует, побуждает, активизирует. На наш взгляд, весь этот перечень можно рассматривать как синонимический ряд к глаголу «стимулирует», так как речь идет о том, что преподаватель стимулирует учебно-познавательную активность и самостоятельность студентов, переходя из позиции жесткого руководителя в позицию фасилитатора. На наш взгляд, речь идет о том, что преподаватель вовлекает студентов в совместную учебную деятельность на занятии, переходя из позиции жесткого руководителя в позицию организатора-участника. Тогда активность, как заинтересованное отношение к материалу и способам работы с ним, можно считать результатом вовлеченности студентов в совместную деятельность. Перечисленные выше стимулирующие действия преподавателя на учебном занятии являются ориентиром для перехода в новую позицию.

Важной функцией педагога становится формирование субъектной позиции обучающегося. Несмотря на многочисленные призывы в течение последних 20 лет «превратить ученика из объекта в субъект», сами учащиеся, о чем говорят результаты ряда эмпирических исследований, не фиксируют свое пребывание в субъектной позиции. По данным О. В. Шваревой [8], 62 % опрошенных студентов 2-го курса ФДиНО ТГПУ говорят о своей неспособности к самоорганизации; уровень проявления субъектной позиции 54 % опрошенных определяют как низкий, 27 % – как высокий и 19 % – как средний. Самыми типичными ответами на вопрос «Что мешает вам проявлять субъектную позицию в учебной деятельности?» являются: «отсутствие целеустремленности», «нежелание учиться», «собственная неуверенность».

Профессиональное развитие педагога многими авторами связывается с их участием в инновационной деятельности: от применения отдельных новшеств к системным, осознанным изменениям образовательной практики. Проведенный ряд эмпирических исследований позволяет выделить уровни готовности педагогов к инновационной деятельности. При этом интересны не сами уровни (высокий, средний, низкий), а их показатели. Например, О. В. Савельева, О. С. Цепова [9], делая акцент на психологической готовности педагогов к работе в режиме инноваций, выделяют следующие показатели: мотивация на самообразование, инновационный стиль мышления (смысловая насыщенность, открытость к восприятию нового, привязанность к стереотипам), способность справляться с профессиональными затруднениями, творческие и рефлексивные способности. Наличие показателей, с одной стороны, позволяют диагностировать уровни готовности педагогов к инновационной деятельности, с другой стороны, принимать управленческие решения относительно того, как повышать уровень такой готовности у педагогов, так как это непосредственно влияет не только на профессиональное развитие педагога, но и на развитие образовательной организации в целом.

Так, в диссертационном исследовании И. И. Сошенко [10, 11] было показано, что если образовательная организация находится в режиме функционирования и не отвечает на внешние актуальные вызовы, то большинство педагогов проявляют низкую готовность к изменениям и низкий уровень вовлеченности. Когда начинается реализовываться стратегия управления инновациями с учетом внутриорганизационных и межорганизационных сетевых взаимодействий, позиция педагогов начинает меняться с сопротивления инновациям на участника и агента изменений. «Этому способствовало становление практики открытых профессиональных коммуникаций между педагогами; освоение педагогами разных ролей (участник – консультант – наставник – эксперт) во внутриорганизационной системе профессионального роста педагогов...» [11, с. 16].

Так называемое внутриорганизационное обучение как гибкий и оперативный вид повышения квалификации педагогов выделяется многими авторами. Подчеркивается, что преимуществами такого обучения является ориентация на потребности конкретных педагогов и возможность техноло-

гических проб «здесь и сейчас» [12]. Такую функцию может выполнить и методическая служба (внутренняя или муниципальная), в рамках которой происходит популяризация и осмысление научно-педагогических знаний, изучение эффективного опыта коллег (например, в форме бенчмаркинга), поддержка учителей в реализации их профессиональных интересов [13]. Под бенчмаркингом понимается «непрерывный и системно осуществляющийся процесс обнаружения, изучения и оценки лучших и эффективных педагогических практик, освоение которых с высокой долей вероятности будет влиять на приобретение или наращивание учителем или образовательным учреждением конкурентных преимуществ...» [14, с. 12]. Подчеркнем, что внутриорганизационное обучение, в том числе методическая работа, строится с учетом особенностей конкретного образовательного учреждения и под те задачи, которые актуальны на данном этапе его развития. Кроме того, такая работа будет эффективна, только если все педагоги в нее вовлечены. Ситуация, когда всю основную нагрузку берет на себя только управленческая группа, а педагоги остаются в пассивной позиции, неприемлема.

Интерес могут вызвать зарубежные технологии, которые можно использовать в режиме «повышения квалификации на рабочем месте». Например, технология Peer Coaching [15] способствует взаимному профессиональному развитию, т. е. дает возможность педагогам наблюдать за процессом использования какого-то нового метода более опытным педагогом, затем его опробовать в самостоятельной деятельности через оказание помощи друг другу как при подготовке занятия, так и на самом занятии. Другими словами, основными приемами данной технологии являются взаимонаблюдение, взаимопосещение, совместная разработка занятий, совместный поиск и т. д. Добавим, что педагоги, как правило, сопротивляются не инновациям, а способу управления ими. Если этот способ административно-жесткий, когда инновации навязываются сверху, при этом педагоги даже не понимают их смысла и содержания, то наблюдается либо формализация, либо сопротивление, либо искажение инновационной идеи при ее реализации.

Еще один аспект, который рассматривается в контексте профессионального развития педагога, – это формирование у него исследовательских компетенций, участие в исследовательской деятельности. При этом выделяются два подхода. С одной стороны, исследование связывается с участием педагога в образовательных инновациях (педагог вносит реальные изменения в образовательную практику и исследует результаты таких изменений), с другой стороны, исследование рассматривается как особый (автономный) вид профессиональной активности педагога, как способ решения трудных профессиональных задач. Вовлечение педагога в исследовательскую деятельность проявляется [16] в выборе собственного исследовательского поля (интереса, сферы), реальном участии в изменениях образовательной практики (содержании, формах, методах обучения, организации пространства, образовательных технологиях), трансляции нового педагогического знания (результатов исследования) в профессиональном сообществе.

Исследовательская компетентность педагога может быть сформирована на разных уровнях. По отношению к исследовательской компетентности студентов выделяют [17] базовый, учебно-исследовательский, научно-исследовательский уровни и критерии их сформированности: гностический, мотивационно-целевой и деятельностный. Например, мотивационно-целевой критерий проявляется следующим образом. На базовом уровне исследовательский интерес проявляется ситуативно, преобладают внешние мотивы; на учебно-исследовательском уровне интерес приобретает более устойчивый характер, человек начинает понимать необходимость развития исследовательских умений, начинают формироваться внутренние мотивы; на научно-исследовательском уровне человек проявляет высокую внутреннюю потребность в исследовательских действиях, у него формируется ценностное отношение к такой деятельности, он понимает, что исследование необходимо для продуктивного решения профессиональных задач, в том числе для поиска наиболее эффективных образовательных технологий [18]. На наш взгляд, эти уровни можно обозначить следующим

образом: 1) первичная осведомленность об исследовательской деятельности; 2) формирование основных исследовательских умений через организацию исследовательских проб; 3) становление устойчивой исследовательской позиции, которая проявляется в систематических и целенаправленных исследовательских действиях для решения профессиональных задач.

В заключение обозначим основные тренды в профессиональном развитии современного педагога. Во-первых, развитие профессиональной мобильности как способности оперативно переводить свои педагогические знания и умения в актуальный план, быстро и адекватно изменять характер и содержание своей деятельности в случае появления новых обстоятельств и факторов [14]. Профессиональная мобильность педагога означает, что он проявляет активность, гибкость и креативность, но при этом его профессиональные ценности и установки в качестве стержня его профессионализма остаются неизменными. Во-вторых, это развитие открытого профессионализма педагога [19] как способности выстраивать личностное авторское действие по реализации собственных профессиональных интересов и смыслов, вычленению и преодолению не типичных, а собственных профессиональных затруднений, не количественный рост профессиональных качеств и компетенций, а их качественное изменение. В-третьих, развитие совместной профессиональной деятельности педагогов. Диалогизация и профессиональная коммуникация необходимы для порождения личностных и профессиональных смыслов педагогов, для обсуждения актуальных проблем педагогической деятельности и эффективных способов их решения, для обмена мнениями по важным вопросам в сфере образования. Чем острее ситуация функционально-смысловой неопределенности (Г. Н. Прокументова) как ситуация утраты привычных норм и способов деятельности, дискредитации старых форм в условиях быстрых изменений, тем сильнее потребность в профессиональной диалогизации, т. е. движении к открытому профессиональному диалогу между педагогами.

Список литературы

1. Сергеев Н. К., Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя // *Человек и образование*. 2012. № 1. С. 4–8.
2. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.
3. Поздеева С. И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2016. Вып. 3 (13). С. 36–41.
4. Хавенсон Т. Е., Королева Д. Д. Пять профилей технологической готовности школьных учителей: от «скептиков» к «исследователям» // *Факты образования*. 2021. Вып. 1 (35). 36 с.
5. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект. М.: Российский ин-т стратегических исследований, 2016. 142 с.
6. Костюкова Т. А., Шапошникова Т. Д., Казанцев Д. А. Подготовка педагогов к реализации предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России»: проблемы и решения // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2021. Вып. 6 (40). С. 53–63.
7. Лихачева Е. А. Педагогическое стимулирование учебной деятельности как функция преподавателя современного вуза // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2020. Вып. 6 (34). С. 98–104.
8. Шварева О. В. Формирование субъектной позиции бакалавров средствами кейс-метода и моделей организации совместной деятельности // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2020. Вып. 3 (31). С. 94–100.
9. Савельева О. В., Цепова О. С. Личностная идентичность педагога как показатель психологической готовности к работе в режиме инноваций // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2020. Вып. 1 (29). С. 82–194.
10. Сошенко И. И. Построение модели управления социальными инновациями в сетевом взаимодействии образовательных организаций // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2016. Вып. 1 (11). С. 123–131.
11. Сошенко И. И. Управление социальными инновациями в сетевом взаимодействии образовательных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 25 с.

12. Севрюкова А. А., Ильясов Д. Ф., Костенко О. А. Развитие готовности тьюторов общеобразовательной организации к сопровождению профессионального самоопределения обучающихся // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 8 (197). С. 102–109.
13. Эжаева М. А. Педагогические условия развития психолого-педагогической культуры учителей начальных классов в образовательном пространстве муниципальной методической службы // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 7 (196). С. 182–189.
14. Самбиева Л. И. Бенчмаркинг-исследование как средство развития профессиональной мобильности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2015. 23 с.
15. Барабашева И. В. Технология Peer Coaching (исторический аспект развития) // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 5 (194). С. 249–254.
16. Поздеева С. И. К проблеме вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 1 (35). С. 92–96.
17. Насырова Е. Ф., Розлован В. В. Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих преподавателей // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 6 (195). С. 176–181.
18. Колесникова Е. В., Куровский В. Н. Специфика подготовки будущего учителя технологии в педагогическом вузе: теоретико-методологический аспект // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 2 (36). С. 144–153.
19. Поздеева С. И. Совместная деятельность и открытая профессионализация педагога как концептуальные основы наставничества // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 6 (21). С. 91–96.

References

1. Sergeyev N. K., Serikov V. V. Priroda pedagogicheskoy deyatel'nosti [The nature of pedagogical activity and the teacher's subjective world]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and education*, 2012, no. 1, pp. 4–8 (in Russian).
2. Shadrikov V. D. *Deyatel'nost' i sposobnosti* [Activity and abilities]. Moscow, Logos Publ., 1994. 320 p. (in Russian).
3. Pozdeeva S. I. Tipologiya urokov v kontseptsii pedagogiki sovmestnoy deyatel'nosti [Type lessons in the concept joint activity pedagogy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 3 (13), pp. 36–41 (in Russian).
4. Khavenson T. E., Koroleva D. D. Pyat' profiley tekhnologicheskoy gotovnosti shkol'nykh uchiteley: ot «skeptikov» k «issledovatelyam» [Five profiles of technological readiness of school teachers: from “skeptics” to “researchers”]. *Fakty obrazovaniya*, 2021, no. 1 (35). 36 p. (in Russian).
5. *Sistemnyy krizis otechestvennogo obrazovaniya kak ugroza natsional'noy bezopasnosti Rossii i puti ego preodoleniya. Proyekt* [The systemic crisis of domestic education as a threat to the national security of Russia and ways to overcome it. Project]. Moscow, Russian Institute for Strategic Studies Publ., 2016. 142 p. (in Russian).
6. Kostyukova T. A., Shaposhnikova T. D., Kazantsev D. A. Podgotovka pedagogov k realizatsii predmetnoy oblasti «Osnovy dukhovno-nravstvennoy kul'tury narodov Rossii»: problemy i resheniya [Preparation of teachers for the implementation of the subject area “Fundamentals of spiritual and moral culture of the peoples of Russia”: problems and solutions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 6 (40), pp. 53–63 (in Russian).
7. Likhacheva E. A. Pedagogicheskoye stimulirovaniye uchebnoy deyatel'nosti kak funktsiya prepodavatelya sovremennogo vuza [Pedagogical stimulation of educational activity as a function of a modern university teacher]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 6 (34), pp. 98–104 (in Russian).
8. Shvareva O. V. Formirovaniye sub'yektnoy positsii bakalavrov sredstvami keys-metoda i modeley organizatsii sovmestnoy deyatel'nosti [Formation of bachelors' subject position using the case methods and models for organizing joint activities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 3 (31), pp. 94–100 (in Russian).
9. Savelyeva O. V., Tsepova O. S. Lichnostnaya identichnost' pedagoga kak pokazatel' psikhicheskoy gotovnosti k rabote v rezhime innovatsiy [Personal identity of a teacher as an indicator of psychological readiness for work in the mode of innovations]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 1 (29), pp. 82–194 (in Russian).

10. Soshenko I. I. Postroyeniye modeli upravleiya sotsial'nyimi inovatsiyami v setevom vzaimodeystvii obrazovatel'nykh organizatsiy [Building a model of social innovation management in the networking of educational institutions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 1 (11), pp. 123–131 (in Russian).
11. Soshenko I. I. *Upravleniye sotsial'nyimi innovatsiyami v setevom vzaimodeystvii obrazovatel'nykh organizatsiy*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Management of social innovations in the network interaction of educational institutions. Abstract of the thesis. cand. ped. sci.]. Tomsk, 2021. 25 p. (in Russian).
12. Sevryukova A. A., Ilyasov D. F., Kostenko O. A. Razvitiye gotovnosti t'yutorov obshcheobrazovatel'noy organizatsii k soprovozhdeniyu professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya [Development of readiness of the tutors in a general education organization to support the students' professional self-determination]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, vol. 8 (197), pp. 102–109 (in Russian).
13. Ezhayeva M. A. Pedagogicheskiye usloviya razvitiya psikhologo-pedagogicheskoy kul'tury uchiteley nachal'nykh klassov v obrazovatel'nom prostranstve munitsipal'noy metodicheskoy sluzhby [Pedagogical conditions for development of psychological and pedagogical culture of primary school teachers in the educational space of the municipal methodological service]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, vol. 7 (196), pp. 182–189 (in Russian).
14. Sambiyeva L. I. *Benchmarkingovoye issledovaniye kak sredstvo razvitiya professional'noy mobil'nosti uchitelya*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Benchmarking research as a means of developing the teacher's professional mobility. Abstract of the thesis cand. ped. sci.]. Grozny, 2015. 23 p. (in Russian).
15. Barabasheva I. V. Tekhnologiya Peer Coaching (istoricheskiy aspekt razvitiya) [Peer Coaching technology (historical aspect of development)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, vol. 5 (194), pp. 249–254 (in Russian).
16. Pozdeeva S. I. K probleme вовлечения преподавателей в научно-исследовательскую деятельность [On the problem of involving teachers in research activities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 1 (35), pp. 92–96 (in Russian).
17. Nasyrova E. F., Rozlovan V. V. Kriterii otsenki urovney sformirovannosti issledovatel'skoy kopetentsii studentov – budushchikh преподавателей [Criteria for assessing the level of students – future teachers' research competence formation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, vol. 6 (195), pp. 176–181 (in Russian).
18. Kolesnikova E. V., Kurovsky V. N. Spetsifika podgotovki budushchego uchitelya tekhnologii v pedagogicheskom vuze: teoretiko-metodologicheskii aspekt [Specificity of training future teacher of technology in a pedagogical university: theoretical and methodological aspect]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 2 (36), pp. 144–153 (in Russian).
19. Pozdeeva S. I. Sovmestnaya deyatel'nost' i otkrytaya professionalizatsiya pedagoga kak kontseptual'nye osnovy nastavnichestva [Joint activity and open professionalization of a teacher as a conceptual basis of mentoring]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 6 (21), pp. 91–96 (in Russian).

Информация об авторах

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 21.01.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 21.01.2022; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья

УДК 37.018.523

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-48-55>

РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ МАЛОЧИСЛЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Анастасия Анатольевна Кузеванова

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия, aagrebenkova@mail.ru

Аннотация

Дается обоснование необходимости разработки образовательной программы подготовки будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы, описывается ее структура и содержание. Делается вывод о том, что процесс подготовки необходимо выстраивать с точки зрения вовлечения участников образовательного процесса в совместную деятельность, а также использовать образовательные технологии, позволяющие студентам быть субъектами собственного образования.

Ключевые слова: образовательная программа, подготовка будущего учителя начальных классов, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, малочисленная сельская школа

Для цитирования: Кузеванова А. А. Разработка образовательной программы подготовки будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 48–55. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-48-55>

Original article

DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL PROGRAM FOR PREPARING A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER TO WORK WITH CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES IN THE CONDITIONS OF A SMALL RURAL SCHOOL

Anastasiya A. Kuzevanova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation, aagrebenkova@mail.ru

Abstract

The article substantiates the need to develop an educational program for preparing a future primary school teacher to work with children with disabilities in a small rural school, describes its structure and content. The author concludes that the preparation process must be built in terms of involving the participants in the educational process in joint activities, as well as using educational technologies that allow students to be subjects of their own education. The article emphasizes that in the context of this study, the term «education» is interpreted as the «involvement» of the subject of activity (student) in their development and education.

When creating a program, the author notes that it is built on a modular basis and should be based on the concept of educational eventfulness, which considers pedagogical activity as a subject of personal attitude and action. Thus, the educational program in its content involves separate modules that are in a certain hierarchy: discovery, generation, creation of experience. The author comes to the conclusion that such a construction of the educational program will allow students to independently build the educational process, based on their own understanding of the meaning of professional activity in a small rural school with children with disabilities.

Keywords: *educational program, training of a future primary school teacher, students with disabilities, a small rural school*

For citation: Kuzevanova A. A. Development of an educational program for preparing a future primary school teacher to work with children with limited health opportunities in the conditions of a small rural school [Razrabotka obrazovatel'noy programmy podgotovki budushchego uchitelya nachal'nykh klassov k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh malochislennoy sel'skoy shkoly]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 48–55. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-48-55>

Ориентация на положения Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» нацеливает будущих учителей начальных классов в предстоящей профессиональной деятельности на реализацию специальных подходов к обучению всех категорий обучающихся, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Как показал анализ литературы, в зарубежных и отечественных исследованиях отдельное место занимают вопросы, связанные с изучением различных аспектов готовности и подготовки будущего учителя к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а именно: раскрывается содержание технологии формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию в системе повышения квалификации (И. В. Возняк) [2], описывается процесс моделирования профессиональной компетентности учителя, осуществляющего профессиональную деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья (О. А. Козырева) [3], дается характеристика инновационных подходов к профессиональной подготовке будущих учителей в условиях инклюзии (И. Ю. Кокаева, Э. Т. Сидамонти) [4], раскрывается специфика процесса подготовки педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (О. С. Кузьмина) [5], указываются навыки, необходимые педагогу в процессе реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзии (N. K. French, R. V. Chopra) [6], характеризуется процесс разработки программ подготовки учителей для работы в инклюзивном образовании (J. R. Kim) [7], а также курсов в университете, направленных на подготовку будущих учителей к работе в инклюзивной практике (J. Lancaster, A. Bain, L. Florian, H. Linklater) [8, 9] и др.

При этом можно отметить, что в содержании вышеобозначенных исследований отсутствует описание процесса подготовки будущего педагога к работе в сельской малочисленной образовательной организации, несмотря на то, что для будущих учителей начальных классов это направление выступает особенно значимым.

Данное утверждение, по нашему мнению, может быть аргументировано тем, что учитель начальных классов сельской малочисленной школы встречается с определенными трудностями, описанными в исследованиях ученых (Л. В. Байбородова, Т. В. Белогрудова, О. В. Коршунова, М. В. Матвеева, Л. Б. Паутова и т. д.).

Так, во-первых, исследователи констатируют отсутствие в сельских образовательных организациях других специалистов, обеспечивающих организацию и реализацию психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ОВЗ [10]. Во-вторых, отмечают недостаточный уровень сформированности знаний, умений, навыков работы с обучающимися с ОВЗ [11, 12]. В-третьих, информационные ресурсы, образовательные центры региона являются для учителей практически недоступными, характерной является нехватка учебно-методического и материально-технического обеспечения [13].

В связи с этим можно прийти к выводу, что учитель начальных классов сельской малочисленной школы должен владеть навыками организации и реализации инклюзивного образовательного процесса [11].

Это подтверждает проведенное исследование, целью которого стало изучение учебно-методического обеспечения процесса организации вузовской подготовки будущего учителя начальных классов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы [14].

Его результаты демонстрируют, что в педагогических вузах ведется подготовка студентов к данной работе, при этом освоение учебных курсов осуществляется не всей учебной группой; обучение на дисциплинах методического плана носит эпизодический характер; большинство форм контроля не позволяют будущим учителям открывать собственные смыслы деятельности с обучающимися с ОВЗ; упор в большей мере сделан на когнитивной составляющей готовности, чем на ценностно-смысловой и деятельностной, не раскрываются особенности организации работы с детьми в малочисленной сельской школе. Вместе с тем анализ учебной документации позволил увидеть, что категория обучающихся малочисленных сельских школ с ограниченными возможностями здоровья не рассматривается в рамках преподавания. Отсюда следует, что учебные программы декларируют содержательную часть образовательного процесса в вузе, тогда как проявление готовности студента к осуществлению профессиональной деятельности в данной области предполагает его вовлечение в обучение с точки зрения участия.

В этой связи мы обратились к образовательной программе как форме, обеспечивающей включение студента в процесс собственного образования. Обозначим, что в контексте данного исследования термин «образование» трактуется как «включенность» субъекта деятельности (студента) в свое развитие и образование [15]. В этой связи образовательная программа обеспечит формирование у будущих учителей начальных классов собственных смыслов профессиональной деятельности, позволит им самостоятельно принимать решения в возникающих в инклюзивной образовательной среде ситуациях.

Подчеркнем, что на современном этапе значимым становится не только вооружение обучающихся знаниями, умениями, навыками, но и, как считает Е. В. Бондаревская, содействие порождению студентами личностных смыслов [16, 17].

Анализ работ И. С. Якиманской [18, 19] позволил сформулировать основные позиции, отличающие образовательную программу от учебной: учебная – едина для всех обучающихся, предполагает оценку только конечного результата, а образовательная – индивидуальна, обеспечивает оценивание процесса его достижения, предусматривает рефлексивную составляющую, исключая принудительный характер формирования того или иного навыка.

Исходя из этого, в основу разработки и реализации образовательной программы положены следующие ключевые принципы:

- вариативности – позволяет студенту осуществлять самостоятельный выбор образовательного маршрута, приобретать опыт вариативности действий в различных профессиональных ситуациях [20];
- интеграции – обеспечивает формирование у будущих педагогов целостного представления о сущности педагогической деятельности с детьми с ОВЗ в условиях малочисленной сельской школы за счет получения совокупности знаний из различных учебных дисциплин [21];
- субъектности – позволяет активно включить студента в процесс собственного образования [22];
- связи теории с практикой – обеспечивает возможность применения полученных знаний, умений, навыков в реальной профессионально-педагогической деятельности [23].

Следовательно, образовательная программа по подготовке будущего учителя начальных классов малочисленной сельской школы к работе с детьми с ОВЗ будет характеризоваться следующими позициями:

- разработка и реализация в совместной деятельности всех участников процесса подготовки (преподавателей, студентов, учителей начальных классов), где каждый может влиять на выбор ее форм, содержания и т. д.;

- оценивание освоения содержания образовательной программы учитывает процесс достижения конечного результата каждым участником;

- происходит построение смысла и опыта деятельности через использование образовательных технологий, позволяющих присвоить студентам смысл и содержание профессионально-педагогической деятельности с детьми с нарушениями развития [15].

Предполагаем, что образовательная программа будет обеспечивать:

- вариативность форм и способов образовательной работы в процессе освоения содержания программы;

- самонаблюдение, самопонимание, самоанализ студентами собственных, лично значимых образовательных достижений (рефлексию).

Таким образом, мы считаем, что результативность разработанной программы может быть достигнута при соблюдении следующих условий:

- «погружение», «вовлечение» участников в образовательный процесс;

- использование образовательных технологий;

- включение в совместную образовательную деятельность преподавателей, учителей начальных классов, студентов.

Процесс разработки и реализации программы подразумевает активную совместную деятельность студентов, преподавателей, учителей начальных классов, а ее реализация происходит в рамках учебных дисциплин методического плана («Методика преподавания математики», «Естествознание», «Методика обучения русскому языку и литературному чтению», «Методика преподавания интегративного курса “Окружающий мир”», «Методика преподавания технологии», «Методика преподавания изобразительного искусства», «Теория и методика изучения информатики в начальной школе»), что обеспечивает освоение будущими учителями форм, методов, приемов, технологий работы с обучающимися с ОВЗ на различных уроках. Необходимо подчеркнуть, что подготовка будущего учителя начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья должна быть реализована с использованием образовательных технологий (кейс-стади, веб-квесты, деятельностные игры и т. д.), направленных на формирование у студентов смысла всех выполняемых видов деятельности в области инклюзивного образования, присваивания опыта этой деятельности. Образовательная программа предполагает учет специфики осуществления профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ в малочисленной сельской школе, а также посещение будущими педагогами образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику (в том числе сельских).

При создании программы мы обратились к ее структурным компонентам. Подчеркнем, что она подразумевает модульное построение и должна базироваться на понятии об образовательной событийности, которая рассматривает педагогическую деятельность как предмет личного отношения и действия [24, 25].

Таким образом, образовательная программа в своем содержании предполагает отдельные модули, находящиеся в определенной иерархии. Освоение каждого модуля образовательной программы осуществляется с учетом продвижения студента в овладении уровнем готовности к работе с детьми с ОВЗ.

Модуль 1. Открытие (событие является местом личного присутствия и действия студента). Так, изначально в процессе совместной деятельности будущие учителя начальных классов открывают для себя «новое» в области реализации деятельности с детьми с ОВЗ в сельской малочисленной школе, проявляя попытки восстановления и переноса имеющихся знаний, умений, навыков.

Модуль 2. Порождение (событие является личным действием студента). Данный модуль предполагает, что будущие педагоги конструируют собственную деятельность, моделируют ее не просто по усвоенному образцу, а расширяют личные представления в процессе самостоятельной деятельности.

Модуль 3. Создание опыта (событие является продуктивным действием студента, обуславливающим изменение среды). Будущие педагоги, имея личную профессиональную позицию, целевую установку и планируемый результат, организуют и реализуют собственную деятельность.

Предполагаем, что такое построение программы позволит студентам самостоятельно выстраивать образовательный процесс, опираясь на собственное понимание смысла профессиональной деятельности в условиях малочисленной сельской школы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Таким образом, была предпринята попытка дать обоснование необходимости разработки образовательной программы подготовки будущего учителя начальных классов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях малочисленной сельской школы, зафиксировать отличительные черты учебной и образовательной программ, дать характеристику процесса разработки данной программы, описать ее структурно-содержательные особенности. Удалось определить, что процесс подготовки необходимо выстраивать в процессе совместной деятельности всех участников образовательного процесса (студентов, профессорско-преподавательского состава, учителей начальных классов), опираясь на ключевые характеристики образовательного события как места личного отношения и действия студента. Описанная программа позволит обеспечить вовлечение будущего педагога в процесс собственного образования. Такой результат, по нашему мнению, может быть достигнут, если использовать в работе образовательные технологии, способствующие организации деятельности всех субъектов, а также обеспечивающие вовлеченность в построение смысла образования.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 17.01.2022).
2. Возняк И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2017. 24 с.
3. Козырева О. А. Моделирование профессиональной компетентности учителя, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). М.: ВЛАДОС, 2017. 127 с.
4. Сидамонти Э. Т., Кокаева И. Ю. Инновационные подходы к профессиональной подготовке студентов – будущих учителей в условиях реализации интегрированного (инклюзивного) образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-5. С. 186–193.
5. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 318 с.
6. French N. K., Chopra R. V. Teachers as Executives // Theory Into Practice. 2006. Vol. 45, Is. 3. P. 230–238.
7. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15, Is. 3. P. 355–377.
8. Lancaster J., Bain A. The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2010. Vol. 38. P. 117–128.
9. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40, Is. 4. P. 369–386.
10. Байбородова Л. В. Проблемы и перспективы развития сельских образовательных организаций. По итогам международной конференции в Ярославском государственном педагогическом университете имени К. Д. Ушинского // Непрерывное образование: XXI век. 2019. Вып. 2 (26). URL: <https://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=4726> (дата обращения: 17.01.2022).
11. Белогрудова Т. В., Матвеева М. В. Особенности обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях сельской общеобразовательной школы // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2010. № 4. С. 22–31.
12. Коршунова О. В. Принципы коррекционной педагогики как ориентиры построения инклюзивного образования в сельской школе // Научно-метод. электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 29. С. 16–20.

13. Байбородова Л. В., Паутова Л. Б. Опыт организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в сельской школе // Ярославский пед. вестник. 2010. № 2. С. 121–125.
14. Кузеванова А. А. Учебно-методическое обеспечение процесса подготовки будущего педагога малочисленной сельской школы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сб. материалов Всеросс. научно-практ. конф. с междунар. участием, Тула, 1 апреля 2021 года. Чебоксары: Издат. дом «Среда», 2021. С. 177–183.
15. Никитина Л. А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования: дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2014. 450 с.
16. Бондаревская Е. В. Личностно ориентированный подход к качеству образования в условиях модернизации: докл. на августов. конф. работников и организаторов образования г. Ростова-на-Дону. Ростов н/Д, 2003. 39 с.
17. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000. 351 с.
18. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Просвещение, 1996. 352 с.
19. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
20. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
21. Безрукова В. С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. тр. Свердловск, 1990. С. 5–25.
22. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 448 с.
23. Нигматов З. Г. Теория и технологии обучения в высшей школе: курс лекций. Казань, 2012. 357 с.
24. Волкова Н. В. Образовательная событийность: признаки и характеристики // Вестник Северо-Восточного федерального ун-та им. М. К. Аммосова. 2010. № 1. С. 78–82.
25. Волкова Н. В. Образовательное событие – феномен и реконструкция инновационного образовательного опыта // Сибирский психол. журнал. 2010. № 36. С. 42–45.

References

1. *Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya)» (vospitatel', uchitel') [Professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education)” (educator, teacher)]* (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (accessed 17 January 2022).
2. Voznyak I. V. *Formirovaniye gotovnosti pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu detey v sisteme povysheniya kvalifikatsii*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of readiness of teachers for inclusive education of children in the system of advanced training. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Belgorod, 2017. 24 p. (in Russian).
3. Kozyreva O. A. *Modelirovaniye professional'noy kompetentnosti uchitelya, rabotayushchego s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) [Modeling the professional competence of a teacher working with children with disabilities]*. Moscow, VLADOS Publ., 2017. 127 p. (in Russian).
4. Sidamonti E. T., Kokaeva I. Y. *Innovatsionnye podkhody k professional'noy podgotovke studentov – budushchikh uchiteley v usloviyakh realizatsii integrirovannogo (inklyuzivnogo) obrazovaniya [Innovative approaches to the professional training of student-future teachers in the context of the implementation of integrated (inclusive) education]*. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern teacher education*, 2017, vol. 56-5, pp. 186–193 (in Russian).
5. Kuz'mina O. S. *Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya*. Dis. kand. ped. nauk [Preparing teachers for work in an inclusive education environment. Diss. cand. of ped. sci.]. Omsk, 2015. 318 p. (in Russian).
6. French N. K., Chopra R. V. Teachers as Executives. *Theory Into Practice*, 2006, vol. 45, is. 3, pp. 230–238.
7. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, vol. 15, Iss. 3, pp. 355–377.

8. Lancaster J., Bain A. The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2010, vol. 38, pp. 117–128.
9. Florian L., Linklater H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 2010, vol. 40, iss. 4, pp. 369–386.
10. Bayborodova L. V. Problemy i perspektivy razvitiya sel'skikh obrazovatel'nykh organizatsiy [Problems and prospects for the development of rural educational organizations]. *Nepreryvnoe obrazovaniye: XXI vek – Continuing Education: 21st Century*, 2019, vol. 2 (26) (in Russian). URL: <https://il21.petsu.ru/journal/article.php?id=4726> (accessed 17 January 2022).
11. Belogradova T. V., Matveyeva M. V. Osobennosti obucheniya uchashchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh sel'skoy obshcheobrazovatel'noy shkoly [Features of teaching students with disabilities in a rural general education school]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University. A. S. Pushkin*, 2010, vol. 4, pp. 22–31 (in Russian).
12. Korshunova O. V. Printsipy korektsionnoy pedagogiki kak oriyentiry postroyeniya inkluzivnogo obrazovaniya v sel'skoy shkole [Principles of correctional pedagogy as guidelines for building inclusive education in rural schools]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept» – Scientific and methodological electronic journal “Concept”*, 2014, vol. 29, pp. 16–20 (in Russian).
13. Bayborodova L. V., Pautova L. B. Opyt organizatsii obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sel'skoy shkole [Experience in organizing education for children with disabilities in a rural school]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2010, vol. 2, pp. 121–125 (in Russian).
14. Kuzevanova A. A. Uchebno-metodicheskoye obespecheniye protsessa podgotovki budushchego pedagoga malochislennoy sel'skoy shkoly k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Educational and methodological support of the process of preparing the future teacher of a small rural school to work with children with disabilities]. *Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye obshchego, spetsial'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya detey i vzroslykh: sbornik materialov Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem. Tula, 21 aprelya 2021* [Psychological and pedagogical support of general, special and inclusive education of children and adults: collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, Tula, April 1, 2021]. Cheboksary, Sreda Publ., 2021. Pp. 177–183 (in Russian).
15. Nikitina L. A. Stanovleniye issledovatel'skoy kompetentnosti v metodicheskoy podgotovke studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh innovatsionnogo razvitiya obrazovaniya. Dis. dokt. ped. nauk [The formation of research competence in the methodological training of students of a pedagogical university in the conditions of innovative development of education. Diss. doct. of ped. sci.]. Barnaul, 2014. 450 p. (in Russian).
16. Bondarevskaya E. V. Lichnostno oriyentirovanny podkhod k kachestvu obrazovaniya v usloviyakh modernizatsii [Student-centered approach to the quality of education in the context of modernization]. Rostov-on-Don, 2003. 39 p. (in Russian).
17. Bondarevskaya E. V. *Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya* [Theory and practice of student-centered education]. Rostov-on-Don, 2000. 351 p. (in Russian).
18. Yakimanskaya I. S. *Lichnostno oriyentirovannoye obucheniye v sovremennoy shkole* [Student-centered learning in modern school]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1996. 352 p. (in Russian).
19. Yakimanskaya I. S. *Tekhnologiya lichnostno oriyentirovannogo obrazovaniya* [Technology of student-centered education]. Moscow, Sentyabr' Publ., 2000. 176 p. (in Russian).
20. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshcheypsikhologicheskogo analiza* [Psychology of Personality: Principles of General Psychological Analysis]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 416 p. (in Russian).
21. Bezrukova V. S. Pedagogicheskaya integratsiya: sushchnost', sostav, mekhanizmy realizatsii [Pedagogical integration: essence, composition, implementation mechanisms]. *Integratsionnye protsessy v pedagogicheskoy teorii i praktike: sbornik nauchnykh trudov* [Integration processes in pedagogical theory and practice: collection of scientific articles]. Sverdlovsk, 1990. Pp. 5–25 (in Russian).
22. Aksenova G. I. *Formirovaniye sub'ektnoy pozitsii uchitelya v protsesse professional'noy podgotovki*. Dis. dokt. ped. nauk [Formation of the teacher's subjective position in the process of professional training. Diss. doct. of ped. sci.]. Moscow, 1998. 448 p. (in Russian).
23. Nigmatov Z. G. *Teoriya i tekhnologii obucheniya v vysshey shkole* [Theory and technologies of education in higher education]. Kazan, 2012. 357 p. (in Russian).

24. Volkova N. V. Obrazovatel'naya sobytiynost': priznaki i kharakteristiki [Educational eventfulness: signs and characteristics]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova – Vestnik of North-Eastern Federal University*, 2010, vol. 1, pp. 78–82 (in Russian).
25. Volkova N. V. Obrazovatel'noye sobytiye – fenomen i rekonstruktsiya innovatsionnogo obrazovatel'nogo opyta [Educational event – the phenomenon and reconstruction of innovative educational experience]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 2010, vol. 36, pp. 42–45 (in Russian).

Информация об авторах

Кузеванова А. А., старший преподаватель, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).

Information about the authors

Kuzevanova A. A., Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University (ul. Molodyozhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).

Статья поступила в редакцию 19.01.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 19.01.2022; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья
УДК 378.091.398+371.13
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-56-64>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ОБМЕНА ЗНАНИЯМИ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Елена Анатольевна Селиванова

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования,
Челябинск, Россия, selivanova_ea@ipk74.ru*

Аннотация

Актуализируется необходимость подготовки педагогов к формированию и оценке функциональной грамотности, в которой выделяется такое направление, как креативное мышление. Утверждается мнение о значимости развития креативного мышления у педагогов. Проводится обзор методов развития креативности у взрослых обучающихся и предлагается использовать возможности обмена знаниями. Ставится цель: описать применение метода обмена знаниями в развитии креативного мышления у педагогов.

Выделено пять содержательных линий развития креативного мышления у педагогов на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки: а) актуализация проблемы развития креативного мышления педагогов в соответствии с требованиями государственной образовательной политики; б) содействие в исследовании креативного потенциала педагогических работников; в) анализ психолого-педагогических условий развития креативности личности; г) обсуждение возможностей цифровых образовательных платформ для определения действенных средств развития креативного мышления; д) проведение групповой рефлексии существующих средств развития креативного мышления и способов обмена знаниями между педагогами. Описывается опыт их реализации в учреждении дополнительного профессионального образования педагогов. Приведены подтверждающие результаты эффективности реализации данных содержательных линий. Теоретическая ценность исследования выражена в обогащении андрагогического подхода методом обмена знаниями. Практическая значимость статьи заключается в возможности внедрения данных направлений по развитию креативного мышления педагогов в учреждения дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: метод обмена знаниями, развитие креативного мышления, педагоги, общеобразовательные организации, курсы повышения квалификации, функциональная грамотность, цифровые ресурсы

Для цитирования: Селиванова Е. А. Использование метода обмена знаниями в развитии креативного мышления педагогов общеобразовательных организаций // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 56–64. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-56-64>

Original article

USING THE KNOWLEDGE EXCHANGE METHOD IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF TEACHERS OF GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Elena A. Selivanova

*Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk,
Russian Federation, selivanova_ea@ipk74.ru*

Abstract

The necessity of teachers' training in the formation and assessment of functional literacy is actualized. It highlights such a direction as creative thinking. The importance of the development of creative thinking

in teachers is argued. The methods for developing creativity in adult learners are reviewed and the use of knowledge exchange is suggested. The aim is to describe the application of knowledge exchange in the development of creative thinking in teachers.

Five content lines for the development of teachers' creative thinking at the advanced training and retraining courses are identified: a) actualization of the problem of teachers' creative thinking in accordance with the requirements of state educational policy; b) assistance in research of teachers' creative potential; c) analysis of psychological and pedagogical conditions for the development of personality creativity; d) discussion of digital educational platforms to identify effective means of developing creativity; e) conducting a group reflection on existing means of developing creative thinking and ways of exchanging knowledge among teachers. The experience of their implementation in the institution of additional professional education of teachers is described. The results of the effectiveness of the implementation of these content lines are presented. The theoretical value of the study is expressed in the enrichment of the andragogical approach by the method of knowledge exchange. The practical significance of the article lies in the possibility of implementing these lines for the development of teachers' creative thinking in the institution of additional professional education.

Keywords: *knowledge exchange method, development of creative thinking, teachers, general education organizations, advanced training courses, functional literacy, digital resources*

For citation: Selivanova E. A. Using the knowledge exchange method in the development of creative thinking of teachers of general educational organizations [Ispol'zovaniye metoda obmena znaniyami v razvitii kreativnogo myshleniya pedagogov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 56–64. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-56-64>

Одним из трендов современного образования выступает формирование и развитие функциональной грамотности обучающихся, к которой относят различные виды: читательскую, математическую, финансовую, естественно-научную, а также глобальные компетенции и креативное мышление. Еще в 2018 г. Президентом Российской Федерации была поставлена четкая цель нашей системе образования – войти в десятку лучших стран по качеству образования. Оценивание такого качества осуществляется с помощью международных сопоставительных исследований. В 2022 г. наша страна среди других стран – участников исследования PISA впервые будет участвовать в оценке креативного мышления учащихся 15-летнего возраста.

В этой связи возникает острая необходимость помочь школьникам в психологически стабильном состоянии, со сформированной внутренней готовностью подойти к испытательным мероприятиям по оценке их креативности. Важно понимать, что креативное мышление, согласно методологии исследования PISA, рассматривается как «малая» креативность, доступная каждому ребенку. Она не является врожденным природным даром и может развиваться в течение всей жизни. Поэтому педагогам необходимо помочь школьникам, особенно не явно демонстрирующим свою креативность, развить эту способность и успешно применять ее в своей жизни для решения различных задач. Несомненно, что и педагогу требуется совершенствовать свои творческие способности, креативное мышление в условиях постоянно обновляющихся требований к его профессиональной деятельности.

В профессиональном стандарте педагога указывается целесообразность применения им нестандартных подходов к проведению уроков («проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика»), внеурочной деятельности («игровая, учебно-исследовательская, художественно-продуктивная»), подчеркивается необходимость развития у обучающихся творческих способностей [1]. Работа с личностью ребенка сама по себе часто требует неординарных решений, новых подходов к его обучению, воспитанию и развитию. Все вышеуказанное свидетельствует о важности содействия педагогам в развитии у них креативного мышления. Эту позицию подтверждают исследования ученых, утверждающих, что развитие креативности учителя способствует профилактике его профессионального выгорания [2]. Подчеркивается необходимость развития креативности учителя для формирования его готовности к работе с детьми в аналогичном направлении [3, 4].

При этом анализ научных исследований в данной области показывает неразработанность методов развития креативного мышления взрослых обучающихся. В основном ученые пишут о развитии креативного мышления школьников или студентов. Рассмотрим ряд методов, которые рекомендуется применять для развития креативного мышления обучающихся вузов, так как они ближе по возрастной характеристике к педагогам.

Для развития креативного мышления студентов предлагается использовать целый комплекс различных методов, приемов и средств. К ним относят метод диалога, игровых ситуаций, работу с метафорами и арт-терапию [5]. В данном случае речь идет о профессиональном обучении будущих педагогов-психологов, поэтому для развития их креативности предлагаются психологические средства. Также называется такой метод, популярный в современном образовании, как метод визуализации (плакаты, фотографии, презентации). Его рекомендуется применять для студентов неязыковых специальностей, осваивающих иностранный язык. Такие средства характеризуются метафоричностью, образностью, нелинейностью мышления [6] и позволяют лучше запоминать информацию и создавать ее новые способы презентации. В методике формирования креативности у будущих архитекторов применяются такие нестандартные методы, как сочинение по схеме «от образа к плану» / «от плана к образу», метод построения морфологической матрицы, силуэтный поиск, погружение в контекст и метод дефрагментации оригинала [7, с. 74]. Очевидно, что специфика будущей специальности накладывает отпечаток и на применяемые методы развития креативности будущих специалистов.

В этой связи для развития креативности будущего педагога предлагается применять дистанционные образовательные технологии, «сетевое взаимодействие, которое обеспечивает создание и использование механизма взаимообмена и взаимодополняемости образовательными ресурсами между образовательными организациями» [8, с. 12]. Иными словами, речь идет об обмене знаниями между педагогами, осуществляемом в разных формах: очной и дистанционной. Именно успешное сотрудничество и готовность делиться знаниями формируют новое видение ситуации, нестандартные и действенные способы решения педагогических проблем.

Поэтому целью статьи является описание применения метода обмена знаниями в развитии креативного мышления у педагогов.

Обмен знаниями как эффективный метод, применяемый не только для профессионального развития коллектива организации, но и получения прибыли, давно зарекомендовал себя в экономической сфере. Исследователи отмечают, что развитие новых предприятий часто основывается на коллективных творческих усилиях путем обмена знаниями в команде [9]. Именно грамотное использование информации обеспечивает рост экономической и социальной состоятельности организации [10]. С целью повышения производительности предприятия используется интеграция рабочих групп и социальных сетей, интенсивный обмен знаниями между ними [11]. Принимая во внимание, что школа выступает интеллектуально емкой организацией, в которой непрерывно циркулирует обмен знаниями, необходимо интенсифицировать данный процесс и использовать его в развитии креативного мышления педагогов.

При этом интенсификация обмена знаниями в педагогических коллективах недостаточно изучена, особенно в российских публикациях. В работе А. В. Сергеевой подчеркивается, что обмен знаниями в школе представляет собой полезный ресурс как для развития учителя, так и всей системы образования. При этом отмечается, что российские учителя привыкли работать автономно, не стремятся интенсивно сотрудничать [12]. Поэтому считаем необходимым использовать этот метод неформального обучения учителя, направленный на развитие их креативного мышления. Анализ лучших мировых практик в области образования показывает, что одним из условий достижения высокого качества образования является способность учителей учиться друг у друга, обмениваться мнениями, совместно планировать педагогические стратегии [13]. Поэтому целесообразность ис-

пользования метода обмена знаниями для профессионального развития педагогов не вызывает сомнения.

Для того чтобы обеспечить интенсификацию обмена знаниями в развитии креативного мышления педагогов общеобразовательных организаций, целесообразно использовать возможности дополнительного профессионального образования (ДПО) педагогов. Основная идея заключается в популяризации психолого-педагогических знаний, которая осуществляется с использованием активных методов обучения, применением кинопедагогики и метафор [14]. На курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки рекомендуется использовать следующие содержательные линии по развитию креативного мышления педагогов с использованием метода обмена знаниями: а) актуализация проблемы развития креативного мышления педагогов в соответствии с требованиями государственной образовательной политики; б) содействие в исследовании креативного потенциала педагогических работников; в) анализ психолого-педагогических условий развития креативности личности; г) обсуждение возможностей цифровых образовательных платформ для определения действенных средств развития креативного мышления; д) проведение групповой рефлексии существующих средств развития креативного мышления и способов обмена знаниями между педагогами. Раскроем более подробно каждую линию.

Актуализация проблемы развития креативного мышления педагогов в соответствии с требованиями государственной образовательной политики является важным условием формирования мотивации педагогов к непрерывному развитию. Для этого необходимо показать значимость данного процесса на мировом, государственном и локальном уровне. В качестве примера уместно ссылаться на положения нормативно-правовых документов в сфере образования: профессиональный стандарт педагога [1], документы федерального и регионального уровней, определяющие важность творческого развития детей и взрослых. Уместно напомнить о федеральных проектах национального проекта «Образование»: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего». Также опираться на документы, предписывающие необходимость развития функциональной грамотности школьников, в том числе креативного мышления. С 2021 г. в каждом регионе Российской Федерации разработан план мероприятий по формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся. Таким образом, с помощью изучения данных законодательных инициатив необходимо показать педагогам важность всестороннего развития личности ребенка, которое обеспечивается путем такого же развития со стороны учителя. Тем самым педагогам становится понятно, что эта работа должна осуществляться системно, комплексно, эффективно и целенаправленно.

Следующая содержательная линия предполагает *содействие слушателям в исследовании их креативного потенциала*. Для этого целесообразно предложить педагогам познакомиться с различными тестами креативности и оценить уровень своего креативного мышления, творческого потенциала. Такую работу важно проводить, предварительно объяснив не контрольно-оценочный, а творчески-игровой характер диагностических процедур, подчеркнув, что эти результаты важны только для самоанализа педагогов. Следует предложить разнообразные методы: анкетирование, проективные, в том числе рисуночные тесты, анаграммы и пр. Причем они должны быть не энергозатратны, просты в проведении и обработке. Стоит подчеркнуть, что такие методики можно использовать и с детьми, но их результаты не являются достаточными основаниями о заключении по креативности (некреативности) личности. Имеет смысл показать, по каким критериям определяется креативность в соответствии с оценкой PISA, предложить выполнить несколько заданий и самостоятельно обработать их. Если педагоги испытывают разочарование по поводу полученных результатов, отметить, что это не врожденное, а развивающееся в течение всей жизни качество, которое при целенаправленной деятельности можно повысить.

Далее стоит перейти к анализу психолого-педагогических условий развития креативности личности, подчеркнуть целесообразность комфортной и безопасной образовательной среды, способст-

вующей данному процессу. Полезно будет выделить роль разных педагогических работников (педагог-психолог, учитель, педагог-организатор, педагог дополнительного образования) по развитию креативности детей. Уделить внимание обмену знаниями по теме технологий, методов, средств, приемов развития креативного мышления у детей и взрослых. Имеет смысл отметить, что диагностические средства могут выступать и развивающими, и наоборот. Предложить педагогам назвать используемые ими средства развития гибкости мышления у обучающихся. Напомнить традиционные (головоломки, загадки, сканворды, ребусы) и современные (alias, эмоджинариум, квесты) игры. Указать возможности арт-терапии, библиотерапии, игротерапии, кинопедагогики в развитии творческих способностей личности. Важно обсудить условия, в которых человек наиболее активно мыслит и генерирует идеи, продумать формы работы с родителями обучающихся по развитию креативности детей в домашних условиях. Также стоит обозначить и провести интеллектуальные разминки, психогимнастические упражнения, которые активизируют работу головного мозга (дыхательные техники, кинезиологические упражнения и пр.).

Затем внимание стоит уделить *обсуждению возможностей цифровых образовательных платформ для определения действенных средств развития креативного мышления*. Полезным будет познакомить с документами, разрабатываемыми под руководством научных сотрудников Института стратегии развития образования: демонстрационными материалами, банком заданий. Здесь важно инициировать групповое обсуждение этих материалов, возможности их применения в урочной и внеурочной деятельности, внеклассной работе в условиях общего и дополнительного образования детей. На этом этапе педагоги могут проявить собственную креативность и показать, каким образом можно использовать в собственной практике задания на развитие креативного мышления обучающихся. Также важно в групповой работе инициировать поиск других цифровых источников, которые могут применить педагоги для саморазвития и работы с обучающимися, затем организовать обмен знаниями по этой теме. Преподавателю стоит также назвать региональные цифровые ресурсы (банки материалов, сайты, сетевые профессиональные сообщества), в которых содержатся рекомендации по развитию креативного мышления. Полезным станет обсуждение онлайн-игр, которые могут применять дети и взрослые для развития логики, концентрации внимания, расширения кругозора, так как в развитии креативности личности большое значение играют имеющиеся знания и представления человека. Они являются базой для выдвижения неординарных, многообразных, оригинальных идей.

Затем стоит осуществить *групповую рефлексию существующих средств развития креативного мышления и способов обмена знаниями между педагогами*. Для подведения итогов стоит выстроить активное обсуждение сформированных подходов к развитию креативного мышления взрослых и детей: традиционных и инновационных. Педагоги могут обмениваться знаниями по полученному на занятиях опыту и способу его применения в своей работе. Кроме того, для повышения стремления педагогов к непрерывному развитию в условиях межкурсовой подготовки целесообразно показать возможности неформальных способов к обмену знаниями: общения в профессиональных педагогических сообществах, методических объединениях. Учителя могут использовать в своей практике как чьи-то готовые разработки (статьи, презентации, сценарии занятий, творческие игры, вебинары), так и предлагать свои методические материалы, выступать в качестве соавтора учебных изданий и научных статей.

Описанные содержательные линии реализуются на курсах повышения квалификации и переподготовки в ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». Они находят отражение в рамках таких дисциплин, как «Психологические особенности организации дополнительного образования. Психология развития и творчества» (для педагогов дополнительного образования), «Психология ребенка с особыми образовательными потребностями» (для тьюторов), «Психологическая коррекция» (для педагогов-психологов) и др. Кро-

ме того, проводятся курсы повышения квалификации по теме «Функциональная грамотность обучающихся: содержание, измерение, способы развития», в рамках которых рассматривается вопрос технологии развития креативного мышления обучающихся. Данные темы реализуются в очном формате и с использованием онлайн-обучения педагогов. Преподаватели знакомят слушателей с многообразными ресурсами, которые педагоги могут применять для саморазвития и работы с обучающимися. Среди них назовем сетевые педагогические сообщества, курируемые преподавателями института, в которых осуществляется виртуальный обмен знаниями по проблемам работы с детьми и предупреждением их агрессии, где развитие креативности выступает условием первичной профилактики девиаций (<https://vk.com/sch.prof>). Также стоит отметить каталог ресурсов, размещенный на сайте института (<https://ipk74.ru/virtualcab/func-gram/>). Каталог ежемесячно пополняется методическими материалами по обсуждаемой проблеме (игры, статьи, презентации, вебинары), которые могут применять и разрабатывать сами педагоги для обмена знаниями со своими коллегами. Осуществляется научно-методическое обеспечение по формированию и оценке креативного мышления (статьи, учебные пособия, выступления на конференциях).

Таким образом, создаются условия, в которых педагоги делятся между собой, обмениваются знаниями с преподавателем, осваивают имеющиеся продукты и генерируют новые, которые способствуют развитию их креативного мышления. Тем самым создаются мотивационные предпосылки, стимулирующие педагогов к развитию креативного мышления. Для этого предлагается простой, доступный и эффективный инструмент – обмен знаниями (он осуществляется в дискуссиях, совместной работе педагогов в подгруппах, поиске эффективных инструментов развития креативного мышления и разработке собственных творческих коллективных продуктов).

С целью эффективности предложенного подхода к развитию креативности педагогов проводилось анкетирование в начале и конце ранее указанных занятий (общее количество которых составляло 16 ч для каждой категории педагогических работников). В анкетировании приняли участие 95 педагогов, участвующих в обучении на очных и онлайн-курсах.

Анкетирование включало в себя вопросы, направленные на выявление готовности педагогов к развитию креативного мышления на основе обмена знаниями. Такая готовность определяется по следующим компонентам: мотивация к развитию креативного мышления, способность сотрудничать в процессе обмена знаниями, владение действенными средствами развития креативности взрослых и детей, цифровая грамотность. Для каждого компонента разработана серия вопросов, продумана система оценивания и определены границы уровней сформированности. Полученные сводные данные отображены в таблице.

Результаты входного и итогового анкетирования педагогов для определения их готовности к развитию креативного мышления

№ п/п	Компоненты готовности	Уровни	Анкетирование	
			Входное, %	Итоговое, %
1	Мотивация к развитию креативного мышления	Высокий	10,5	22,1
		Средний	73,3	68,4
		Низкий	16,2	9,5
2	Способность сотрудничать в процессе обмена знаниями	Высокий	24,2	34,7
		Средний	56,1	56,9
		Низкий	19,7	8,4
3	Владение средствами развития креативности	Высокий	27,4	41
		Средний	46,3	49,5
		Низкий	26,3	9,5
4	Цифровая грамотность	Высокий	41	52,6
		Средний	46,4	43,2
		Низкий	12,6	4,2

Данные входного и итогового анкетирования педагогов выявили положительную динамику в их готовности к развитию креативного мышления. В среднем такая готовность по каждому уровню изменилась более чем на 10 %. По высокому и среднему уровням выделенных компонентов выявился прирост, а по низкому уровню – снижение. Высокий уровень по компоненту «мотивация к развитию креативного мышления» возрос на 11,6 %, по компоненту «способность сотрудничать в процессе обмена знаниями» – на 10,5 %, по компоненту «владение средствами развития креативности» – на 13,6 %, по компоненту «цифровая грамотность» – на 11,6 %. Такая динамика свидетельствует об эффективности предложенных содержательных направлений. Они связаны с актуализацией проблемы развития креативного мышления педагогов, содействием им в исследовании креативного потенциала, анализом психолого-педагогических условий развития креативности личности, применяемых для этого возможностей цифровых образовательных платформ и проведением групповой рефлексии существующих средств развития креативного мышления и способов обмена знаниями между педагогами.

Эти линии нашли отражение на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовке педагогических работников Челябинской области. Они могут найти применение в учреждениях ДПО, центрах непрерывного совершенствования профессионального мастерства педагогов, во внутриорганизационном обучении учителей общеобразовательных организаций.

Список литературы

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 23.12.2021).
2. Елкина Я. А. Креативность как фактор профессионально-личностного развития учителя средней школы: дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2017. 218 с.
3. Красникова С. В. Формирование готовности учителя к развитию креативности младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 233 с.
4. Семенова И. А. Чувствительность к креативности младших школьников как педагогическая способность учителя: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 218 с.
5. Ледовских И. А. Развитие креативного мышления будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2011. 161 с.
6. Мороз В. В. Визуализация как средство развития креативности студентов университета // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 21. С. 49–54.
7. Богданова Е. Ю. Методика формирования креативности в профессиональном архитектурном образовании // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. Т. 14, № 2. С. 71–76.
8. Мирошникова Д. В. Развитие креативности будущего учителя в процессе педагогической практики // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 6 (2). С. 36.
9. Carmeli A., Paulus P. B. CEO ideational facilitation leadership and team creativity: The mediating role of knowledge sharing // The Journal of Creative Behavior. 2015. Т. 49, № 1. P. 53–75.
10. Wu C. S., Lee C. J., Tsai L. F. Influence of creativity and knowledge sharing on performance // Journal of Technology Management in China. 2012. Vol. 7, № 1. P. 64–77.
11. Cummings J. N. Work groups, structural diversity, and knowledge sharing in a global organization // Management science. 2004. Т. 50, № 3. С. 352–364.
12. Сергеева А. В. Влияние организационно-управленческих факторов на процессы обмена знаниями в организации (на примере средних общеобразовательных школ): дис. ... канд. эконом. наук. СПб., 2014. 216 с.
13. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–61.
14. Ильясов Д. Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей. Челябинск: ЧИППКРО, 2019. 232 с.

References

1. *Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. N 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»* [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 N 544n "About Approval of the Professional Standard "Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher)"]. (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (accessed 23 December 2021).
2. Elkina Y. A. *Kreativnost' kak faktor professional'no-lichnostnogo razvitiya uchitelya sredney shkoly*. Dis. kand. psikh. nauk [Creativity as a factor of professional and personal development of a secondary school teacher. Dis. cand. of psychol. sci.]. Tver, 2017. 218 p. (in Russian).
3. Krasnikova S. V. *Formirovaniye gotovnosti uchitelya k razvitiyu kreativnosti mladshikh shkol'nikov*. Dis. kand. ped. nauk [The Formation of teacher readiness for the development of creativity of junior schoolchildren. Dis. cand. of ped. sci.]. Moscow, 2000. 233 p. (in Russian).
4. Semenova I. A. *Chuvstvitel'nost' k kreativnosti mladshikh shkol'nikov kak pedagogicheskaya sposobnost' uchitelya*. Dis. kand. psikh. nauk [Sensitivity to the creativity of junior high school students as a pedagogical ability of the teacher. Dis. cand. of psychol. sci.]. Samara, 2005. 218 p. (in Russian).
5. Ledovskikh I. A. *Razvitiye kreativnogo myshleniya budushchikh pedagogov-psikhologov v protsesse obucheniya v vuzе*. Dis. kand. psikh. nauk [The development of creative thinking of future teachers-psychologists in the process of learning at the university. Diss. cand. of psychol. sci.]. Samara, 2011. 161 p. (in Russian).
6. Moroz V. V. *Vizualizatsiya kak sredstvo razvitiya kreativnosti studentov universiteta* [Visualization as a means of developing the creativity of university students]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*, 2013, no. 21, pp. 49–54 (in Russian).
7. Bogdanova E. Yu. *Metodika formirovaniya kreativnosti v professional'nom arkhitekturnom obrazovanii* [Methodology of creativity formation in professional architectural education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2008, vol. 14, no. 2, pp. 71–76 (in Russian).
8. Miroshnikova D. V. *Razvitiye kreativnosti budushchego uchitelya v protsesse pedagogicheskoy praktiki* [Development of creativity of the future teacher in the process of pedagogical practice]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and psychology*, 2018, no. 6 (2), p. 36 (in Russian).
9. Carmeli A., Paulus P. B. CEO ideational facilitation leadership and team creativity: The mediating role of knowledge sharing. *The Journal of Creative Behavior*, 2015, vol. 49, no. 1, pp. 53–75.
10. Wu C. S., Lee C. J., Tsai L. F. Influence of creativity and knowledge sharing on performance. *Journal of Technology Management in China*, 2012, vol. 7, no. 1, pp. 64–77.
11. Cummings J. N. Work groups, structural diversity, and knowledge sharing in a global organization. *Management science*, 2004, vol. 50, no. 3, pp. 352–364.
12. Sergeyeva A. B. *Vliyaniye organizatsionno-upravlencheskikh faktorov na protsessy obmena znaniyami v organizatsii (na primere srednikh obshcheobrazovatel'nykh shkol)*. Dis. kand. ekonom. nauk [Influence of organizational and managerial factors on the processes of knowledge exchange in the organization (on the example of secondary general education schools). Diss. cand. of econ. sci.]. Saint Petersburg, 2014. 216 p. (in Russian).
13. Barber M., Murshed M. *Kak dobit'sya stabil'nogo vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh. Uroki analiza luchshikh sistem shkol'nogo obrazovaniya mira* [How to achieve sustainable high quality learning in schools. Lessons from an analysis of the world's best school systems]. *Voprosy obrazovaniya – Education Studies*, 2008, no. 3, pp. 7–61 (in Russian).
14. Ilyasov D. F. *Populyarizatsiya nauchnykh psikhologo-pedagogicheskikh znaniy sredi uchiteley* [Popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers]. Chelyabinsk, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators Publ., 2019. 232 p. (in Russian).

Информация об авторах

Селиванова Е. А., кандидат психологических наук, доцент, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования (ул. Красноармейская, 88, Челябинск, Россия, 454091).

Information about the authors

Selivanova E. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (ul. Krasnoarmeyskaya, 88, Chelyabinsk, Russian Federation, 454091).

Статья поступила в редакцию 11.01.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 11.01.2022; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-65-72>

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Наталья Владимировна Крюковская¹, Наталия Анатольевна Мёдова²

¹ Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Белоруссия, n.krukovskaya@grsu.by

² Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, kd@tspu.edu.ru

Аннотация

Рассматриваются тенденции подготовки дефектологов с учетом исторического аспекта и анализа современного состояния проблемы. Определены основные направления, определяющие тенденции формирования междисциплинарных компетенций, обозначены причины и проанализирован имеющийся исторический опыт подготовки полифункциональных специалистов.

Различные виды профессиональной деятельности педагога-дефектолога в условиях инклюзивного образования предполагают наличие профессиональных и личностных компетенций, что диктует необходимость расширения междисциплинарного подхода за счет пересмотра методик проведения лекционных занятий через использование поисковой, исследовательской деятельности студентов, решение различных профессиональных задач в рамках содержания учебной программы на основе использования принципа трансдисциплинарности. Проанализированы различные формы проведения лекционных и практических занятий, определены организационные параметры.

Ключевые слова: инклюзивное образование, междисциплинарные компетенции, профессиональные компетенции, принцип междисциплинарности, социальный заказ, учитель-дефектолог

Для цитирования: Крюковская Н. В., Мёдова Н. А. Современные подходы к формированию междисциплинарных компетенций учителей-дефектологов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 65–72. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-65-72>

Original article

MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF INTERDISCIPLINARY COMPETENCIES OF TEACHERS-DEFECTOLOGISTS

Natalya V. Kryukovskaya¹, Natalia A. Medova²

¹ Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus, n.krukovskaya@grsu.by

² Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, kd@tspu.edu.ru

Abstract

Trends in the training of defectologists are considered, taking into account the historical aspect and analysis of the current state of the problem. The main directions that determine the trends in the formation of interdisciplinary competencies are determined, the reasons are indicated and the existing historical experience of training interdisciplinary specialists is analyzed.

The reasons for the need to include interdisciplinary technologies and forms of interaction in the training of specialists are highlighted.

Various types of professional activities of teacher-defectologists in the conditions of inclusive education presuppose the presence of professional and personal competencies, which dictates the need to expand the interdisciplinary approach by revising the methods of conducting lectures through the use of search, research

activities of students, solving various professional tasks within the content of the curriculum based on the use of the principle of interdisciplinarity.

Various forms of conducting lectures and practical classes are analyzed, organizational parameters are determined.

The emphasis is made on the application of the methods of conducting lectures, using the search, research activities of students, which makes it possible to enrich literacy in related areas of defectological science. The authors indicated the need to introduce the content of professional disciplines for solving defectological problems through the establishment of interdisciplinary connections, using interactive test tasks of a different nature. An innovative form of control in the form of a practice-oriented exam has been determined, which allows to determine the readiness of a future specialist to solve professional problems.

Keywords: *inclusive education, interdisciplinary competences, professional competencies, the principle of interdisciplinarity, social order, teacher defectologist*

For citation: Kryukovskaya N. V., Medova N. A. Modern approaches to the formation of interdisciplinary competencies of teachers-defectologists [Sovremennye podhody k formirovaniyu mezhdistsiplinnykh kompetentsiy uchiteley-defektologov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 65–72. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-65-72>

По мнению специалистов, изучающих проблемы оценки профессионализма и уровня компетенций педагогов, квалификация учителей с учетом продуктивных, социально значимых результатов, реагирования на критические ситуации педагогического общения не связывались с дефицитами в области профессиональной компетентности учителя [1]. Тем не менее естественные новообразования в становлении высшей школы возникают вследствие изменяющихся социально-экономических условий, развития науки, политики государства. Деятельность специалистов в области специального (дефектологического) образования актуализирует необходимость междисциплинарного взаимодействия специалистов. Это обусловлено изменением контингента людей, нуждающихся в помощи специалистов: увеличение диапазона обращений от раннего до пожилого возраста, коморбидность нарушений.

В исследовании Р. Г. Аслаевой, проведенном в 2011 г., выявлено, что в последнее десятилетие изменился социальный заказ семьи, общества в области сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим возникает потребность в создании и концептуальном обосновании полифункциональной, интегрированной модели организации профессиональной подготовки будущих дефектологов.

В условиях реализации инклюзивного образования с 2012 г. законодательно оформлена возможность пребывания в любой школе детей с ограниченными возможностями здоровья. Данный факт, в свою очередь, предполагает возникновение ситуаций, к которым специалисты, обучающиеся по узким профилям направления «Специальное (дефектологическое) образование», могут быть не готовы. Такие параметры, как усложнение структуры дефекта, изменение технологических составляющих коррекционной работы, объединение достижений в нейропсихологии и когнитивных технологиях, изменение возможности образования, социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья, определяют необходимость усиления междисциплинарности в образовании по подготовке учителей-дефектологов. В данном контексте возникает необходимость психолого-педагогического сопровождения компетентного специалиста с междисциплинарными знаниями, способного профессионально взаимодействовать с детьми разной нозологии [2].

Подготовка будущих специалистов в области дефектологии с начала прошлого века осуществлялась по узким направлениям и предполагала профессиональную готовность к взаимодействию с определенными группами детей: с нарушениями зрения, слуха, речи, интеллекта. Исследуя проблему становления высшего дефектологического образования в России (2011), А. В. Калиниченко определила тенденцию к междисциплинарному характеру обучения специалистов в области специального (дефектологического) образования в связи с тем, что на рынке труда востребованы специа-

листы, обладающие профессиональной мобильностью и владеющие современными технологиями в подборе средств и методов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [3].

По мнению родоначальников дефектологии В. П. Кащенко, Д. И. Азбукина, учителя-дефектологи должны обладать междисциплинарными знаниями. В. П. Кащенко и А. С. Грибоедов считали, что для исправления нарушений у ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходимо комбинировать меры воздействия: социальные, педагогические, психоневрологические, физические и выделяли два блока компетенций: общепрофессиональные компетенции и специально-профессиональные [4]. Четко классифицируя проблемы у детей разной нозологии, В. П. Кащенко придавал большое значение типологии учителя-дефектолога, которая определяет уровень взаимодействия специалиста и ребенка с ограниченными возможностями здоровья (таблица).

Типы учителей-дефектологов (по В. П. Кащенко)

Тип	Характеристика	Нозологии детей	Профессиональные недостатки
Суггестивный тип	Цельность, твердость, владеет невербальными средствами общения	Аффективно неустойчивые дети	Отсутствие длительного эмоционального контакта, спокойных и ровных отношений с ребенком
Интимно действующий на чувства ребенка	Эмоционально устойчивый, уравновешенный, тактичный. Способен уловить момент, когда необходимо начать общение с ребенком	Замкнутые дети	Не указываются
Динамический	Волевые, деловые, строгие, решительные люди. Прямолинейны и последовательны, требовательны к себе и другим, работают педантично, добросовестно и надежно	Слабовольные и «безудержные» дети	Чаше, чем у других, может наблюдаться склонность к насилию
Материнский	Заботливое, опекающее отношение к дефективным детям	Нервные дети	Возникает «кабинетная» ситуация, ребенок сталкиваясь с реальностью, оказывается беззащитным

По мнению В. П. Кащенко, коррекционная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья будет иметь положительный результат только с учетом специфики личности учителя-дефектолога, поэтому он обратился к типологии специалистов. Помимо профессиональных компетенций в области психопатологии, детской психологии, школьной гигиены, методов коррекции недостатков речи, педагогики, дефектологи должны обладать высокими этическими качествами. Данный аспект является и в сегодняшней ситуации определенно значимым в связи с необходимостью установления контакта с ребенком, от которого зависит положительный или отрицательный эффект педагогического процесса в целом [5].

В начале XXI в. возникает необходимость определения профессиональных качеств педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. И. Н. Хафизуллина в 2006 г. вводит понятие «инклюзивная компетентность» и определяет

его как интегративное личностное образование, позволяющее осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения и включающее в себя содержательно-мотивационную, когнитивную и рефлексивные составляющие.

Ю. В. Шумиловская в 2011 г. в своем исследовании развивает тему готовности будущего учителя-дефектолога к работе в новых условиях трансформации образования, определяя базовую компетентность как совокупность стойких мотивов к работе, систему знаний и представлений о проблеме и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья [6].

Таким образом, тенденция к расширению междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке дефектолога определена следующими причинами:

- изменение количества лиц с ограниченными возможностями здоровья со сложной структурой дефекта;
- социальный заказ, который определяет обучение, ориентированное на полифункционального специалиста;
- ФГОС ВО, указывающие на необходимость подготовки специалиста-дефектолога широкого профиля.

Тем не менее, по мнению специалистов, существует определенная опасность, связанная с размыванием дефектологического образования как направления, объединяющего лингвистическую, медицинскую, педагогическую, психологическую составляющие.

В последние годы происходит трансформация подходов к осуществлению подготовки будущих специалистов в условиях учреждений высшего образования. Самым важным в этом отношении является переход от квалификационной модели, где в центре внимания были знания, умения и навыки студента, к компетентностной модели, в центре которой находится готовность к применению знаний, умений, навыков и личностных качеств в профессиональной деятельности [7].

В результате происходит переориентация оценки результата образования с образованности на компетенции. Проанализируем данные понятия. Образованность рассматривается как качество личности, которое характеризуется способностью решать задачи познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт. Компетенция представляет собой интегративную целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность (Н. Н. Абакумова, Н. Н. Истомина [8]), динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент может продемонстрировать после образовательной программы (О. А. Бондарева [9]).

Исходя из этого можно говорить о компетентностной модели подготовки учителя-дефектолога, которая гарантирует потребность в данных специалистах на рынке труда и актуальность самого образования в учреждении высшего образования.

Модель включает в себя три блока компетенций: универсальные, базовые профессиональные и специализированные. Универсальные компетенции рассматриваются с точки зрения становления будущего учителя-дефектолога как личности, формирования его мировоззренческих установок, умения использовать в профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии, осуществлять поиск информации для успешного решения профессиональных задач. К данной группе компетенций относится также формирование речевой культуры и культуры мышления будущего учителя-дефектолога. Базовые профессиональные компетенции направлены на формирование умения проектировать процесс обучения и воспитания, подбирать методы и технологии успешной реализации педагогического процесса, использовать инновационные формы обучения и воспитания, ориентироваться при подборе методов и средств на индивидуальные и возрастные особенности обучающихся и их особые образовательные потребности. Большое значение для будущих специалистов имеет формирование рефлексивных умений, позволяющих анализиро-

вать собственную профессиональную деятельность и вносить в нее коррективы с целью повышения ее результативности.

Специализированные компетенции позволяют формировать умения, необходимые для непосредственного осуществления деятельности учителя-логопеда: планирование, подбор методов и приемов, организация и проведение коррекционно-педагогической работы с учетом конкретного нарушения речи и проявления познавательных процессов и личностных компонентов у детей. Данная группа компетенций формируется успешно при условии взаимопересечения с данными смежных наук, расширяющих у студентов представления о динамике психического развития в детском возрасте, онтогенезе речевой деятельности, протекании физиологических процессов, особенностях реагирования на получаемую информацию, возможности ее анализа и усвоения, строении органов и систем, обеспечивающих нормальную жизнедеятельность ребенка и процесс его взаимодействия с окружающими.

Универсальные компетенции специалиста носят надпредметный характер, поэтому они отражают степень сформированности способностей, готовность к профессиональной деятельности и развитие ценностных ориентаций личности [10]. В рамках компетентного подхода для формирования универсальных компетенций в содержание образования включаются те знания, усвоение которых дает возможность уже в процессе обучения решать актуальные для студентов социальные и жизненные проблемы, овладевать интерактивными практиками.

С этой целью универсальные компетенции проходят сплошной нитью через все формы занятий в учреждении высшего образования: лекции, практические и лабораторные занятия. Происходит пересмотр методик проведения лекционных занятий, когда на первое место выходит не передача готовых знаний через использование монолога лектора, а использование поисковой, исследовательской деятельности самих студентов, что позволяет актуализировать их мыслительную деятельность, нацелить на поиск необходимой информации. Это позволяет формировать уже с первого курса информационную грамотность сначала в смежных областях как общепрофессиональную, постепенно переходя к использованию специализированной информации. С учетом этого часть лекционных занятий, содержание которых тесно связано с изученным материалом по данной дисциплине или смежным дисциплинам, проводится с опорой на принцип преемственности. Студенты до лекции получают задание составить базовый конспект по теме, внося в него уже известный материал с учетом поставленных преподавателем вопросов и готовясь тем самым к усвоению нового материала. Выполняя данное задание до лекции, им необходимо проанализировать определенный объем материала, выделить самое главное, установить взаимосвязи между отобранной информацией и внести ее в соответствующие разделы конспекта. Сами лекции носят развивающий характер, предполагающий вовлечение студентов в процесс получения новой информации на основе созданного ими базового конспекта.

Возможно проведение лекции проблемного характера при наличии их практико-ориентированного содержания путем включения студентов в решение различных проблемных ситуаций, что готовит их к восприятию нового материала. Все проблемные и информационные вопросы продумываются преподавателем заранее с учетом содержания учебного материала по изучаемой теме. Перед использованием проблемных ситуаций во время проведения лекции слушатели изучают необходимую литературу и анализируют задания, предложенные преподавателем. На самой лекции происходит анализ проблемной ситуации, выделение ее ключевых моментов, после чего определяются варианты решения данной ситуации и обобщение проводимой работы. После этого преподаватель предлагает различные точки зрения на рассматриваемую в данной ситуации проблему. Задача слушателей: на основе проведенной до этого работы по анализу проблемной ситуации выделить правильный взгляд на данную проблему. Такие лекции дают возможность развивать у студентов умение выделять существенное в изучаемой информации, выстраивать ее в логической после-

довательности, а также в целом анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли рецензентов [11].

Формирование компетенций может происходить путем использования такой формы, как «лекция с ошибками». Такие лекции проводятся в конце изучения определенного раздела, когда уже накоплен определенный объем материала, проведена его отработка в ходе различных практических заданий. В конце лекции отводится 10–15 минут на разбор и анализ ошибок. После этого студенты восстанавливают правильное содержание рассматриваемых вопросов, представляя весь материал в виде схем и таблиц.

Практические занятия по учебным дисциплинам ориентированы на формирование универсальных, общепрофессиональных и специализированных компетенций. Студенты используют ту систему знаний, которая была получена ими для решения различных профессиональных задач в рамках содержания учебной программы на основе использования принципа междисциплинарности.

Решение различных задач профессиональной направленности возможно только на основе усвоения теоретической системы знаний, установления междисциплинарных связей, понимания сущности изучаемых понятий. С этой целью до проведения практического занятия студентам может быть предложено выполнение интерактивных тестовых заданий различного характера для закрепления понимания изученного материала. Большое значение при этом отводится заданиям на установление соответствия, выделение правильной последовательности, выбор существенных признаков изучаемых понятий на основе предложенного перечня. Данные тестовые задания носят тренировочный характер, развивают мышление, формируют первоначальные умения использовать знания для поиска решения профессиональных задач. Само практическое занятие проходит в форме выполнения практических заданий подгруппового характера с учетом содержания учебной дисциплины и формируемых компетенций. В процессе подгрупповой работы при поиске решения профессиональных задач у студентов формируются коммуникативные навыки, умение межличностного взаимодействия, ораторские способности, умение слушать, использовать бесконфликтные способы взаимодействия.

Лабораторные занятия направлены на формирование специализированных компетенций. Их проведение осуществляется на базе учреждений образования под руководством наставников при непосредственном взаимодействии с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. У студентов на лабораторных занятиях происходит формирование отдельных умений на основе использования методов, приемов и средств реализации коррекционно-педагогической работы. В последующем данные умения становятся основой для прохождения практики на базе учреждений образования и становления студента как будущего учителя-дефектолога.

В рамках компетентностного подхода происходит переосмысление требований к проведению итоговой аттестации студентов. Все большее значение начинает приобретать проведение ее в форме практико-ориентированного экзамена, который позволяет выявить готовность выпускника к решению профессиональных задач. На основе выполнения теста происходит оценка сформированности компетенций выпускника, а демонстрация выполнения практико-ориентированного задания позволяет получить представление о сформированных у него умениях планировать свою деятельность с учетом поставленных задач, подбирать методы, приемы и средства в зависимости от имеющейся проблемы, направленности коррекционно-педагогической работы, индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся с нарушениями речи, их особых образовательных потребностей, анализировать свою деятельность, представлять ее результаты, используя как собственные коммуникативные средства, так и информационные возможности.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что высшее дефектологическое образование находится в процессе трансформации, что обусловлено инновационными процессами в педагогическом образовании в целом, изменением социального запроса, а также расширением методов, форм

и содержания профессиональной деятельности. Все вышесказанное определяет систему подготовки будущих специалистов через формирование у них теоретической базы, необходимой для профессиональной деятельности, и решение профессиональных задач, которые могут возникать в процессе проведения коррекционно-педагогической работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Замятина О. М., Мозгова Д. А., Семенова Н. А. Проблемы оценки профессионализма и уровня компетенций педагога общего и профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 6 (40). С. 125–131. doi: 10.23951/2307-6127-2021-6-125-131.
2. Аслаева Р. Г. Стратегия социально-профессиональной подготовки дефектологов в педагогическом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2011. 42 с.
3. Калинин А. В. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке – первом десятилетии XXI века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2014. 23 с.
4. Никифорова А. В. Перспективы развития высшего дефектологического образования в связи с переходом на уровневую систему профессиональной подготовки // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2013. Вып. 9 (137). С. 44–50.
5. Кашченко В. П. Педагогическая коррекция. М., 1994. 224 с.
6. Сергеева А. И. Современные тенденции профессиональной подготовки дефектологов в вузе // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 5 (170). С. 42–46.
7. Солодянкина О. В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты): учеб. пособие. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2015. 70 с.
8. Абакумова Н. Н., Истомина Н. Н. Компетентностный подход в учреждениях общего и высшего профессионального образования: реализация и диагностика // Вестник Томского гос. ун-та. 2007. № 297. С. 33–38.
9. Бондарева О. А. Нормативно-правовая база и методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций бакалавра в условиях реализации ФГОС // Ученые записки Орловского гос. ун-та. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2012. № 5. С. 299–303.
10. Лобанов А. П., Дроздова Н. В., Радчикова Н. П. Универсальные компетенции студентов и магистрантов: динамика и структура. URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/15123/1/Lobanov-statya.pdf> (дата обращения: 09.12.2021).
11. Ахременова З. И., Крюковская Н. В. Организация процесса обучения слушателей специальности «Логопедия» на факультете переподготовки специалистов // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. Гродно, 2020. С. 9–13.

References

1. Zamyatina O. M., Mozgova D. A., Semenova N. A. Problemy otsenki professionalizma i urovnya kompetentsiy pedagoga obshchego i professional'nogo obrazovaniya [Problems of assessing the professionalism and competence level of a teacher of general and vocational education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 6 (40), pp. 125–131 (in Russian). doi: 10.23951/2307-6127-2021-6-125-131.
2. Aslayeva R. G. *Strategiya sotsial'no-professional'noy podgotovki defektologov v pedagogicheskom vuze*. Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk [Strategy of social and professional training of defectologists at a pedagogical university. Abstract of thesis doct. ped. sci.]. Izhevsk, 2011. 42 p. (in Russian).
3. Kalinichenko A. V. *Stanovleniye vysshego defektologicheskogo obrazovaniya v Rossii v XX veke – pervom desyatiletii XXI veka*. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of higher defectological education in Russia in the XX century – the first decade of the XXI century. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Chita, 2014. 23 p. (in Russian).
4. Nikiforova A. V. *Perspektivy razvitiya vysshego defektologicheskogo obrazovaniya v svyazi s perekhodom na urovnevuyu sistemu professional'noy podgotovki* [Prospects for the development of higher defectological education in connection with the transition to a level-based system of vocational training]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2013, vol. 9 (137), pp. 44–50 (in Russian).
5. Kashchenko V. P. *Pedagogicheskaya korrektsiya* [Pedagogical correction]. Moscow, 1994. 224 p. (in Russian).

6. Sergeyeva A. I. Sovremennyye tendentsii professional'noy podgotovki defektologov v vuze [Modern trends of professional training of defectologists at the university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, vol. 5 (170), pp. 42–46 (in Russian).
7. Solodyankina O. V. *Razrabotka dokumentov po modelirovaniyu i opredeleniyu putey formirovaniya kompetentsiy vypusknika vuza (teoreticheskie i metodicheskie aspekty): uchebnoye posobiye* [Development of documents on modeling and determining the ways of forming the competencies of a university graduate (theoretical and methodological aspects): tutorial]. Izhevsk, Udmurt State University Publ., 2015. 70 p. (in Russian).
8. Abakumova N. N., Istomina N. N. Kompetentnostnyy podkhod v uchrezhdeniyakh obshchego i vysshego professional'nogo obrazovaniya: realizatsiya i diagnostika [Competence-based approach in institutions of general and higher professional education: implementation and diagnostics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2007, no. 297, pp. 33–38 (in Russian).
9. Bondareva O. A. Normativno-pravovaya baza i metodicheskoye obespecheniye formirovaniya professional'nykh kompetentsiy bakalavra v usloviyakh realizatsii FGOS [Regulatory framework and methodological support for the formation of bachelor's professional competencies in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye i sotsial'nye nauki»*, 2012, no. 5, pp. 299–303 (in Russian).
10. Lobanov A. P., Drozdova N. V., Radchikova N. P. *Universal'nye kompetentsii studentov i magistrantov: dinamika i struktura* [Universal competencies of students and undergraduates: dynamics and structure] (in Russian). URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/15123/1/Lobanov-statya.pdf>. (accessed 09 December 2021).
11. Akhremova Z. I., Kryukovskaya N. V. Organizatsiya protsessa obucheniya slushateley spetsial'nosti «Logopediya» na fakul'tete perepodgotovki spetsialistov [Organization of the training process for students of the specialty “Speech Therapy” at the Faculty of retraining specialists]. *Sotsializatsiya lichnosti na raznykh etapakh vozrastnogo razvitiya: opyt, problemy, perspektivy: sbornik nauchnykh statey* [Personality socialization at different stages of age development: experience, problems, prospects: collection of scientific articles]. Grodno, 2020. Pp. 9–13 (in Russian).

Информация об авторах

Крюковская Н. В., кандидат педагогических наук, доцент, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (ул. Захарова, 32-3, Гродно, Белоруссия, 230000).

Мёдова Н. А., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Kryukovskaya N. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yanka Kupala State University of Grodno (ul. Zakharova, 32-3, Grodno, Belarus, 230000).

Medova N. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 09.01.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 09.01.2022; accepted for publication 01.03.2022

НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Научная статья

УДК 37.08

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-73-82>

МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДОГО И НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ирина Анатольевна Дмитриева

Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и строительства, Кемерово, Россия, dia.zima@list.ru

Аннотация

Представлена модель тьюторского сопровождения молодого и начинающего педагога в учреждении среднего профессионального образования. Охарактеризованы такие ее компоненты, как целевой, организационно-подготовительный, содержательный, результативно-рефлексивный. Обозначены основные функции тьютора в системе среднего профессионального образования: диагностическая, информационная, методическая и др. Описываются необходимые мероприятия, которые способствуют подготовке молодых педагогов к самостоятельной и эффективной преподавательской деятельности в рамках программ «Шаг к успеху» и «Путь к мастерству».

Ключевые слова: *молодой специалист, тьютор, модель тьюторского сопровождения, диспетчерская модель тьюторского сопровождения, профессиональное развитие*

Для цитирования: Дмитриева И. А. Модель тьюторского сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (42). С. 73–82. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-73-82>

MENTORING IN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Original article

A MODEL OF TUTOR SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A YOUNG AND NOVICE TEACHER OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Irina A. Dmitrieva

Kuzbass College of Architecture, Geodesy and Construction, Kemerovo, Russian Federation, dia.zima@list.ru

Abstract

The article deals a model of tutor support of a young and novice teacher in a vocational school. It outlines the model's components such as target, organizational and preparatory, informative,

© И. А. Дмитриева, 2022

effective and reflexive. The author describes the specifics of the purpose and practical orientation of the model development, namely, the need to use a personal-activity approach in the modeling process.

The model is based on the “dispatcher model of tutor support of the professional career of young specialists”, which is modified taking into account the existing features of the GAPOU KuzTAGiS and involves the design of individual educational trajectories of professional development of young and novice teachers. The main function of a tutor is to coordinate actions at each step of the implementation of an individual educational trajectory of professional development.

The main functions of a tutor in the system of secondary vocational education are diagnostic, informational, methodological, etc. The necessary measures that contribute to the preparation of young teachers for independent and effective teaching activities within the framework of the “Step to Success” and “Path to Mastery” programs are described.

The article also contains specifics of conducting educational tutoring seminars (tutorials), involving the organization of group work of young and novice teachers of the technical school in the field of designing pedagogical activities, taking into account the activity approach; possible forms of dissemination of pedagogical experience of young and novice teachers.

Keywords: *young specialist, tutor, tutor support model, dispatcher model of tutor support, professional development*

For citation: Dmitrieva I. A. A model of tutor support for the professional development of a young and novice teacher of secondary vocational education [Model' t'yutorskogo soprovozhdeniya professional'nogo razvitiya molodogo i nachinayushchego pedagoga srednego professional'nogo obrazovaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 73–82. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-73-82>

В федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО) определены требования к условиям реализации программы подготовки специалистов среднего звена, направленные на «...реализацию компетентностного подхода, использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий) в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся» [1].

Приступая к самостоятельной профессиональной деятельности, молодые и начинающие педагоги сталкиваются с определенными трудностями: в логичном выстраивании последовательности этапов занятия или урока производственного обучения, затруднениях при объяснении материала, отсутствии взаимопонимания с коллегами. Кроме того, им необходимо освоиться в новом коллективе, наладить отношения со студентами, уметь грамотно излагать учебный материал, научиться преподавать.

По мнению Н. А. Глузман [2], молодой и начинающий педагог сталкивается с комплексом проблем, среди которых можно выделить основные: несоответствие реальной ситуации теоретическим знаниям, которые были сформированы при обучении в вузе; сложности при построении взаимоотношений с коллегами, поскольку некоторые учителя не учитывают специфику адаптационного периода и не настроены на личностную поддержку молодого специалиста; профессиональная неопределенность и неуверенность молодого учителя.

Результаты анкетирования молодых и начинающих педагогов (34 чел.) государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и строительства» (ГАПОУ КузТАГиС) говорят о следующем: 63 % молодых педагогов отметили, что слабо владеют техникой и технологией обучения и воспитания; 45 % – испытывают неуверенность в решении организационных вопросов; 33 % начинающих педагогов не испытывают удовлетворения от начала профессиональной самостоятельной работы; 28 % – никогда не задумывались о вопросах саморазвития и самовоспитания, 13 % опрошенных испытывают неудовлетворенность общения с обучающимися; лишь 7 % отметили, что без всяких

проблем включились в работу. Эти особенности и затруднения говорят о необходимости особого сопровождения профессиональной деятельности молодых специалистов.

Как показывает практика, действенным способом закрепления в профессии молодого педагога считается наставничество, при этом чаще всего, назначая наставником опытного педагога, не всегда учитывается мнение самого молодого специалиста: «Наставник назначается администрацией и работает индивидуально со своим подопечным в течение первого года (или двух лет), обучая его азам профессии. Это означает, что у молодого специалиста нет возможности самому выбрать наставника, влиять на содержание и способы наставнической деятельности» [3].

Гуманистический характер образования предполагает создание благоприятных условий для саморазвития каждой личности. Поэтому необходимо отметить, что в организации сопровождения профессионального развития молодых и начинающих педагогов необходимо учитывать особенности «концепции открытого профессионализма педагога». «Открытый профессионализм педагога – это такой процесс его профессионально-личностного развития, который им самим иницируется, организуется, рефлексится, т. е. педагог – значимый и влиятельный участник профессионального развития. Это понимание базируется на концепции педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокументова) и концепции открытого совместного действия педагога и ребенка (С. И. Поздеева)» [4]. Реализовать данную концепцию возможно с помощью тьюторства.

Тьюторское сопровождение предполагает выявление причин профессионального затруднения и построение проекта выхода из них, разработку и сопровождение индивидуальной образовательной траектории профессионального развития. Тьюторство – это не только передача навыков, это постоянный диалог, межличностная коммуникация тьютора и молодого педагога. Е. А. Суханова, А. Г. Чернявская определяли «тьюторское сопровождение как особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и перехода от одного этапа развития к другому, в процессе которых обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для их выполнения и осмысления» [5, 6].

Мы разделяем точку зрения Т. М. Ковалевой в том, что «тьютор – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, обеспечивающая разработку индивидуальной образовательной траектории профессионального развития молодого и начинающего педагога» [7]. Самостоятельно разрабатывая приемлемые для себя способы действий, молодой и начинающий педагог (тьюторант) в ситуации тьюторского сопровождения совершает определенную «образовательную пробу», ее результаты становятся предметом совместного обсуждения и анализа с тьютором.

Тьюторская поддержка заключается в сопровождении молодого и начинающего педагога в его движении по индивидуальной образовательной траектории профессионального развития, в оказании поддержки в их самореализации и самоопределении [5]. Виды тьюторского сопровождения различаются своей направленностью, способами взаимодействия участников образовательного процесса: тактическое, стратегическое, индивидуальное тьюторство, онлайн-тьюторство, тьюторство группы, академическое, домашнее, частное тьюторство, тьюторинг проблемных ситуаций. Направления отличаются своими особенностями, но объединяющим началом является общность идеи и целей тьюторского сопровождения, позиции тьютора, которая обеспечивает данное сопровождение молодых и начинающих педагогов.

Одной из основных задач сопровождения тьютором является не только оказание поддержки и своевременной помощи молодому специалисту, но и обучение его самостоятельному преодолению трудностей в собственном профессиональном развитии, содействие в становлении полноценного субъекта профессиональной жизни. Потому необходима организация целенаправленной организации сопровождения индивидуальной образовательной траектории профессионального развития молодых и начинающих педагогов.

Следовательно, приоритетной задачей мы считаем создание и внедрение модели тьюторского сопровождения профессионального развития молодых и начинающих педагогов. Действующая в ГАПОУ КузТАГиС Школа повышения педагогического мастерства станет частью модели тьюторского сопровождения молодых и начинающих педагогов среднего профессионального образования.

Разработка модели с учетом целевой специфики и практической направленности обусловила использование личностно-деятельностного подхода при моделировании. «Личностно-деятельностный подход определяет важнейшие методологические ориентиры организации дидактического и методического обеспечения образовательного процесса подготовки как системы, представляющей возможности для решения проблем профессионально-личностного становления будущего учителя и удовлетворения его образовательных потребностей» [8]. При использовании данного подхода предполагается наличие субъект-субъектного взаимодействия, в основе которого лежит реализация технологии деятельностного обучающего метода Л. Г. Петерсон, основанной на методе рефлексивной самоорганизации (общая теория деятельности – О. С. Анисимов, Г. П. Щедровицкий и др.). Эта технология позволяет развивать деятельностные способности и качества личности, обеспечивающие их успешность в будущей профессиональной деятельности.

Типологические модели тьюторской деятельности ОСКИ, представленные исследователями М. М. Миркес, Н. В. Мухой, А. А. Цукер, легли в основу разработки и последующей апробации пяти моделей: наставнической, учитывающей индивидуальный заказ, партнерской, диспетчерской, образовательного консалтинга [7, 9]. Нами взята «диспетчерская модель тьюторского сопровождения профессиональной карьеры молодых специалистов» [9], которая предполагает создание условий освоения ими способов управления внешними и внутренними ресурсами для проектирования индивидуальных образовательных траекторий профессионального развития молодых и начинающих педагогов. Основная функция тьютора заключается в координации действий на каждом шаге реализации индивидуальной образовательной программы профессионального развития.

Действия тьютора направлены на оказание помощи в выявлении профессиональных и образовательных потребностей молодого и начинающего педагога, проектирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории профессионального развития, обеспечение ее методического сопровождения. Данная модель была модифицирована с учетом имеющихся особенностей ГАПОУ КузТАГиС.

При внедрении модели тьюторского сопровождения реализуются следующие функции тьютора (табл. 1).

Модель тьюторского сопровождения состоит из нескольких блоков, которые отражают этапы организации наставнической деятельности (рисунок).

1. Целевой блок включает в себя диагностико-мотивационный этап, выявляющий профессиональные дефициты молодых и начинающих педагогов среднего профессионального образования. Целью этапа является формирование системы потребностей и мотивов молодых педагогов к самосовершенствованию и обогащению общими и профессиональными знаниями, профессиональному развитию. На данном этапе внимание уделяется изучению индивидуальных психолого-педагогических особенностей молодых и начинающих педагогов как субъектов педагогической деятельности, оказанию помощи им в осмыслении профессиональных дефицитов и определении шагов по наращиванию компетенций. В рамках данного этапа формируется кейс диагностических материалов, который позволяет определить:

- оценку готовности молодого и начинающего педагога к осуществлению и участию в инновационной, творческой профессиональной деятельности;
- профессиональную готовность молодого и начинающего педагога к применению современных образовательных технологий;

- уровень профессионального развития молодого и начинающего педагога в условиях образовательного пространства;
- способности молодого и начинающего педагога к творческому саморазвитию;
- уровень профессиональной мотивации молодого и начинающего педагога и его самооценки и др.

Таблица 1

Функции тьютора

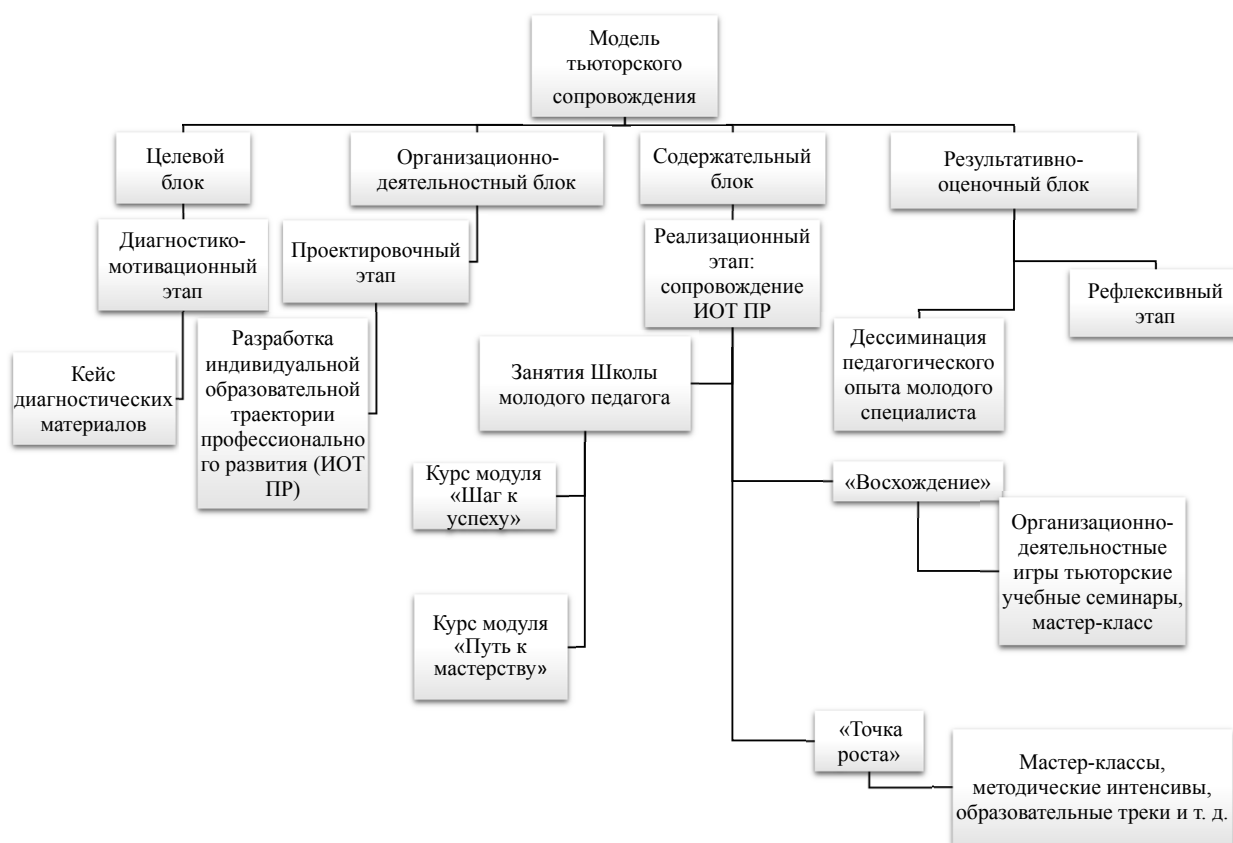
Функция тьютора	Содержание деятельности
Наставническая	Мотивация и вовлечение молодого педагога в процессы самообразования и саморазвития. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий их профессионального развития
Диагностическая	Диагностика профессиональных дефицитов, возможностей и перспектив молодого и начинающего педагога, определение, фиксирование, проектирование и выполнение анализа образовательных целевых установок и интересов
Информационная	Установление наличия ресурсов и построение ресурсной карты для осуществления образовательного запроса молодого и начинающего педагога
Организаторская	Расширение пространства социальной реализации молодых и начинающих педагогов путем включения их в разнообразные публичные формы самопрезентаций (конкурсы, фестивали, научно-практические конференции, защиты проектов), участия в социально значимых программах разного уровня
Консультативная	Консультирование и поддержка молодых педагогов в затруднительных ситуациях в процессе индивидуальной или групповой профессиональной деятельности. Оказание помощи в выстраивании маршрута для реализации индивидуальной образовательной траектории профессионального развития
Методическая	Разработка концепции тьюторского события (целевая установка, формы и методы реализации, средства, этапы). Разработка содержательного контента для обучения, вариантов индивидуальных образовательных траекторий профессионального развития молодых и начинающих педагогов. Разработка организационно-методической, нормативной документации и информационно-методических материалов. Анализ и описание собственного тьюторского опыта
Рефлексивная	Организация рефлексии деятельности молодых и начинающих педагогов с целью анализа индивидуальных траекторий профессионального развития, понимания «проблемных точек» (затруднений), причин их возникновения и способов устранения

В результате данного этапа тьютор помогает молодому и начинающему педагогу сформировать индивидуальный образовательный заказ (выявить трудности, профессиональные дефициты) и сформировать содержание индивидуальной образовательной траектории профессионального развития молодых и начинающих педагогов.

2. В основе организационно-подготовительного блока лежит проектировочный этап. На данном этапе тьютор техникума осуществляет определение направлений деятельности по организации сопровождения профессионального развития молодых и начинающих педагогов:

- проектирование индивидуальной образовательной траектории профессионального развития молодых и начинающих педагогов;
- выбор форм работы, методов, приемов работы;
- создание ресурсного пакета (тьюториалы, коучинги, кейс-стади, дебаты, образовательные туры, творческие мастерские, мастер-классы, участие в конкурсах и др.).

3. Содержательный блок содержит реализационный этап, который обеспечивает выполнение индивидуальной образовательной траектории профессионального развития молодых и начинающих педагогов; координирует деятельность тьюторантов по реализации индивидуальной образовательной траектории профессионального развития; обеспечивает методическими средствами тьюторское сопровождение профессионального развития молодых и начинающих педагогов. Сущность



Модель тьюторского сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога

этапа реализации состоит в создании условий для личностного и профессионального развития молодых и начинающих педагогов посредством обучения на рабочем месте и вне рабочего места (наставничество, работа над специальными проектами и заданиями, семинары и т. п.).

Основу реализационного этапа составляет деятельность Школы молодого педагога, программа которой состоит из 2 модулей: «Шаг к успеху» и «Путь к мастерству».

Занятия модуля «Шаг к успеху» реализуются для молодых и начинающих педагогов, которые только приступили к педагогической деятельности и предполагают проектирование деятельности ближайшего периода: происходит освоение способов эффективной учебной работы, планирование индивидуальной и групповой учебной деятельности, организация обратной связи и рефлексии обучающихся на учебном занятии.

В рамках данного модуля организуются групповые занятия тьюторов и молодых специалистов в виде открытого показа вариантов способов организации УД, практические сессии по внедрению методов обучения в учебный процесс, так называемые учебные тьюторские семинары (тьюториалы) [10, 11]. На тьюторских учебных семинарах предполагается групповая работа по решению задач «выращивания» способностей молодых и начинающих педагогов техникума в области проектирования педагогической деятельности с учетом деятельностного подхода. Тьюторский учебный семинар имеет следующую структуру: представление цели, задач; выявление ожиданий; актуализация проблемы, мотивация; работа с информацией; самостоятельная работа в режиме интерактива; рефлексия. Тематика семинаров и сроки их проведения представлена в табл. 2.

Участие в тьюторском семинаре позволит молодому и начинающему педагогу активно включиться в проектирование учебной деятельности и отработку действий, направленных на постановку цели и задач учебного занятия, привлечение обучающихся к формулированию учебных задач,

установление субъект-субъектных отношений, организацию контрольно-оценочной деятельности обучающихся, проведение рефлексии в соответствии с поставленной целью и пр.

Таблица 2

Тематика учебных тьюторских семинаров

	Название семинаров	Сроки
1	Проектирование педагогической деятельности. Преподаватель – субъект педагогической деятельности	Сентябрь, 2022 г.
2	Рабочая программа. Разделы «Планируемые результаты освоения обучающимися программы», «Система оценки планируемых результатов»	Ноябрь, 2022 г.
3	Учебное занятие, построенное на основе деятельностного метода	Декабрь, 2022 г.
4	Проектирование учебного занятия в соответствии с требованиями ФГОС СПО. Общие подходы к разработке технологической карты учебных занятий	Февраль, 2023 г.
5	Нестандартные подходы к планированию учебных занятий	Март, 2023 г.
6	Методика анализа и самоанализа педагогической деятельности преподавателя	Апрель, 2023 г.

Выполнение «домашнего задания» в рамках проведения учебного тьюторского семинара – обязательное условие обучения молодых специалистов. Это важное условие, способствующее применению выработанных способов деятельности, а затем дальнейшей совместной с тьютором проверки их эффективности. Одновременно с проведением учебных тьюторских семинаров тьютор посещает учебные занятия молодых и начинающих педагогов.

Модуль «Путь к мастерству» направлен на развитие профессиональных компетенций молодых и начинающих педагогов второго года профессиональной педагогической деятельности и продолжает сопровождение их индивидуальной образовательной траектории профессионального развития. В рамках модуля осуществляется поиск и отбор лучших методов и приемов обучения и организации деятельности с обучающимися, у них формируется собственный стиль в работе, происходит расширение педагогического опыта. На учебных тьюторских семинарах модуля «Путь к мастерству» осуществляется индивидуальная работа, направленная на проектирование и реализацию траектории профессионального развития молодых и начинающих педагогов, включающая:

- проведение анализа собственных возможностей «Я-настоящего» (знаний, умений, компетентностей в соответствии с содержанием ФГОС СПО) на основе результатов, полученных в местах, где состоялась демонстрация успеха (проблемно-деятельностный семинар, учебное занятие, дискуссионная площадка и т. д.);
- разработку образа желаемого будущего («Я-будущее») в профессиональной деятельности в соответствии с требованиями к педагогической профессии при реализации ФГОС СПО;
- разработку траектории собственного профессионального развития «От Я-настоящего к Я-будущему».

Завершающим этапом реализации индивидуальной образовательной траектории профессионального развития молодых и начинающих педагогов является модуль «Восхождение», в рамках которого осваиваются новые педагогические методики, совершенствуются способы саморазвития, обобщается собственный опыт работы. Итогом модуля «Восхождение» является «Точка роста»: проведение единого методического дня (демонстрация профессиональных достижений в ходе тьюторского сопровождения). Согласно Положению о методической службе ГАПОУ КузТАГиС единый методический день проводится один раз в год: во 2-м семестре, в марте. Его программа предполагает проведение мастер-классов, методических интенсивов, образовательных треков, методических воркшопов, презентацию открытых уроков, выставку профессионального развития молодого педагога.

4. Результативно-оценочный блок модели тьюторского сопровождения включает в себя рефлексивный этап и предполагает осознание и распространение педагогического опыта молодого и начинающего педагога. Рефлексивный этап включает критериальные показатели и комплекс диагностических средств, что позволяет выявить динамику, определить перспективы уровня профессионального развития молодых и начинающих педагогов, осуществить корректировку индивидуальной образовательной траектории профессионального развития.

Диссеминация опыта является логическим завершением реализации индивидуальной образовательной траектории профессионального развития молодого и начинающего педагога. Под понятием «диссеминация» (от лат. *disseminatio* – сеяние, распространение) понимается процесс, направленный на организацию работы по распространению среди целевой аудитории опыта использования продуктивных методов работы, демонстрации конечных продуктов, полученных при решении конкретных задач, в ходе которого достигаются системные положительные эффекты в деятельности образовательной организации и повышается качество образования. Диссеминация педагогического опыта может быть разной: открытые уроки и внеурочные мероприятия; презентации и выставки (имидж-проект, экспозиционная площадка, стендовая презентация); мастер-классы; представление собственного сайта (комментарии, обсуждение специалистом проблем, возникающих в ходе осуществления образовательной деятельности; учебно-методические материалы); научно-практическая конференция и научно-педагогический семинар; публикации в печатных изданиях и сети Интернет.

Таким образом, составляющие компоненты модели позволяют реализовать процесс тьюторского сопровождения профессионального развития молодого и начинающего педагога среднего профессионального образования. Целевой компонент модели способствует реализации ценностей индивидуализации: самоопределения, осмысленного отношения к собственной профессиональной деятельности. Организационно-деятельностный компонент раскрывает основные направления деятельности тьютора по сопровождению индивидуальной образовательной траектории профессионального развития молодого педагога среднего профессионального образования. Содержательный компонент рассматривает выполнение индивидуальной образовательной траектории профессионального развития педагога, а результативно-оценочный компонент определяет успешность ее реализации.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 10 января 2018 г. № 2) // КонсультантПлюс. URL: https://cchgeu.ru/upload/iblock/11f/08.02.01-_3_-_red.-10.01.2018_.pdf (дата обращения: 21.01.2022).
2. Глузман Н. А. Теоретико-практические аспекты развития педагогического профессионализма преподавателей в классическом университете // Вестник Владимирского гос. ун-та им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. 2019. № 37 (56). С. 67–76.
3. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. Вып. 2 (16). С. 87–91.
4. Поздеева С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 1 (166). С. 88–90.
5. Сахарова В. И. Тьюторская позиция педагога в системе дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 3 (7). С. 94–97.
6. Суханова Е. А. Тьюторское сопровождение формирования образовательного заказа // Открытое образование и региональное развитие: способы построения образовательного пространства: сб. науч. тр. Томск: Томский ЦНТИ, 2004. 154 с.
7. Ковалева Т. М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация де-

тельности тьютора: материалы Всероссийского научно-метод. семинара (Москва, 18–19 мая 2009 г.). М.: АПК и ППРО, 2009. 188 с.

8. Елькина О. Ю. Теоретическая модель подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2007. Вып. 7 (70). С. 23–27.
9. Шалимова Н. А. Тьюторская модель сопровождения индивидуальной профессиональной карьеры педагога // Справочник заместителя директора школы. URL: <https://e.zamdirobr.ru/416260> (дата обращения: 21.01.2022).
10. Пикина А. Л., Золотарева А. В. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-razvitiya-pedagoga> (дата обращения: 21.01.2022).
11. Ворожцова И. Б. Педагогический смысл тьюторского сопровождения образовательной деятельности: наблюдение и слушание // Начальная школа. 2010. № 5. С. 27–32.

References

1. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 08.02.01 Stroitel'stvo i ekspluatatsiya zdaniy i sooruzheniy (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 10 yanvarya 2018 g. N 2) [Federal State educational standard of secondary vocational education in the specialty 08.02.01 Construction and operation of buildings and structures (approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated January 10, 2018 N 2)]. *Konsul'tantPlyus* [ConsultantPlus] (in Russian). URL: https://cchgeu.ru/upload/iblock/11f/08.02.01-_3_-_red.-10.01.2018_.pdf (accessed 21 January 2022).
2. Gluzman N. A. Teoretiko-prakticheskiye aspekty razvitiya pedagogicheskogo professionalizma prepodavateley v klassicheskom universitete [Theoretical and practical aspects of the development of pedagogical professionalism of teachers at a classical university]. *Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh – Bulletin of Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov*, 2019, no. 37 (56), pp. 67–76 (in Russian).
3. Pozdeeva S. I. Nastavnichestvo kak deyatelnostnoye soprovozhdeniye molodogo spetsialista: modeli i tipy nastavnichestva [Mentoring as activity support of a young specialist: models and types of mentoring]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2017, no. 2 (16), pp. 87–91 (in Russian).
4. Pozdeeva S. I. Razrabotka kontseptsii otkrytogo professionalizma pedagoga kak issledovatel'skaya zadacha [Development of the concept of open professionalism of a teacher as a research task]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo uiversiteta – TSPU Bulletin*, 2016, vol. 1 (166), pp. 88–90 (in Russian).
5. Sakharova V. I. T'yutorskaya pozitsiya pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Tutor position of a teacher in the system of additional professional education]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 2012, no. 3 (7), pp. 94–97 (in Russian).
6. Sukhanova E. A. T'yutorskoye soprovozhdeniye formirovaniya obrazovatel'nogo zakaza [Tutor support for the formation of an educational order]. *Otkrytoye obrazovaniye i regional'noye razvitiye: sposoby postroyeniya obrazovatel'nogo prostranstva: sbornik nauchnykh trudov* [Open education and regional development: methods of building an educational space: a collection of scientific papers]. Tomsk, Tomskiy TsNTI Publ., 2004. 154 p. (in Russian).
7. Kovaleva T. M. O deyatelnosti t'yutora v sovremennom obrazovatel'nom uchrezhdenii [About the activity of a tutor in a modern educational institution]. *Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nom uchrezhdenii: soderzhaniye, normirovaniye i standartizatsiya deyatelnosti t'yutora: materialy Vserossiyskogo nauchno-metodicheskogo seminar (Moskva, 18–19 maja 2009 g.)* [Organization of tutor support in an educational institution: content, rationing and standardization of tutor activities: materials of the All-Russian Scientific and Methodological seminar (Moscow, May 18–19, 2009)]. Moscow, APKiPPRO Publ., 2009. 188 p. (in Russian).
8. El'kina O. Yu. Teoreticheskaya model' podgotovki budushchego uchitelya k formirovaniyu produktivnogo opyta mladshikh shkol'nikov [Theoretical model of preparation of a future teacher for the formation of productive experience of younger schoolchildren]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2007, no. 7 (70), pp. 23–27 (in Russian).
9. Shalimova N. A. T'yutorskaya model' soprovozhdeniya individual'noy professional'noy kar'ery pedagoga [Tutor model of support of an individual professional career of a teacher]. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly* [Directory of the deputy director of the school: website] (in Russian). URL: <https://e.zamdirobr.ru/416260> (accessed 21 January 2022).

10. Pikina A. L., Zolotareva A. V. T'yutorskoye soprovozhdeniye professional'nogo razvitiya pedagoga [Tutor support of professional development of a teacher]. *KiberLeninka: nauchnaya elektronnyaya biblioteka* [CyberLeninka: scientific electronic library: website] (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-razvitiya-pedagoga> (accessed 21 January 2022).
11. Vorozhtsova I. B. Pedagogicheskiy smysl t'yutorskogo soprovozhdeniya obrazovatel'noy deyatel'nosti: nablyudeniye i slushaniye [Pedagogical meaning of tutor support of educational activity: observation and listening]. *Nachal'naya shkola*, 2010, no. 5, pp. 27–32 (in Russian).

Информация об авторах

Дмитриева И. А., заместитель директора по научно-методической работе, Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и строительства (ул. Радищева, 5, Кемерово, Россия, 650024).

Information about the authors

Dmitrieva I. A., Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Kuzbass College of Architecture, Geodesy and Construction (ul. Radishcheva, 5, Kemerovo, Russian Federation, 650024).

Статья поступила в редакцию 24.01.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 24.01.2022; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья
УДК 37.064.2:005.963.2:316.422
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-83-91>

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ДИФфуЗИИ СОЦИАЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Инесса Игоревна Сошенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, sii2007@yandex.ru

Аннотация

Беспрецедентное теоретическое и практическое значение в последнее десятилетие приобрела проблема развития социальных инноваций, в том числе в сфере образования. Это обусловлено переходом к становлению современного общества, развитие которого основано на знаниях, и финансовым кризисом 2008 г. Социальные инновации изменяют сложившиеся социальные практики, преимущественно реализуются в форме проектов, содержание которых направлено на решение общественно значимых социальных проблем, нуждаются в управлении на всех стадиях жизненного цикла (от идеи до диффузии). В образовательных организациях для обеспечения диффузии социальных инноваций в сфере образования целесообразно задействовать наставничество. На основе анализа успешных кейсов диффузии социальных инноваций в сфере образования рассматривается наставничество как: а) подготовка педагогического коллектива к изменениям социальной практики; б) механизм восстановления контекста социальной инновации и ее воспроизводства; в) актив образовательной организации, работающий на рынках «без денег»; г) механизм воспроизводства педагогических кадров. Обоснована значимость трехкомпонентной системы наставничества в образовательной организации: наставничество для наставников, наставничество для педагогов и наставничество обучающихся. Материалы статьи могут стать основой для продолжения исследований диффузии социальных инноваций в сфере образования и трансформации сложившихся систем наставничества в образовательных организациях.

Ключевые слова: социальные инновации, диффузия социальных инноваций, образовательные организации, наставничество, профессиональное развитие, педагогический коллектив

Для цитирования: Сошенко И. И. Роль наставничества в диффузии социальных инноваций в сфере образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 83–91. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-83-91>

Original article

THE ROLE OF MENTORING IN THE DIFFUSION OF SOCIAL INNOVATION IN EDUCATION

Inessa I. Soshenko

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, sii2007@yandex.ru

Abstract

The problem of the development of social innovations, including in the field of education, has acquired unprecedented theoretical and practical significance in the last decade. This is due to the transition to the formation of a modern society, the development of which is based on knowledge and the financial crisis of 2008. Social innovations change established social practices, are mainly implemented in the form of projects, the content of which is aimed at solving socially significant social problems, and need to be managed at all stages of the life cycle (from idea to diffusion). In educational organizations, to ensure the diffusion of social innovations in the field of education, it is advisable to use mentoring. Based on the analysis of successful cases of diffusion of social innovations in the educational sphere, the article examines mentoring as: a) preparing the teaching staff for changes in social practice; b) a mechanism for restoring the context of social innovation and its reproduction; c) an asset of an

educational organization working in the markets “without money”; d) a mechanism for the reproduction of teaching staff. The importance of a three-component mentoring system in an educational organization is substantiated: mentoring for mentors, mentoring for teachers and mentoring students. The materials of the article can become the basis for continuing research on the diffusion of social innovations in the field of education and the transformation of the existing mentoring systems in educational organizations.

Keywords: social innovation, diffusion of social innovation, educational organizations, mentoring, professional development, teaching staff

For citation: Soshenko I. I. The role of mentoring in the diffusion of social innovation in education [Rol' nastavnichestva v diffuzii sotsial'nykh innovatsiy v sfere obrazovaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 83–91. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-83-91>

В настоящий период крупнейшие мировые державы, например Российская Федерация, Китай, США, Европейский Союз, и общество справедливо сосредотачиваются на социальных инновациях, рассматривая их как значимый актив для своего развития. Ведь именно социальные инновации изменяют сложившиеся социальные практики, являются сквозными для других типов инноваций (продуктовых, процессных, маркетинговых, организационных [1]), важным ресурсом для «рынков, работающих без денег» [2]. Потенциал социальных инноваций как актива государственного и общественного развития раскрывается в полной мере в том случае, если они проходят весь жизненный цикл от идей до диффузии.

Феномен диффузии инновации исследовали в своих трудах многие ученые. Например, Э. Роджерс рассматривал диффузию как процесс, посредством которого «новые продукты, услуги и идеи распространяются в пространственно-временном континууме по коммуникационным каналам между участниками социальной системы» [3]. Обратим внимание, что в полной мере потенциал социальных инноваций в сфере образования удастся использовать не всегда, поскольку, как и любым типам инноваций, без управленческой поддержки им свойственно преждевременное угасание. Для того чтобы этого не произошло, возможно задействовать потенциал системы наставничества.

В целом в педагогической науке понятие «социальные инновации» в сфере образования стало применяться сравнительно недавно. В контексте образования социальные инновации зачастую тождественны инновациям в образовании [4, с. 28] или педагогическим инновациям [5, с. 102]. Они выделяются как класс инноваций по принципу отнесения к социальной сфере (включают в себя любые инновации в социальной сфере). Социальные инновации в сфере образования, по мнению Д. Крюгера и А. Шредера, способствуют активизации вовлеченных в них субъектов, обладают трансформационным потенциалом [6].

В качестве примера социальных инноваций в сфере образования исследователи выделяют концепцию и платформы для обучения на протяжении всей жизни, инициативы, позволяющие улучшить управление школами и раскрыть потенциал учителей, действующих в логике концепции открытых инноваций (Г. Чесбро), инициативы, преодолевающие институциональные разрывы разных уровней и видов образования, и иное [6]. Социальные инновации в сфере образования, реализованные в форме проектов, могут быть направлены на решение таких социальных потребностей: 1) обеспечение равных возможностей получения образования; 2) совершенствование образовательных возможностей; 3) преодоление недостатка профессиональных навыков и компетенций; 4) улучшение участия взрослых в образовании и профессиональном обучении [7, с. 25–26].

Некоторые примеры социальных инноваций в сфере образования, реализуемые на территории Российской Федерации, проанализированы в публикации авторского коллектива А. Шредер, А. А. Шабунова, А. В. Попов, Т. С. Соловьева, М. А. Головчин [7]. Дополнить авторский перечень проектов можно реализованными и поддержанными проектами, инициированными в рамках концепции «Школа – центр социума» // Рыбаков Фонд [8], практикой школы совместной деятельности

(МБОУ СОШ № 49 г. Томска), развивающейся как «практика соорганизации, участия взрослых и детей в своем образовании» [9, с. 83].

Кроме того, хотелось бы выделить как пример социальной инновации в сфере образования феномен, который исследовала и ввела в категориальный аппарат педагогической науки профессор Г. Н. Прокументова – образовательные инновации, характеризующиеся «созданием мест личного присутствия» субъектами образования [9].

Общим для обозначенных выше инноваций является то, что у них есть сходная цель – изменить сложившиеся социальные практики, чтобы обеспечить субъектам образования, образовательным организациям и государству новые способы взаимодействий, взаимовлияния и конкурентоспособности в современном сложном мире, усилить их способность действовать вместе. Именно позитивные изменения сложившихся социальных практик в самом широком смысле являются результатом действия социальной инновации.

Специфика социальных инноваций в сфере образования заключается в том, что их создание и развитие сопровождается вовлечением в сетевые взаимодействия разных субъектов образования, а результаты множественны, отсрочены во времени и сложно измеримы [10, 11].

Развитие социальных инноваций в образовательной организации может привести к институализации новой социальной практики и ее диффузии за пределы организации. Вместе с тем нередки случаи сопротивления педагогического коллектива социальным инновациям и, как следствие, «угасание» последних.

Можно выделить несколько универсальных уроков, которые следует извлечь из успешных кейсов диффузии социальных инноваций в сфере образования. Урок первый заключается в том, что социальные инновации в сфере образования требуют управления. Второй урок является логическим продолжением первого и заключается в том, что диффузии социальной инновации в сфере образования способствует наставничество.

Традиционная модель наставничества, реализуемая в образовательных организациях, направлена на «сопровождение молодого специалиста более опытным работником (мастером, профессионалом): помощь опытного специалиста в овладении молодым работником азами профессии» [12, с. 87].

Диффузию социальных инноваций в сфере образования обеспечивают последователи инноваторов, воспроизводящие новую социальную практику в своей профессиональной деятельности. Следовательно, наставничество, являющееся общей компетенцией управления [13, с. 7], обогащает профессиональный опыт молодых и зрелых педагогов и управленцев.

Важную роль в диффузии социальной инновации в сфере образования может оказать действующая система наставничества, реализуемая в образовательной организации. Кратко рассмотрим основные направления и содержание деятельности системы наставничества, сформированной в практике деятельности МАОУ ДО ДЮЦ «Звездочка» г. Томска (далее – Центр). Система наставничества Центра состоит из трех взаимосвязанных подсистем: наставничество для наставников, наставничество педагогов и наставничество обучающихся. Дизайн системы наставничества Центра сложился под воздействием внешних факторов, определяемых государственной политикой в сфере образования [14], и внутренних факторов – социальных инноваций в сфере образования, реализуемых в формате проектов, обеспечивающих достижение социальных общественно значимых результатов.

Приведем в качестве примера один из проектов, находящийся на стадии диффузии социальной инновации: сетевой социально значимый проект «Уроки Добро-ТЫ!». Проект направлен на позитивное отношение к инклюзивному образованию, способствует развитию совместной детско-взрослой деятельности, совместной учебной и досуговой деятельности детей с расстройствами аутичного спектра и здоровых обучающихся. Динамика показателей развития сетевого социально значимого проекта «Уроки Добро-ТЫ!» представлена в таблице.

Динамика показателей развития сетевого социально значимого проекта «Уроки Добро-ТЫ!»

Критерии	Количественные результаты 2018–2019 гг.	Количественные результаты 2019–2020 гг.
Количество вовлеченных образовательных организаций	МАОУ ДО ДЮЦ «Звездочка» г. Томска; СОШ № 34 г. Томска; СОШ № 43 г. Томска	МАОУ ДО ДЮЦ «Звездочка» г. Томска; СОШ № 12 г. Томска; СОШ № 34 г. Томска; СОШ № 51 г. Томска; СОШ «Эврика развитие» г. Томска; ДОУ № 5 г. Томска
Количество классов	5	16
Количество (норма) типичных детей	Более 300 человек	Более 500 человек
Количество детей с расстройством аутичного спектра	9	16
Количество вовлеченных учителей и воспитателей	5	17
Количество вовлеченных методистов	4	7
Количество вовлеченных тьюторов	9	16
Количество вовлеченных родителей	Более 300 человек	Более 500 человек
Количество вовлеченных педагогов учреждений дополнительного образования	17	30
Количество вовлеченных волонтеров	40	50
Количество проведенных мероприятий	16	49

Анализ данных, приведенных в таблице, демонстрирующих приращение показателей развития проекта «Уроки Добро-ТЫ!», свидетельствует о том, что новая социальная практика, инициированная Центром, последовательно «проникает» в другие образовательные организации г. Томска. Диффузию социальной инновации обеспечивают взаимосвязанные компоненты системы наставничества Центра: наставничество для наставников, наставничество для педагогов, наставничество обучающихся. Кратко рассмотрим функциональное назначение каждого компонента системы наставничества Центра и приоритетных используемых наставнических практик, применяемых в рамках сетевого социально значимого проекта «Уроки Добро-ТЫ!».

Наставничество для наставников направлено на активизацию новых процессов – моделей координации совместной деятельности, которые сопровождает конкретный педагог-наставник, и создание условий для децентрализации управления проектом, что способствует устойчивости социальной инновации (ее диффузии даже при выходе конкретного наставника из проекта). Приоритетные используемые наставнические практики: 1) супервизия (для критического анализа педагогом-наставником своей профессиональной деятельности в статусе наставника, выявления и нивелирования дефицитов в децентрализации управления проектом); 2) флеш-наставничество (для приращения профессиональных и личностных компетенций в формате персонифицированных мастер-классов).

Наставничество педагогов направлено на воспроизводство социальной практики и активизацию сетевых взаимодействий педагогов, вовлеченных в социальные инновации, обеспечивающих устойчивость социальной практики во внутриорганизационных и межорганизационных сетевых взаимодействиях. Приоритетные используемые наставнические практики: 1) менторинг (для начинающих педагогов преимущественно в групповом формате); 2) групповое ситуативное наставничество (для педагогов, вовлеченных в конкурсы профессионального мастерства на базе Центра и на уровне муниципалитета, региона, Российской Федерации и иных держав); 3) реверсивное на-

ставничество (для зрелых педагогов, например, по развитию цифровой грамотности, наставничество над которыми осуществляют молодые педагоги); 4) виртуальное наставничество (для обеспечения наставнического сопровождения в режиме онлайн).

Наставничество обучающихся направлено на раннюю профессиональную ориентацию, вовлечение в педагогическую профессию и обеспечение устойчивости новой социальной практики в детском сообществе. Приоритетные используемые практики: 1) групповое наставничество (для обучающихся, вовлеченных в межорганизационные волонтерские практики); 2) менторинг (для обучающихся, являющихся наставником обучающихся).

В 2021 г. система наставничества Центра отмечена малой золотой медалью конкурса «Золотая медаль», организованного в рамках выставки «Учебная Сибирь – 2021» (г. Новосибирск).

Взаимосвязь наставничества и социальных инноваций можно раскрыть посредством общих точек пересечения, свойственных этим двум феноменам: во-первых, наставничество и социальные инновации позволяют создавать новые модели взаимодействия для решения сложившейся социальной проблемы; во-вторых, наставничеству и социальным инновациям свойственны отсроченные во времени результаты и эффекты; в-третьих, наставничество и социальные инновации способствуют разным типам карьерного роста педагогов (вертикальному, горизонтальному, центростремительному, статусному) [15, с. 14]; в-четвертых, наставничество и социальные инновации способствуют «открытому профессионализму педагога» [16, с. 13].

Из анализа особенностей наставничества, исследованных разными авторами, следует вывод о значимой роли наставничества и личности наставника в решении задач управления. По результатам данного исследования в контексте диффузии социальной инновации эта роль проявляется в следующих областях:

Во-первых, **наставничество как подготовка педагогического коллектива к изменениям социальной практики.**

Существует несколько форм изменения сложившейся социальной практики, получивших широкое распространение в образовательных организациях, в частности директивная и гибкая. Директивные изменения обычно происходят по указке «сверху», их смысл и цель не всегда понятны педагогам и в этой связи часто вызывают активное или пассивное сопротивление педагогического коллектива. На наш взгляд, именно наставничество выступает механизмом управления в диффузии социальной инновации, поскольку позволяет:

- встраивать гибко и «снизу» новую социальную практику в профессиональную деятельность педагогического коллектива;
- формировать профессиональные инновационные педагогические внутриорганизационные и межорганизационные сетевые взаимодействия и сообщества;
- создавать среду для положительного восприятия социальных инноваций педагогами и снижения сопротивления им;
- передавать «снизу» ценность инноваций в профессионально-личностном становлении и развитии педагогов.

Во-вторых, **наставничество как механизм восстановления контекста социальной инновации и ее воспроизводства.**

Драйверами диффузии социальных инноваций являются педагоги, носители инноваций и восприимчивые к инновационной деятельности. А значит, именно педагоги, являющиеся агентами инноваций, будут обеспечивать воспроизводство новых социальных практик, восстанавливать контекст коллективной ценности социальных инноваций, являться формальными или неформальными наставниками для педагогов.

Значимость выбора в качестве наставника педагога, являющегося агентом изменений, определяется возможными эффектами такого взаимодействия, например, открытость новым задачам и со-

циальным практикам; развитие субъектности, инициативности и мотивированности на изменение сложившихся социальных практик и инновационную деятельность наставляемых педагогов. Кроме того, в качестве эффекта следует отметить самореализацию педагогов-наставников.

Такие эффекты возможны, поскольку наставник, являющийся педагогом – агентом изменений, передает наставляемым не механические способы организации деятельности, а дает в руки «удочку для ловли рыбы» посредством вовлечения в разные модели организации совместной деятельности (авторитарную, лидерскую, партнерскую) как модели взаимодействия наставника и подопечного [17]; сопровождения разных типов совместного действия (открытого, закрытого, обращенного [18]); вовлечения в исследовательскую деятельность, инновационную деятельность, инновационные проекты, образовательные программы и иные формы социальной практики.

В-третьих, **наставничество как актив образовательной организации, работающий на рынках «без денег».**

Рынки, работающие «без денег», – это рынки, для которых деньги являются значимым, но не приоритетным активом [2]. С позиции актива образовательной организации наставничество позволяет управленцам, заинтересованным в инновационном развитии образовательной организации, решать задачи в сфере профессионального развития педагогического коллектива, организации волонтерского движения и социально ориентированных проектов.

Наставничество, являясь формой внутриорганизационного профессионального развития, позволяет с минимальными финансовыми затратами, без отрыва от производства и с учетом специфики образовательной организации сформировать профессиональные компетенции у молодых и опытных педагогов, плавно привлечь их к реальному уровню сложности поставленных перед ними задач и решаемых проблем, включая волонтерские практики и социальные проекты.

В контексте диффузии социальной инновации наставничество как актив образовательной организации – это возможность:

- соединять гибко традиционные и инновационные социальные практики,
- экономить финансовые, временные и организационные ресурсы;
- создавать условия для сервисного сопровождения диффузии социальной инновации.

В-четвертых, **наставничество обучающихся как механизм воспроизводства педагогических кадров.**

Данная роль наставничества направлена на профессиональную ориентацию педагогически одаренных обучающихся, наиболее мотивированных к профессиональной педагогической деятельности. Развитие наставничества обучающихся, вовлечение в наставнические практики педагогов актуализировано положениями Концепции поддержки развития педагогического образования [19], в которой конкретизированы проблемы развития непрерывного педагогического образования – «входа» в педагогическую профессию и профессиональную подготовку педагогов. На государственном уровне значимая роль отводится наставничеству в реализации национального проекта «Образование» [14], введенного в 2018 г.

В заключение хотелось бы еще раз обратить внимание на то, что наставничество может и должно играть значимую роль в диффузии социальных инноваций в сфере образования. Данный тезис основывается на следующем:

- наставничество обладает способностью оказывать влияние на профессионально-личностное развитие наставляемых через разные способы совместной деятельности и типы совместного действия;
- диффузия социальной инновации является продуктом совместной деятельности и соорганизации разных типов совместного действия;
- наставничество выводит на первый план диффузии социальной инновации субъектность педагога;

– наставничество создает особую среду, способствующую формированию у педагогов ценности социальных инноваций в сфере образования и инновационной деятельности, которая организуется «сама собой», без давления «сверху»;

– наставничество формирует самоорганизующиеся сообщества, продвигающие социальные инновации за пределы образовательной организации.

Список литературы

1. Руководство Осло. Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям. М., 2010. 107 с. URL: https://mgimo.ru/upload/docs_6/ruk.oslo.pdf (дата обращения: 21.01.2021).
2. Рот Э. Кому что достанется – и почему. Книга о рынках, которые работают без денег / перевод с англ. О. Медведь; научн. ред. О. Романенко. М.: Манн, Иванов и Фебер, 2016. 256 с.
3. Rogers E. M. Diffusion of innovations. URL: <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf> (дата обращения: 21.01.2021).
4. Педагогика: учеб. для вузов / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
5. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2 кн. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. Кн. 1. 174 с.
6. Schröder A., Krüger D. Social Innovation as a Driver for New Educational Practices: Modernising, Repairing and Transforming the Education System. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/4/1070> (дата обращения: 21.01.2021).
7. Шредер А., Шабунова А. А., Попов А. В., Соловьева Т. С., Головчин М. А. Социальные инновации как эффективный ответ на современные вызовы в сфере образования // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2017. Т. 10, № 5. С. 21–36. doi: 10.15838/esc/2017.5.53.2
8. Концепция «Школа – центр социума» // Рыбаков Фонд: официальный сайт. URL: <https://concept.gubakovfoundation.ru/> (дата обращения: 21.01.2021).
9. Потенциал концепции исследования и управления образовательными инновациями Г. Н. Прокументовой в решении задач развития образования / отв. ред. С. И. Поздеева. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. 154 с.
10. Кучко Е. Е. Систематизация подходов к классификации инноваций // Социология. 2008. № 4. С. 61–70.
11. Усманов Б. Ф. Социальная инноватика: учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Социум, 2009. 518 с.
12. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. Вып. 2 (16). С. 87–91.
13. Адольф В. А. Избранные труды. Красноярск, 2020. 215 с.
14. Национальный проект «Образование» // Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 21.01.2021).
15. Яровых Ю. В. Карьерный рост педагога: типологизация, проблемы, перспективы // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 5 (146). С. 13–17.
16. Организация наставничества в Школе совместной деятельности: практика и концептуализация. Кн. 8 / под ред. С. И. Поздеевой. Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2020. 266 с.
17. Поздеева С. И. Стратегии организации наставничества как сопровождение молодого педагога в школе // Современные образовательные технологии в начальной школе: материалы заочной Всероссийской научно-практ. конф. / под ред. Л. А. Никитиной. Барнаул: Алтайский гос. пед. ун-т, 2017. С. 55–58.
18. Поздеева С. И. Концепция развития открытого совместного действия педагога и ребенка в начальной школе: дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 2005. 393 с.
19. Концепция поддержки развития педагогического образования: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р // Правительство Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 21.01.2021).

References

1. *Rukovodstvo Oslo. Rekomendatsii po sboru i analizu dannykh po innivatsiyam* [Oslo Guide. Guidelines for collecting and analyzing innovation data]. Moscow, 2010. 107 p. (in Russian). URL: https://mgimo.ru/upload/docs_6/ruk.oslo.pdf. (accessed 21 January 2021).

2. Rot E. *Komy chto dostanetsya – i pochemu. Kniga o rynkakh, kotorye rabotayut bez deneg* [Who gets what – and why: The new economics of matchmaking and market desing]. Perevod s angliyskogo O. Medved', nauchnaya redaktsiya O. Romanenko. Moscow, Mann, Ivavov i Feber Publ., 2016. 256 p. (in Russian).
3. Rogers E. M. *Diffusion of innovations*. URL: <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf> (accessed 21 January 2021).
4. *Pedagogika: uchebnik dlya vuzov*. Pod red. A. P. Tryapitsinoy [Pedagogy: a textbook for universities. Ed. A. P. Tryapitsyna]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2013. 304 p. (Standart tret'ego pokoleniya. Ychebnik dlya vuzov) (in Russian).
5. *Obshchaya i professional'naya pedagogika: uchebnoye posobiye dlya studentov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Professional'noye obucheniye»: V 2 knigakh*. Kniga 1. Pod red. V. D. Simonenko, M.V. Retivikh [General and professional pedagogy: Textbook for students studying in the specialty “Vocational Education”: In 2 books. Book 1. Ed. V. D. Simonenko, M.V. Retivikh]. Bryansk, Bryansk state university Publ., 2003. 174 p. (in Russian).
6. Schröder A., Krüger D. *Social Innovation as a Driver for New Educational Practices: Modernising, Repairing and Transforming the Education System*. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/4/1070> (accessed 21 January 2021).
7. Shreder A., Shabunova A. A., Popov A. V., Solov'eva T. S., Golovchin M. A. *Sotsial'nye innovatsii kak effektivnyy otvet na sovremennye vyzovy v sfere obrazovaniya* [Social innovations as an effective response to modern challenges in the field of education]. *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz*, 2017, vol. 10, no. 5, pp. 21-36. DOI: 10.15838/esc/2017.5.53.2 (in Russian).
8. Kontseptsiya «Shkola – tsentr sotsiuma» [The concept “School is the center of society”]. *Rubakov Fond: ofitsial'nyy sayt* [Rybakov Foundation: official foundation] (in Russian). URL: <https://concept.rubakovfoundation.ru/> – Zagl. s ekrana (accessed 21 January 2021).
9. *Potentsial kontseptsii issledovaniya i upravleniya obrazovatel'nyimi innovatsiyami G. N. Prozumentovoy v reshenii zadach razvitiya obrazovaniya*. Otv. red. S. I. Pozdeeva [The potential of the concept of research and management of educational innovations G.N. Prozumentova in solving the problems of the development of education. Ed. S. I. Pozdeeva]. Tomsk, TSU Publ., 2017. 154 p. (Universitetskie chteniya) (in Russian).
10. Kuchko E. E. *Sistematizatsiya podkhodov k klassifikatsii innovatsiy* [Systematization of approaches to the classification of innovations]. *Sotsiologiya*, 2008, no. 4, pp. 61–70 (in Russian).
11. Usmanov B. F. *Sotsial'naya innovatika: uchebnoye posobiye* [Social innovation: textbook]. Moscow, Sotsium Publ., 2009. 518 p. (in Russian).
12. Pozdeeva S. I. *Nastavnichestvo kak deyatel'nostnoye soprovozhdeniye molodogo spetsialista: modeli i tipy nastavnichestva* [Mentoring as an activity support for a young specialist: models and types of mentoring]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2017, vol. 2 (16), pp. 87–91 (in Russian).
13. Adol'f V. A. *Izbrannye trudy* [Selected works]. Krasnoyarsk, 2020. 215 p. (in Russian).
14. *Natsional'nyy projekt «Obrazovaniye»: Ministerstvo prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii* [National project “Education”: Ministry of Education of the Russian Federation]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (accessed 21 January 2021).
15. Yarovykh Yu. V. *Kar'ernyy rost pedagoga: tipologizatsiya, problemy, perspektivy* [Career growth of a teacher: typology, problems, prospects]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2014, vol. 5 (146), pp. 13–17 (in Russian).
16. *Organizatsiya nastavnichestva v Shkole sovmestnoy deyatel'nosti: praktika i kontseptualizatsiya*. Kniga 8. Pod red. S. I. Pozdeevoy [Organization of mentorship in the School of joint activity: practice an conceptualization. Book 8]. Tomsk, Izdatel'stvo Tomskogo TsNTI, 2020. 266 p. (in Russian).
17. Pozdeeva S. I. *Strategii organizatsii nastavnichestva kak soprovozhdeniye molodogo pedagoga v shkole* [Strategies for organizing mentoring as an accompaniment of a young teacher at school]. *Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii v nachal'noy shkole: materialy zaochnoy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Pod red. L. A. Nikitinoy [Modern educational technologies in primary school: materials of the correspondence All-Russian Scientific and Practical conference edited by L. A. Nikitina]. Barnaul, Altay State pedagogical university Publ., 2017. Pp. 55–58 (in Russian).
18. Pozdeeva S. I. *Kontseptsiya razvitiya otkrytogo sovmestnogo deystviya pedagoga i rebenka v nachal'noy shkole*. Dis. dokt. ped. nauk [Concept of development of open joint action of a teacher and a child in primary school. Diss. doct. of ped. sci.]. Tomsk, 2005. 393 p. (in Russian).

19. Kontseptsiya podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: utverzhdena pasporyazheniyem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 4 sentyabrya 2014 g. № 1726-p [The concept of support for the development of teacher education: approved by the order of the Government of the Russian Federation of September 4, 2014 No. 1726-r]. *Pravitel'stvo Rossiysoy Federatsii* [Government of the Russian Federation]. URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (accessed 21 January 2021).

Информация об авторах

Сошенко И. И., кандидат педагогических наук, директор офиса коммерциализации образовательных и научно-технических разработок, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Soshenko I. I., Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Office of commercialization of educational, scientific and technological developments, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 26.01.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 26.01.2022; accepted for publication 01.03.2022

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Научная статья
УДК 378.14:81'25
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-92-104>

УЗКОСПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЕ ЧТЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫМИ ЗНАНИЯМИ ПЕРЕВОДЧИКА

Яна Борисовна Емельянова

*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова,
Нижний Новгород, Россия, yemeljanova2007@yandex.ru*

Аннотация

Рассматривается вопрос самостоятельной подготовки переводчика к профессиональной деятельности, в частности расширения своих языковых знаний и обеспечения аутентичности речи на иностранном языке в рамках определенной предметной области. В качестве эффективного инструмента достижения данной цели предлагается использовать узкоспециализированное чтение.

Обосновывается актуальность использования узкоспециализированного чтения в обозначенном контексте: оно обеспечивает выход на предпочтительный для носителей языка способ описания конкретного фрагмента действительности, способствует формированию прочного всестороннего знания новых языковых средств и развитию способности самостоятельного конструирования знания иностранного языка.

Определены условия, обеспечивающие успешность использования узкоспециализированного чтения для достижения поставленных целей: 1) понимание характера языковых средств, обеспечивающих аутентичность речи; 2) умение замечать языковые средства, обеспечивающие аутентичную речь в рамках определенной тематики и 3) умение адекватно их использовать в своей речи.

Описан алгоритм формирования знаний, навыков и умений, необходимых при работе с узкоспециализированным чтением, который может быть реализован на занятиях по практике иностранного языка на программах подготовки переводчиков.

Ключевые слова: узкоспециализированное чтение, иноязычная подготовка переводчика, аутентичность речи, умение замечать

Для цитирования: Емельянова Я. Б. Узкоспециализированное чтение как инструмент управления языковыми знаниями переводчика // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 92–104. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-92-104>

PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS

Original article

NARROW READING AS A TOOL FOR MANAGING TRANSLATOR'S LINGUISTIC KNOWLEDGE

Yana B. Emelyanova

*Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation,
yemelyanova2007@yandex.ru*

Abstract

Professional translators should be able to effectively manage their linguistic knowledge to meet their professional needs. This involves not only acquiring relevant terminology in a particular area, but also the means of expression specific to this subject field, thus ensuring nativelike speech in a foreign language. The article posits that one of the tools which can be successfully used to achieve this goal is narrow reading. The benefits of using narrow reading by translators to expand their linguistic knowledge can be justified by its ability to: 1) highlight the preferred ways of expressing certain ideas, conveying meanings and describing situations used by native speakers; 2) ensure comprehensive knowledge and long-term retention of new vocabulary; 3) encourage the process of constructing knowledge of a foreign language. It has been concluded that the effectiveness of using narrow reading for achieving the above-mentioned aims depends on the following factors: 1) awareness of the types of linguistic means which ensure nativelike speech; 2) the ability to notice means of expression specific to a particular subject field used by native speakers to convey specific ideas and meanings; 3) the ability to adequately use these linguistic means when speaking a foreign language. The article describes an algorithm for developing the knowledge and skills required to effectively use narrow reading for expanding students' linguistic knowledge and ensure nativelike speech in a particular subject area. It can be used as part of an English language course in an undergraduate degree in translation and interpreting. The algorithm proved to be an effective tool for achieving the above-mentioned goals.

Keywords: *narrow reading, language teaching for translation, nativelike speech, noticing*

For citation: Emelyanova Ya. B. Narrow reading as a tool for managing translator's linguistic knowledge [Uzkospetsializirovannoye chteniye kak instrument upravleniya yazykovymi znaniyami perevodchika]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 92–104. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-92-104>

Переводчик является профессиональным пользователем иностранного языка, т. е. «человеком, использующим знание иностранного языка для осуществления своей профессиональной деятельности и обеспечивающим управление своими языковыми знаниями в соответствии с профессиональными потребностями» [1, с. 88].

Управление языковыми знаниями предполагает обеспечение их адекватности конкретным профессиональным задачам, в частности их расширение в рамках конкретной тематики при работе с соответствующими текстами или подготовке к устному переводу. Целью такой работы является не только овладение терминологией в соответствующей предметной области, но и овладение языковыми средствами на уровне, позволяющем обеспечить аутентичность речи на иностранном языке в рамках заданной тематики.

Аутентичность речи связана с языковыми привычками носителей языка, т. е. речевой нормой/узусом. Известно, что для выражения определенных смыслов и идей носители языка по

умолчанию выбирают предпочтительные языковые средства [2–4]. Остальные грамматически правильные формулировки воспринимаются носителями как «неестественные, странные или чужие» [5, с. 193].

Соответствие речевой норме иностранного языка является одним из требований, предъявляемых к речи переводчика, а значит, ему необходимы инструменты для достижения обозначенного результата. Мы полагаем, что одним из таких инструментов, направленных на расширение языковых знаний и обеспечение их аутентичности, может быть узкоспециализированное чтение, а овладение стратегиями работы с ним должно быть частью профессионально ориентированной иноязычной подготовки переводчиков. Цель данной статьи состоит в том, чтобы:

- 1) обосновать актуальность использования узкоспециализированного чтения для расширения языковых знаний и обеспечения аутентичности речи переводчика на иностранном языке;
- 2) определить условия, обеспечивающие успешность использования узкоспециализированного чтения для достижения поставленных целей;
- 3) описать алгоритм формирования знаний, навыков и умений, необходимых при работе с узкоспециализированным чтением, который может быть реализован на занятиях по практике ИЯ.

Узкоспециализированное чтение

Узкоспециализированное чтение (narrow reading) представляет собой «чтение текстов в рамках одного жанра, одной темы или одного автора» [6, с. 58]. Оно является одним из видов экстенсивного чтения (extensive reading), т. е. чтения в больших объемах с целью общего понимания текстов или получения удовольствия от самого процесса чтения [7].

Изначально узкоспециализированное чтение рассматривалось как форма случайного/ненамеренного изучения лексики (incidental vocabulary learning), под которым понимается «овладение лексикой как следствие выполнения каких-либо заданий, не ставящих непосредственной целью изучение лексических средств» [8, с. 2]. Однако многие авторы отмечают значительно большую эффективность данного вида чтения, когда оно используется целенаправленно в сочетании с лексическими упражнениями или заданиями [8, 9]. Последнее, на наш взгляд, в полной мере применимо к контексту профессиональной подготовки переводчиков.

Положительные результаты от использования узкоспециализированного чтения в процессе обучения иностранному языку были отмечены во многих исследованиях:

- 1) значительное обогащение словарного запаса [10];
- 2) долгосрочность запоминания лексики [11, 12];
- 3) положительное влияние на продуктивное владение лексикой и грамотность употребления новых слов [10, 11, 13];
- 4) повышение скорости чтения тематически сходных текстов за счет знания лексических средств и приобретения общих знаний по конкретной тематике [9, 14];
- 5) повышение уверенности в своих силах при чтении на иностранном языке, повышение интереса и желания читать на иностранном языке [6];
- 6) положительное отношение студентов к узкоспециализированному чтению, понимание его полезности [6, 14, 15].

В дополнение к вышесказанному к преимуществам узкоспециализированного чтения в рассматриваемом переводческом контексте можно отнести следующие:

1. Позволяет выявить и овладеть предпочтительным для носителей языка способом описания конкретного фрагмента действительности. Чтение текстов на определенную тему позволяет познакомиться не только с узкотематической лексикой, но и с формулировками и синтаксическими конструкциями, активно используемыми в текстах данной тематики [16]. Таким образом, узкоспециа-

лизированное чтение обеспечивает присвоение изучаемого языка и, в частности, его узуса как самостоятельной системы описания мира и выражения мыслей.

2. Способствует формированию прочного всестороннего знания нового языкового материала за счет:

а) многократных встреч с лексическими единицами в разнообразных контекстах употребления. Известно, что мы не столько изучаем, сколько приобретаем язык, в частности, через усвоение языковых средств в процессе многократных встреч с языковым материалом [17]. Это может способствовать овладению ими в полном объеме всеми значениями, грамматическими характеристиками, сочетаемостью, стилистическими ограничениями и пр. [15, 18]. Однако не следует забывать и о возможности обратного эффекта – если студенты встречаются слово слишком часто, они могут перестать обращать на него внимание [19];

б) осмысления большого количества идей, выраженных с помощью определенных языковых средств [16].

3. Способствует развитию способности самостоятельного построения/конструирования знания иностранного языка. Важность данной способности для переводчика обусловлена тем, что весь процесс приобретения переводческой компетенции представляет собой процесс реструктурирования и перестройки системы знаний [20]. Аналогичным образом и переводческое владение языками предполагает конструирование сложной многоязычной и поликультурной системы видения мира и нахождение в ней места новому знанию, его интеграцию в эту систему, сопоставление и выстраивание отношений между элементами знания.

Однако опыт показывает, что сама по себе практика узкоспециализированного чтения может не обеспечить достижения обозначенных нами переводческих целей. Для этого требуется соблюдение ряда условий, о которых пойдет речь ниже.

Условия успешного использования узкоспециализированного чтения

Понимание характера языковых средств, обеспечивающих аутентичность речи. Чтение текстов может оказаться недостаточно результативным, если читающий не до конца понимает, что именно с точки зрения владения языком в них представляет для него ценность. Соответственно, первым условием является понимание того, что обеспечивает аутентичность речи на иностранном языке.

Понятие аутентичности выбора языковых средств (nativelike selection) было введено Э. Поли и Ф. Сайдером. Они определяют его как «способность носителя языка передавать смысл с помощью выражений, являющихся не только грамматически правильными, но и естественными для носителей языка» [5, с. 191]. Авторы обращают внимание на «непонятность» того, каким образом носители языка выбирают из всех потенциально возможных грамматически правильных предложений те, которые будут звучать привычно, а также признают, что в вопросах естественности выбора языковых средств остается много аспектов, трудно поддающихся объяснению или описанию [5, с. 205].

По мнению большинства исследователей, ключом к пониманию такого выбора и обеспечению естественности речи на иностранном языке являются так называемые «готовые» выражения (formulaic language) [3, 5, 21–27]. Их определяют как «коллокации, состоящие из нескольких слов, которые хранятся и извлекаются как целое, а не создаются каждый раз заново» [23, с. 3]. В зарубежной литературе можно также встретить термины «chunks» [24], «formulaic sequence» [3], «formulaic expression» [27]; «prefabs» [28], также «prefabricated chunks/lexical units/language»; «multi-word units/MWUs» [25]. Анализ показывает, что, несмотря на различия в терминологии, авторы в большинстве случаев имеют в виду сходные или идентичные явления.

Готовые блоки играют ключевую роль в речи носителей языка [25]. Они охватывают диапазон от одной трети [29] до 60 % [30] всех используемых языковых средств. Отмечается, что многие языковые блоки равны по частоте и даже превышают частоту употребления наиболее частотных слов, в частности английского языка [31].

В контексте изучения иностранного языка возникает два вопроса: 1) каковы характеристики таких готовых выражений и 2) какие именно языковые блоки к ним следует относить? Отвечая на первый вопрос, на основе анализа литературы мы можем выделить следующие характеристики:

- а) наличие в составе нескольких слов;
- б) хранение в памяти и извлечение в речи как целых готовых блоков;
- в) функционирование как единиц смысла и соотнесенность с определенными контекстами/смыслами/идеями/жанрами текстов;
- г) разная степень устойчивости и идиоматичности.

Что касается второго вопроса о конкретных типах языковых блоков, можно выделить несколько подходов к решению проблемы.

1. Типологии готовых блоков с их конкретными видами. Многие из терминов не имеют устоявшихся соответствий в русском языке, поэтому во избежание терминологической путаницы приведем их на языке оригинала в порядке от ранних типологий к более современным:

- а) poly words, institutional expressions, sentence builders, phrasal constraints [26];
- б) collocations, fixed expressions, formulaic utterances, sentence starters, verb patterns, idioms and catchphrases [32];
- в) collocations, phrasal verbs, idioms, catchphrases and sayings, sentence frames, social formulae, discourse markers [33];
- г) lexical, grammatical, pragmatic prefabs [34].

2. Рассмотрение таких блоков как находящихся на определенном континууме. В силу многообразия видов готовых языковых блоков и сложности их определения ряд авторов предлагает рассматривать их как составляющие некий континуум от абсолютно устойчивых выражений к абсолютно свободным и от идиоматичных к очевидным [33].

3. Выделение двух глобальных типов языковых блоков – на лексическом и синтаксическом уровнях. Данный подход опирается на мнение о ненужности проведения четких границ между различными типами языковых образований, поскольку «те единицы языкового материала, в которые естественно и удобно укладывается рефлексия о языке, совсем не обязательно сохраняют релевантность в качестве компонентов, из которых складывается и которыми оперирует языковая память» [35, с. 118].

Иллюстрацией такого подхода являются концепции Э. Поли и Ф. Сайдера (memorized sequence/lexicalized sentence stem) [5] и Б. М. Гаспарова (коммуникативный фрагмент/коммуникативный контур) [35]. К языковым блокам лексического уровня исследователи относят «отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которыми он оперирует при создании и интерпретации высказываний» [35, с. 119]. Это могут быть любые языковые образования от отдельных словоформ (включая так называемые «осколки» словоформ) вместе с их возможностями сочетания, готовых словесных групп до целых реплик-высказываний и отдельных кусков текстов. Языковые блоки синтаксического уровня представляют собой «контурные прототипические образы высказывания», «эскизы конкретных высказываний» [35, с. 193]. Таким образом, авторы: а) не проводят четких границ между конкретными разновидностями языковых блоков; б) рассматривают их как индивидуализированные единицы языкового знания, которые говорящему удобно знать, хранить, извлекать и использовать в речи именно в таком виде; в) считают соотнесенность языковых средств с определенными смыслами, идеями и контекстами ключевым критерием выделения таких блоков.

На наш взгляд, последняя точка зрения, несмотря на некоторую обобщенность и размытость предлагаемых категорий, наиболее реалистично отражает использование языка в реальных условиях коммуникации. В этой связи важную роль играет умение выбирать языковые блоки в зависимости от контекста коммуникации, отличать типичные употребления языковых средств от нетипичных. Оно предполагает наличие умения их замечать, о котором пойдет речь далее.

Умение замечать. Мы полагаем, что успешность использования узкоспециализированного чтения в значительной степени зависит от сформированности умения «замечать» (noticing), т. е. осознанно акцентировать внимание на самих словах и выражениях, использованных носителем языка для передачи определенных смыслов [36, с. 34]. По мнению Р. Шмидта, автора гипотезы «замечания» (noticing hypothesis), умение замечать языковую информацию является ключевым элементом успешного изучения иностранного языка, обеспечивающим усвоение языкового материала и расширение языкового багажа [37]. Данное умение предполагает способность замечать:

- а) отдельные фрагменты языкового материала, представляющие интерес с точки зрения их усвоения и дальнейшего использования;
- б) разницу между тем, как сформулировал высказывание сам студент, и тем, какие языковые средства использовал в аналогичном контексте носитель языка [36];
- в) имеющиеся пробелы в знаниях и встречающиеся языковые средства, которые могут их закрыть;
- г) случайную информацию, что является не менее, а некоторых случаях и более эффективной стратегией расширения языковых знаний по сравнению с целенаправленным процессом поиска языковых средств [38].

Исследования показывают, что студенты испытывают проблемы с замечанием языковых блоков. Условно их можно разделить на следующие группы.

1. Проблемы, связанные с распознаванием языковых блоков:

- а) не осознают существование и важность языковых блоков как единиц языка [39];
- б) «не видят» многие языковые блоки в текстах [3, 5, 40, 41], в частности, не распознают выражения, имеющие референтную, а не прагматическую функцию в коммуникации и, соответственно, менее выделяющиеся в речи/тексте [40];
- в) медленнее распознают языковые блоки [42].

2. Проблемы, связанные с чувствительностью к разным типам языковых блоков:

- а) менее восприимчивы к закономерностям сочетаемости слов, к тому, что типично, а что нет [3, 41], склонны считать идиоматичными выражения, которые таковыми не являются [42];
- б) испытывают трудности с распознаванием выражений, имеющих среднюю частотность, хотя легко распознают высокочастотные выражения [42];
- в) испытывают трудности с использованием выражений со средней степенью устойчивости [42, 43].

Преподавателю иностранного языка необходимо понимание описанных трудностей для организации более адресной работы по формированию способности замечать языковые блоки. Важность этой работы обусловлена тем, что умение замечать не появляется само по себе. Скорее, это результат работы со значительным объемом материала, анализа языковых средств на предмет их типичности и коммуникативной ценности в конкретном контексте и, как следствие, формирования определенного языкового чутья, позволяющего оперативно идентифицировать потенциально значимые и ценные для воспроизведения в речи языковые блоки. На примере работы с конкретными иноязычными текстами преподаватель может показать, на какие именно языковые средства следует обращать внимание и почему.

Однако переводчику необходимо не только видеть коммуникативно ценные языковые средства, но и уметь адекватно и бегло их использовать в речи на иностранном языке, о чем пойдет речь в следующем разделе.

Использование языковых блоков в речевой деятельности. По мнению А. Кови, без знания и уместного употребления готовых языковых блоков говорить на иностранном языке на уровне носителя языка невозможно [44, с. 10]. Однако их беглое употребление представляет собой проблему для изучающих иностранный язык, в том числе и для продвинутых студентов [45, 46]. Анализ исследований по данному вопросу позволяет выделить три типа проблем: используют «не то», «не так», «недостаточно».

1. Используют «не то». Наблюдается несоответствие между языковыми блоками, используемыми студентами и носителями языка: студенты используют в меньшей степени фразы, популярные у носителей, и в большей степени блоки, которые в речи носителей не встречаются или встречаются редко [3, 41]. Иными словами, недооценивают частотность типичных сочетаний и переоценивают частотность нетипичных [42].

2. Используют «не так»:

а) создают грамматически правильные высказывания, которые неидиоматичны и звучат неестественно для носителя языка [5];

б) нарушают сочетаемость вследствие распространения сочетаемости одних слов на другие [4], используют вместе слова, которые не сочетаются [4, 47, 48].

3. Используют «недостаточно», т. е. используют меньше языковых блоков, чем носители языка [41, 46], так как испытывают большие трудности с использованием языковых блоков в собственной речи [46, 49].

Описанные проблемы могут объясняться следующими факторами:

а) изучающие язык во взрослом возрасте, как правило, не запоминают языковые блоки как целое [21, 50];

б) развитие компетентности в использовании языковых блоков происходит медленно и неравномерно [46]; не происходит параллельно с расширением словарного запаса [51];

в) обучающихся могут отдавать предпочтение запоминанию отдельных слов в иностранном языке в силу их убежденности, что овладение значительным количеством новых слов является показателем обширного словарного запаса. В результате они не уделяют должного внимания лингвистическому окружению изучаемых слов и закономерностям их сочетания с другими словами [4, 39, 47, 48];

г) интерференция из родного языка, которая наблюдается в ситуациях, когда студенты комбинируют слова в иностранном языке, опираясь на их сочетаемость в родном [41, 43, 51, 52].

Данная информация может быть полезна для преподавателей иностранного языка, поскольку она позволяет преподавателю лучше осознать характер проблем и трудностей, стоящих на пути развития компетентности в использовании языковых блоков.

В процессе овладения определенной тематикой перед переводчиком стоит задача интегрировать языковые блоки в свою речь, перевести их в свой активный словарный запас, обеспечить их уместное и достаточное использование в соответствии с контекстом коммуникации. Если в процессе обучения этому способствуют задания преподавателя, то в профессиональной деятельности переводчик сам должен обеспечить достижение этого результата. Соответственно, преподавателю необходимо не только обеспечить усвоение и использование студентами соответствующего языкового материала, но и объяснить им важность умения самостоятельно это делать в своей профессиональной деятельности и предложить пути достижения этой цели.

Алгоритм обучения узкоспециализированному чтению

Мы предлагаем алгоритм обучения работе с узкоспециализированным чтением, используемый нами на занятиях по практике иностранного языка и включающий 3 этапа. Его цель – формирова-

ние последовательной траектории действий в конкретной учебной ситуации, которые в дальнейшем могут быть перенесены в профессиональный контекст.

В этой связи мы считаем важным обеспечить формирование двух видов автономности – реактивной и проактивной и переход от первой ко второй. *Реактивная автономность* (reactive autonomy) проявляется в осуществлении студентом действий на основе четких инструкций преподавателя, может рассматриваться как предварительный этап проактивной автономности либо как самостоятельная форма [53]. *Проактивная автономность* (proactive autonomy) предполагает, что студент является инициатором как инструкций, так и действий [53], сам ставит цели, выбирает способы и средства их достижения и оценивает результаты своей деятельности.

Целью *первого этапа* является моделирование целевой деятельности с тем, чтобы обозначить ожидаемый результат и возможные пути его достижения. Техника моделирования предполагает:

а) разбивку комплексного явления или совокупности явлений на более мелкие куски с целью последующего воспроизведения;

б) создание модели этого поведения, которая может быть использована для воспроизведения деятельности и достижения определенного результата [54].

Студентам вместе с преподавателем предлагается сделать следующее (первые два шага выполняются студентами дома):

1) прочитать текст;

2) самостоятельно выбрать языковые средства по теме, которые они считают актуальными для запоминания, пояснить свой выбор;

3) проанализировать языковые средства, выбранные преподавателем;

4) сравнить выборки (свою и преподавателя), прокомментировать и объяснить сходства и различия;

5) оценить степень полезности выбранных языковых средств для построения высказываний на иностранном языке на данную тему;

6) подобрать коммуникативно равноценные соответствия выбранным языковым средствам в родном языке;

7) сформулировать критерии отбора языковых средств при работе с иноязычными текстами.

Целью *второго этапа* является применение студентами на практике знаний, полученных на первом этапе, с последующим обсуждением на занятии. Данный этап включает следующие шаги:

1) студенты получают текст по той же тематике, что и первый (все студенты работают с одним текстом), и самостоятельно (дома) делают выборку языковых средств, руководствуясь принципами, сформулированными на первом этапе;

2) на занятии студенты сравнивают и обсуждают выборки друг друга, обсуждают их с преподавателем, разбирают возникшие трудности.

Цель *третьего этапа* – самостоятельное решение конкретной практической задачи, отражающей использование языка в реальной жизни. Студенты готовят доклад/презентацию по теме или ее конкретному аспекту (по своему выбору), не изучавшемуся ранее в рамках программы курса «Практикум КРО 1 ИЯ». Для этого им необходимо:

1) выбрать определенный аспект темы;

2) подобрать аутентичные тексты на иностранном языке по данному аспекту;

3) выбрать из них необходимые языковые средства;

4) подготовить доклад/презентацию по данному аспекту с использованием соответствующих языковых средств;

5) подготовить раздаточный материал для группы (лексика, неизвестная группе, но необходимая для понимания выступления);

б) подготовить список отобранных языковых средств по аспекту темы с их русскими соответствиями.

Полученные положительные результаты от использования данного алгоритма позволяют рассматривать его в качестве эффективного инструмента расширения языковых знаний студентов-переводчиков.

Речь переводчика на иностранном языке должна соответствовать не только языковой, но и речевой норме этого языка. Умение самостоятельно обеспечивать достижение этого результата является одним из важных профессиональных умений переводчика.

В качестве возможной стратегии можно рекомендовать использование узкоспециализированного чтения, эффективность которого обеспечивается соблюдением ряда условий. К ним можно отнести понимание характеристик аутентичной речи, умение видеть и в дальнейшем использовать языковые блоки, обеспечивающие аутентичный характер речи в рамках определенной тематики/контекста.

Для обучения работе с узкоспециализированным чтением может быть использован описанный и апробированный автором алгоритм, позволяющий сформировать необходимые знания, навыки и умения.

Список литературы

1. Емельянова Я. Б. Теоретические основы и предпосылки переключения лингвокультурных кодов в переводе. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2017. 194 с.
2. Foster P., Bolibaugh C., Kotula A. Knowledge of nativelike selections in a L2 // *Studies in Second Language Acquisition*. 2014. Vol. 36 (1). P. 101–132. doi: 10.1017/S0272263113000624.
3. Wray A. Formulaic language in learners and native speakers // *Language Teaching*. 1999. Vol. 32 (4). P. 213–231. doi: 10.1017/S0261444800014154.
4. Wray A. Formulaic language and the lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 348 p.
5. Pawley A., Syder F. H. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency // *Language and Communication* / eds. by J. Richards, R. W. Schmidt. London: Longman, 1983. P. 191–225.
6. Cho K-S., Ahn K-O., Krashen S. The effects of narrow reading of authentic texts on interest and reading ability in English as a Foreign Language // *Reading Improvement*. 2005. Vol. 42 (1). P. 58–63.
7. Rodrigo V., Greenberg D., Burke V., Hall R., Berry A., Brinck T., Joseph H., Oby M. Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners // *Reading in a Foreign Language*. 2007. Vol. 19 (2). P. 106–119.
8. Laufer B. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence // *The Canadian modern language review*. 2003. Vol. 59 (4). P. 567–587.
9. Min Hui-Tzu. EFL vocabulary acquisition and retention: reading plus vocabulary enhancement activities and Narrow Reading // *Language Learning*. 2008. Vol. 58 (1). P. 73–115.
10. Kang E. Y. Promoting L2 vocabulary learning through narrow reading // *RELIC Journal*. 2015. Vol. 46. P. 165–179.
11. Abdollahi M., Taghi M. Farvardin Demystifying the Effect of Narrow Reading on EFL Learners' Vocabulary Recall and Retention // *Education Research International*. 2016. Article ID 5454031. URL: <http://dx.doi.org/10.1155/2016/5454031> (дата обращения: 03.06.2021).
12. Waring R., Takaki M. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? // *Reading in a Foreign Language*. 2003. Vol. 15 (2). P. 130–163.
13. Schmitt N., Carter R. The lexical advantages of narrow reading for second language learners // *TESOL Journal*. 2000. Vol. 9 (1). P. 4–9.
14. Chang A., Millet S. Narrow reading: Effects on EFL Learners' reading speed, comprehension and perceptions // *Reading in a Foreign Language*. 2017. Vol. 29 (1). P. 1–19.
15. Kweldju S. Narrow reading in an extensive reading course: lexically-based // *Jurnal Ilmu Pendidikan*. 2008. Vol. 15 (3). P. 157–168.
16. Krashen S. The Case for Narrow Reading // *Language Magazine*. 2004. Vol. 3 (5). P. 17–19.
17. Gass S., Selinker L. Second language acquisition: an introductory course. 3rd ed. New York: Routledge, 2008. 616 p.

18. Pigada M., Schmitt N. Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study // *Reading in a Foreign Language*. 2006. Vol. 18. P. 1–28.
19. Webb S. Receptive and productive vocabulary learning: The effect of reading and writing on word knowledge // *Studies in Second Language Acquisition*. 2005. Vol. 27 (1). P. 33–52. doi: 10.1017/S0272263105050023.
20. PACTE Group Building a Translation Competence Model // *Triangulating translation: Perspectives in Process Oriented Research* / ed. by F. Alves. Amsterdam: John Benjamins, 2003. P. 43–66.
21. Boers F., Lindstromberg S. Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2009. 204 p.
22. Kecskes I. Situation-Bound Utterances in L1 and L2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. 240 p.
23. Kecskes I. Formulaic language in English Lingua Franca // *Explorations in pragmatics* / eds. by I. Kecskes, L. Horn). Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2008. P. 191–218.
24. Lewis M. The lexical approach. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 200 p.
25. Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language. 2nd ed. Cambridge University Press, 2013. 640 p.
26. Nattinger J. R., DeCarrico J. S. Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1992. 240 p.
27. Wray A. Formulaic language: Pushing the boundaries. Oxford, England: Oxford University Press, 2008. 322 p.
28. Wray A., Perkins M. R. The functions of formulaic language: An integrated model // *Language and Communication*. 2000. Vol. 20 (1). P. 1–28. doi: 10.1016/S0271-5309(99)00015-4.
29. Conklin K., Schmitt N. The Processing of Formulaic Language // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2012. Vol. 32. P. 45–61. doi: 10.1017/S0267190512000074.
30. Thornbury S. Learning language in chunks. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. URL: <http://www.cambridge.org/cambridge-papers-elt> (дата обращения: 10.07.2020).
31. Shin D., Nation P. Beyond single words: the most frequent collocations in spoken English // *ELT Journal*. 2008. Vol. 62 (4). P. 339–348.
32. Lewis M. Implementing the Lexical Approach. Hove: Language Teaching Publications, 1997. 176 p.
33. Thornbury S. How to teach vocabulary. Harlow: Pearson, 2002. 192 p.
34. Wiktorsson M. Register Differences between Prefabs in Native and EFL English. The Department of English in Lund: Working Papers in Linguistics. 2002. Vol 1. URL: <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/6363039/623562.pdf> (дата обращения: 12.01.2021).
35. Гаспаров Б. М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
36. Field J. Looking outwards, not inwards // *ELT Journal*. 2007. Vol. 61 (1). P. 30–38.
37. Schmidt R. Attention // Robinson P. (ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 3–32.
38. Read J. Research in teaching vocabulary // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004. Vol. 4. P. 146–161.
39. Ying Y., O'Neill M. Collocation learning through and 'AWARE' approach: Learner perspectives and learning process // *Researching collocations in another language: Multiple interpretations* / eds. by A. Barfield, H. Gyllstad. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. P. 181–193.
40. Henriksen B. Research on L2 learners' collocational competence and development: A progress report // *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* / eds. by C. Bardel, C. Lindqvist, B. Laufer. Amsterdam, Netherlands: Eurosla, 2013. P. 29–56.
41. Granger S. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae // *Phraseology: Theory, analysis, and applications* / ed. by A. P. Cowie. Oxford: Oxford University Press, 1998. P. 79–100.
42. Siyanova A., Schmitt N. L2 Learner Production and Processing of Collocation: A Multi-study Perspective // *The Canadian Modern Language Review*. 2008. Vol. 64 (3). P. 429–458.
43. Nesselhauf N. Collocations in a learner corpus. Amsterdam: Benjamins, 2005. 344 p.
44. Cowie A. P. Multiword lexical units and communicative language teaching // *Vocabulary and Applied Linguistics* / eds. by P. Arnaud, H. Bejoint. Basingstoke: Macmillan, 1992. P. 1–12.
45. Durrant P., Schmitt N. To What Extent Do Na-tive and Non-Native Writers Make Use of Collocations? // *International Review of Applied Linguistics*. 2009. Vol. 47 (1). P. 157–177. doi: 10.1515/iral.2009.007.

46. Laufer B., Waldman, T. Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English // *Language Learning*. 2011. Vol. 61 (2). P. 647–672. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00621.x.
47. Foster P. Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers // *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* / eds. by M. Bygate, P. Skehan, M. Swain. Harlow, UK: Longman, 2001. P. 75–93.
48. Skehan P. A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press, 1998. 336 p.
49. Koya T. The acquisition of basic collocations by Japanese learners of English. (Unpublished doctoral dissertation). Waseda University, Japan, 2005. URL: <https://www.cs.waikato.ac.nz/~shaoqun/tmp/Honbun-4160.pdf> (дата обращения: 15.05.2021).
50. Ellis N. C. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge // *Studies in Second Language Acquisition*. 2005. Vol. 27 (2). P. 305–352.
51. Bahns J., Eldaw M. Should we teach EFL students collocations? // *System*. 1993. Vol. 21. P. 101–114.
52. Fan M. An exploratory study of collocational use by ESL students: A task-based approach // *System*. 2009. Vol. 37 (1). P. 110–123.
53. Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts // *Applied Linguistics*. 1999. Vol. 20 (1). P. 71–94.
54. Diltz R. Modeling With NLP. Meta Publications, 1998. 293 p

References

1. Emelyanova Ya. B. *Teoreticheskiye osnovy i predposylki pereklyucheniya lingvokul'turnykh kodov v perevode* [Theoretical foundations and preconditions of linguacultural code-switching in translation]. Nizhniy Novgorod, NNGY Publ., 2017. 194 p. (in Russian).
2. Foster P., Bolibagh C., Kotula A. Knowledge of nativelike selections in a L2. *Studies in Second Language Acquisition*, 2014, vol. 36 (1), pp. 101–132. doi:10.1017/S0272263113000624.
3. Wray A. Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 1999, vol. 32 (4), pp. 213–231. doi:10.1017/S0261444800014154.
4. Wray A. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 340 p.
5. Pawley A., Syder F. H. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. *Language and Communication*. Richards J., Schmidt R. W. eds. London: Longman, 1983. Pp. 191–225.
6. Cho K-S., Ahn K-O., Krashen S. The effects of narrow reading of authentic texts on interest and reading ability in English as a Foreign Language. *Reading Improvement*, 2005, vol. 42 (1), pp. 58–63.
7. Rodrigo V., Greenberg D., Burke V., Hall R., Berry A., Brinck T., Joseph H., Oby M. Implementing an extensive reading program and library for adult literacy learners. *Reading in a Foreign Language*, 2007, vol. 19 (2), pp. 106–119.
8. Laufer B. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian modern language review*, 2003, vol. 59 (4), pp. 567–587.
9. Min Hui-Tzu. EFL vocabulary acquisition and retention: reading plus vocabulary enhancement activities and Narrow Reading. *Language Learning*, 2008, vol. 58 (1), pp. 73–115.
10. Kang E. Y. Promoting L2 vocabulary learning through narrow reading. *RELC Journal*, 2015, vol. 46, pp. 165–179.
11. Abdollahi M., Taghi M. Farvardin Demystifying the Effect of Narrow Reading on EFL Learners' Vocabulary Recall and Retention. *Education Research International*, 2016. Article ID 5454031. URL: <http://dx.doi.org/10.1155/2016/5454031> (accessed 03 June 2021).
12. Waring R., Takaki M. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 2003, vol. 15 (2), pp. 130–163.
13. Schmitt N., Carter R. The lexical advantages of narrow reading for second language learners. *TESOL Journal*, 2000, vol. 9 (1), pp. 4–9.
14. Chang A., Millet S. Narrow reading: Effects on EFL Learners' reading speed, comprehension and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 2017, vol. 29 (1), pp. 1–19.
15. Kweldju S. Narrow reading in an extensive reading course: lexically-based. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2008, vol. 15 (3), pp. 157–168.
16. Krashen S. The Case for Narrow Reading. *Language Magazine*, 2004, vol. 3 (5), pp. 17–19.

17. Gass S., Selinker L. *Second language acquisition: an introductory course* (3rd ed.). New York: Routledge, 2008. 616 p.
18. Pigada M., Schmitt N. Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 2006, vol. 18, pp. 1–28.
19. Webb S. Receptive and productive vocabulary learning: The effect of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 2005, vol. 27 (1), pp. 33–52. doi:10.1017/S0272263105050023.
20. PACTE Group Building a Translation Competence Model. *Triangulating translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Alves F. ed. Amsterdam: John Benjamins, 2003. Pp. 43–66.
21. Boers F., Lindstromberg S. *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2009. 204 p.
22. Kecskes I. *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. 240 p.
23. Kecskes I. Formulaic language in English Lingua Franca. *Explorations in pragmatics*. Kecskes I., Horn L. eds. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2008. Pp. 191–218.
24. Lewis M. *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 200 p.
25. Nation I. S. P. *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press, 2013. 640 p.
26. Nattinger J. R., DeCarrico J. S. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992. 240 p.
27. Wray A. *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford, England: Oxford University Press, 2008. 322 p.
28. Wray A., Perkins M. R. The functions of formulaic language: An integrated model. *Language and Communication*, 2000, vol. 20 (1), pp. 1–28. doi:10.1016/S0271-5309(99)00015-4.
29. Conklin K., Schmitt N. The Processing of Formulaic Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2012, vol. 32, pp. 45–61. doi:10.1017/S0267190512000074.
30. Thornbury S. Learning language in chunks. *Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. <http://www.cambridge.org/cambridge-papers-elt> (accessed 10 July 2020).
31. Shin D., Nation P. Beyond single words: the most frequent collocations in spoken English. *ELT Journal*, 2008, vol. 62 (4), pp. 339–348.
32. Lewis M. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 1997. 176 p.
33. Thornbury S. *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson, 2002. 192 p.
34. Wiktorsson M. Register Differences between Prefabs in Native and EFL English. *The Department of English in Lund: Working Papers in Linguistics*, 2002. Vol. 1. URL: <https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/6363039/623562.pdf> (accessed 12 January 2021).
35. Gasparov B. M. Yazyk. Pamyat'. Obraz. *Lingvistika yazykovogo sushchestvovaniya* [Language. Memory. Image. The linguistics of language existence]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 1996. 352 p. (in Russian).
36. Field J. Looking outwards, not inwards. *ELT Journal*, 2007, vol. 61 (1), pp. 30–38.
37. Schmidt R. Attention. *Cognition and Second Language Instruction*. Robinson P. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Pp. 3–32.
38. Read J. Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004, vol. 24, pp. 146–161.
39. Ying Y., O'Neill M. Collocation learning through and 'AWARE' approach: Learner perspectives and learning process. *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*. Barfield A, Gyllstad H. eds. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. Pp. 181–193.
40. Henriksen B. Research on L2 learners' collocational competence and development: A progress report. *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis*. Bardel C., Lindqvist C., Laufer B. eds. Amsterdam, Netherlands: Eurosla, 2013. Pp. 29–56.
41. Granger S. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Cowie A. P. ed. Oxford: Oxford University Press, 1998. Pp. 79–100.
42. Siyanova A., Schmitt N. L2 Learner Production and Processing of Collocation: A Multi-study Perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 2008, vol. 64 (3), pp. 429–458.
43. Nesselhauf N. *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam: Benjamins, 2005. 344 p.
44. Cowie A. P. Multiword lexical units and communicative language teaching. *Vocabulary and Applied Linguistics*. Arnaud P., Bejoint H. eds. Basingstoke: Macmillan, 1992. Pp. 1–12.

45. Durrant P., Schmitt N. To What Extent Do Native and Non-Native Writers Make Use of Collocations? *International Review of Applied Linguistics*, 2009, vol. 47 (1), pp. 157–177. doi:10.1515/iral.2009.007.
46. Laufer B., Waldman T. Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English. *Language Learning*, 2011, vol. 61 (2), pp. 647–672. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00621.x.
47. Foster P. Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Bygate M., Skehan P., Swain M. eds. Harlow, UK: Longman, 2001. Pp. 75–93.
48. Skehan P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 336 p.
49. Koya T. *The acquisition of basic collocations by Japanese learners of English (Unpublished doctoral dissertation)*. Waseda University, Japan, 2005. URL: <https://www.cs.waikato.ac.nz/~shaoqun/tmp/Honbun-4160.pdf> (accessed 15 May 2021).
50. Ellis N. C. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 2005, vol. 27 (2), pp. 305–352.
51. Bahns J., Eldaw M. Should we teach EFL students collocations? *System*, 1993, vol. 21, pp. 101–114.
52. Fan M. An exploratory study of collocational use by ESL students: A task-based approach. *System*, 2009, vol. 37 (1), pp. 110–123.
53. Littlewood W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 1999, vol. 20 (1), pp. 71–94.
54. Diltz R. *Modeling With NLP*. Meta Publications, 1998. 293 p.

Информация об авторах

Емельянова Я. Б., кандидат педагогических наук, доцент, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (ул. Минина, 31а, Нижний Новгород, Россия, 603155).

Information about the authors

Emelyanova Ya. B., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Linguistics University of Nizhny Novgorod (ul. Minina, 31a, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603155).

Статья поступила в редакцию 09.01.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 09.01.2022; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья

УДК 378.095

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-105-113>

ОЦЕНИВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У КУРСАНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ТЫЛА

Илдар Зиннатович Кузьяев

*Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Пермь, Россия,
ptown1092019@mail.ru*

Аннотация

Освещается проблема оценки уровня сформированности компетентности экологической безопасности у курсантов факультета тыла. Задачи разработки методики и измерения компетентности как предмета контроля результатов обучения являются актуальными и в то же время вызывают трудность и в теоретическом, и в практическом плане, так как общепризнанные методы в системе образования отсутствуют. Исследование нацелено на изучение имеющихся в современной педагогике подходов, методов для оценки компетентности экологической безопасности, а также на разработку критериев в соответствии с дублинскими дескрипторами для ее компонентов и описание уровней. Особое внимание уделено интегративному и ассессмент-центр подходам как наиболее значимым для диагностики компетентности экологической безопасности. В соответствии с дублинскими дескрипторами предложены пять главных критериев оценки когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностно-практического компонентов компетентности экологической безопасности. В целях определения динамики развития компетентности выделены и описаны характерные особенности каждого из пяти компонентов на низком, среднем и высоком уровнях. Во-первых, для каждого уровня раскрывается объем и содержание знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения мероприятия по сохранению окружающей среды и природных ресурсов. Во-вторых, охарактеризованы такие сущностные индикаторы, как совокупность интересов, целей, потребностей и мотивов, убеждений по обеспечению экологической безопасности. В целом можно сказать, что проблему контроля и оценки качества формирования компетентности экологической безопасности у курсантов возможно решить с применением дублинских дескрипторов.

Ключевые слова: экологическая безопасность, компетентность экологической безопасности, подходы в оценке компетенций, дескрипторы, курсант

Для цитирования: Кузьяев И. З. Оценивание компетентности экологической безопасности у курсантов факультета тыла // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 105–113. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-105-113>

Original article

ASSESSMENT OF ENVIRONMENTAL SAFETY COMPETENCES IN CADETS OF THE FACULTY OF LOGISTICS

Ildar Z. Kuzyaev

*Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation, Perm,
Russian Federation, ptown1092019@mail.ru*

Abstract

Ensuring environmental safety is one of the highest priority tasks facing modern society. The growing negative human impact on the natural environment, including as a result of the activities of

the Armed Forces, other troops, military formations and bodies, has a destructive effect on the environment, causing changes in the ecological balance of nature. It is possible to significantly change the current situation as a result of the development of science, socialization of the individual, upbringing and education.

The modern system of higher education makes new demands on the personal qualities of future leaders of all levels: open-mindedness, interest in innovations, a high level of creativity, the ability to take responsibility in difficult professional situations. In this regard, the issue of the formation of the competence of environmental safety among the cadets of the logistics faculty is especially acute.

Theoretical studies have been carried out to assess the formation of competencies in a higher educational institution. The opinions of various researchers in the examination of educational results and the formation of assessment complexes in the practice of modern higher education are considered. Based on the study and analysis, the most significant approaches for assessing the competence of environmental safety have been determined. The descriptors of the cognitive, value-motivational and activity-practical components of the competence of environmental safety are highlighted. A description of the levels of formation of the competence of environmental safety has been prepared.

Thus, in the rapidly changing modern world, the constant improvement of new approaches to defining goals, results, and, consequently, criteria for assessing the quality of higher professional education will be the key to training a logistics officer competent in environmental safety, who meets the requirements of all interested parties.

Keywords: *environmental safety, environmental safety competence, approaches to the assessment of competencies, descriptors, cadet*

For citation: Kuzyaev I. Z. Assessment of competence environmental safety at the coursants of the faculty of home [Otsenivaniye kompetentnosti ekologicheskoy bezopasnosti u kursantov fakul'teta tyla]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 105–113. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-105-113>

Глобальный экологический кризис затронул все стороны жизни современного человека. Как подчеркнул профессор Ю. Н. Саямов: «Говоря о безопасности человека, сегодня пора ставить на первое место его экологическую безопасность, поскольку глобальная экологическая катастрофа способна уничтожить человечество не в меньшей степени, чем ядерная конфронтация или биологическая война» [1, с. 46–47]. Очевидно, что «повседневная деятельность предприятий военно-промышленного комплекса и Вооруженных Сил сопровождается их негативным воздействием на окружающую природную среду. Техногенные (антропогенные) объекты и изделия: транспорт, боевая и специальная техника, энергетические комплексы различного назначения, склады и т. п. являются мощными источниками загрязнения природной среды» [2, с. 66].

Мы полностью разделяем мнение профессора Н. М. Мамедова в том, что «вопросы обеспечения безопасности каждого человека и общества в целом не только приобретают глобальный и интегративный характер, но и обращают нас к фундаментальным проблемам науки, социализации индивида, воспитания и образования» [3, с. 99]. В соответствии с действующим законодательством вводится система всеобщего, комплексного, непрерывного экологического образования, охватывающая все организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Федеральной службе войск национальной гвардии Российской Федерации требуются компетентные офицеры служб тыла, обладающие экологическим мировоззрением, способные принимать решения в объеме занимаемой должности с учетом требований природоохранного законодательства, обеспечивать их выполнение и отвечать за управленческие результаты и последствия.

Организует и непосредственно руководит обеспечением экологической безопасности заместитель командира (начальника) по тылу (материально-техническому обеспечению). Соответственно, именно офицеры служб тыла разрабатывают подраздел «Обеспечение экологической безопасности» в разделе «Мероприятия по службам» Плана хозяйственной деятельности на год, инструкции по обращению с отходами, принимают участие в разработке проектов: предельно допустимых вы-

бросов (ПДВ/НДВ), нормативов допустимого сброса (НДС), нормативов образования отходов и лимитов на их размещение (ПНООЛР), зон санитарной охраны (ЗСО) для водозаборных скважин, организации санитарно-защитной зоны (СЗЗ) и т. п. Офицеры служб тыла должны быть готовы к тому, что в пределах своих функциональных обязанностей они производят расчет экологических платежей, подготавливают проекты приказов, осуществляют заключение государственных контрактов в рамках экологической деятельности, представляют годовые формы статистической отчетности 2-ТП (воздух), 2-ТП (отходы), 2-ТП (водхоз), продлевают специальные разрешения на сбросы загрязняющих веществ в водные объекты, разрешения на выброс в атмосферу, лимиты на размещение отходов, осуществляют сопровождение проверок: Росприроднадзора, Роспотребнадзора, Природоохранной прокуратуры и вышестоящих органов управления, выполняют иные задачи для обеспечения экологической безопасности.

Определению результатов экологической подготовки в высшем военном учебном заведении (ввуз) посвящены работы (О. Н. Васиной, И. И. Грачева, О. Н. Пономаревой, А. А. Целыковских, Ю. Б. Шпагина) [4, 5]. Оценка экологической компетентности курсантов ввузов рассматривается в исследованиях (Н. В. Будашевой, П. И. Образцова, Л. А. Пастуховой, О. В. Селезневой, О. А. Старостиной) [6–8]. Проблемы оценки экологической ответственности будущих офицеров представлены в материалах (С. А. Голобокова, О. Л. Мокеевой, С. А. Шабонова) [9, 10]. Однако ни в одном из проведенных исследований не устанавливаются природа и механизмы формирования компетентности экологической безопасности и их оценки.

Мы предполагаем, что оценивание уровня сформированности компетентности экологической безопасности целесообразно осуществлять в процессе освоения курсантом совокупности учебных дисциплин как постепенно формируемый комплекс компетенций, что возможно при условии разрабатываемой системы критериев и показателей.

Учитывая, что «сформированность компетенций студентов выступает важнейшим критерием оценки результативности обучения в вузе» [11, с. 62], необходимо понимать, по каким критериям оценивать три основных структурных компонента компетентности экологической безопасности: когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический.

По существу, компетенции – это итог освоения учебных дисциплин, оцениваемых в соответствии с фондом оценочных средств для учебной программы по специальности, а также – результат воспитания курсанта в образовательном пространстве военного вуза. Обязательным условием процесса освоения любой дисциплины является его диагностика, благодаря которой можно оценивать достижение планируемого результата обучения. По мнению А. В. Хуторского, образовательная диагностика – это «процесс определения результатов образовательной деятельности учащихся и педагога с целью выявления, анализа, оценивания и корректировки обучения» [12, с. 36]. При этом следует признать, что компетенция формируется определенным комплексом дисциплин, так как экологическое образование имеет межпредметный характер [13, с. 86–89].

Более того, профессиональные компетентности априори предполагают обязательное наличие у будущего офицера целого ряда половозрастных, физических, психологических, интеллектуальных и других качеств, диагностируемых и оцениваемых на стадии отбора кандидата, к формированию которых вуз не имеет никакого отношения, либо оно весьма опосредованное. А значит, оценка компетенции не может выражаться оценкой за какую-то одну дисциплину или среднеарифметическим баллом за несколько дисциплин. К тому же следует признать, что любая оценка (даже в рамках одной дисциплины) весьма условна, если только результат не очевиден как свершившийся факт или не может быть объективно подсчитан в каких-либо единицах (попадание в мишень, количество подъемов, переворотов или отжиманий и т. п.).

Вместе с тем возникает вопрос: как измерить постепенно формирующуюся компетентность экологической безопасности и динамику ее развития у курсантов?

Мы разделяем мнение коллектива авторов под научной редакцией доктора педагогических наук И. Ю. Тархановой, в соответствии с которым «первая группа подходов в основу оценки и измерения результатов образования ставит внешние критерии по отношению к образовательному процессу; вторая группа подходов – внутреннюю оценку по отношению к образовательному процессу, направленную на его совершенствование» [14, с. 53].

К первой группе подходов относятся: производственный, этический, социально-педагогический. Ко второй группе: антропологический, информационно-констатирующий, диагностико-обучающий, социометрический, рефлексивный, квалиметрический, математико-кибернетический, конструктивно-психологический, дескриптивно-психологический, интегративный, ассессмент-центр.

Все вышерассмотренные подходы, в принципе, можно применить для частичной оценки уровня сформированности компетенций экологической безопасности. Вместе с тем, по нашему мнению, наиболее подходящим является интегративный и ассессмент-центр подходы, которые выражают требования заказчиков в лице государства, работодателей и общества в планируемом результате образования. Рассмотрим их подробнее.

Интегративный подход (А. В. Ельцов, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, Е. В. Земцова, З. Ш. Каримов, И. А. Колесникова, А. А. Корольков, А. Ф. Лосев, В. Н. Максимова, А. Ф. Малышевский, В. Н. Сагатовский, В. В. Сериков и др.). И. А. Зимняя, Е. В. Земцова определяют как «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество» [15, с. 17]; с позиции В. М. Лопаткина этот подход – инструмент, который позволяет видеть «целостность картины мира, способствует развитию способностей человека к системному мышлению при решении теоретических и практических задач» [16, с. 162]. По мнению Б. Ж. Мухаммадиева: «Главной функцией интеграционных процессов является достижение синергетического эффекта на основе кооперации и сотрудничества, которые преобладают над дифференциацией и обособлением» [17, с. 335].

Ассессмент-центр охарактеризуем с позиции С. А. Литвиной, С. А. Еваровича, в соответствии с которой «главной отличительной особенностью подхода к оценке с точки зрения компетенций от любых других способов является анализ реального поведения работника в ситуации, максимально приближенной к профессиональной деятельности» [18, с. 25]. По существу это технология всесторонней диагностики компетенций, «необходимых для работы на конкретной должности (в компании), основанный на моделировании ключевых моментов профессиональной деятельности» [18, с. 26]. «Оценка складывается из различных заданий, максимально имитирующих реальные рабочие ситуации, интервью и психологических тестов. Общие симуляторы, которые используются: упражнения в корзине, групповые обсуждения, моделирование интервью с «подчиненными» или «клиентами», упражнения по установлению фактов, проблемы анализа/принятия решений, упражнения для устной презентации, письменные коммуникативные упражнения» [19, с. 1]. На основании проведенных исследований определяются когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический компоненты компетентности, которые имеют решающее значение для успешного выполнения должностных обязанностей в планируемой должности.

В европейской рамке квалификаций высшего образования в соответствии с дублинскими дескрипторами определяют пять главных результатов обучения: 1) знание и понимание; 2) применение знаний и понимание; 3) формирование суждений; 4) коммуникативные способности; 5) навыки обучения или способности к учебе [20]. Смысл дублинских дескрипторов в определении требований к квалификациям не по специфическим научным или профессиональным областям, а по родовому принципу к соответствующей квалификационной ступени на каждом уровне (бакалавриат, специалитет, магистратура). Дескрипторы, с одной стороны, описывают минимальные стандарты, с другой – не имеют предписывающего характера (т. е. не являются нормативно-обязательными).

В настоящее время они являются лучшими из возможных и используемых в международной (европейской) и отечественной практике при разработке критериев оценивания результатов образования.

Мы считаем, что через совокупность элементов компетенций (знать-уметь-владеть) можно провести диагностику всех трех компонентов компетентности экологической безопасности – когнитивного (знания и умение их применять), ценностно-мотивационного (мировоззрение), деятельностно-практического (принятие решений для осуществления хозяйственной деятельности при выполнении служебных обязанностей с учетом защиты окружающей среды). Рассмотрим их более подробно в соответствии с дублинскими дескрипторами.

Когнитивный:

1) знание и понимание биосферы, взаимоотношения биологических систем высших рангов и геосферы Земли, целостности природных явлений и процессов, закономерности взаимоотношений организмов с окружающей средой и друг с другом, человека как части природы, неразрывного единства человеческой цивилизации и биосферы Земли, особенностей военных экосистем и взаимоотношений воинских формирований с окружающей средой, мероприятий по обеспечению экологической безопасности в воинской части, правил по охране окружающей природной среды в военной организации, форм отчета, установленных Росприроднадзором и вышестоящими органами управления, инвентаризации источников загрязнения окружающей среды воинской части, обязанности военнослужащих по обеспечению экологической безопасности, ответственности за экологические правонарушения;

2) осуществление профессиональной деятельности, основанной на знании законов, правил и принципов рационального использования природных ресурсов и охраны окружающей среды;

3) достижение необходимого уровня знаний социально-экологических проблем исторического прошлого и настоящего как условия для правильной оценки создавшейся ситуации;

4) способность передавать знания об основных законах окружающей среды и глобальных моделях прогнозирования;

5) умение осуществлять поиск информации в области экологической безопасности для осуществления профессиональной деятельности.

Ценностно-мотивационный:

1) понимание эксклюзивности каждой жизни, осознание значимости природы, естественных экосистем и места человека;

2) применение осмысленных знаний по экологической безопасности в деятельности по защите и улучшению окружающей среды как проявление внутренних ценностных установок;

3) использование знаний и опыта для выражения своего мировоззрения по вопросам обеспечения экологической безопасности;

4) сформированное внутренне качество, позволяющее логично представлять информацию о проблемах экологической безопасности;

5) жажда к получению и использованию новых знаний и умений.

Деятельностно-практический:

1) опора на знание сущности биосферных процессов и экологических проблем при планировании и осуществлении профессиональной деятельности, анализ эффективности профессиональной деятельности с использованием фундаментальных знаний о природе и человеке;

2) обладание умением эффективно организовывать профессиональную деятельность с точки зрения ее экологической безопасности;

3) решение практических экологических проблем на основе концепции устойчивого развития;

4) владение методами подготовки распорядительной и отчетной документации, приемами ясного изложения выводов, рекомендаций, требований экологической безопасности аудитории обучаемых;

5) непрерывное расширение и углубление собственных компетенций экологической безопасности.

Для последующей диагностики и оценивания уровня сформированности компетентности экологической безопасности целесообразно описать показатели высокого, среднего, низкого уровней через *совокупность* компетенций, которые *развиваются* от общего понимания экологических проблем в аспекте конкретных действий офицера службы тыла в воинской части к готовности решать типовые, а затем и нестандартные задачи, связанные с обеспечением экологической безопасности в пределах своего функционала.

Представленные далее показатели уровня сформированности компетентности экологической безопасности позволяют диагностировать динамику ее развития по мере освоения курсантами дисциплин образовательной программы в образовательном процессе высшего военного учебного заведения:

- низкий уровень характеризуется тем, что выпускник имеет общее представление об особенностях военных экосистем и взаимоотношениях воинских формирований с окружающей средой, целях и задачах экологической безопасности в воинской части, мероприятиях по обеспечению экологической безопасности в воинской части, общих требованиях по охране окружающей природной среды в воинской части, отчетных документах по обеспечению экологической безопасности, инвентаризации источников загрязнения окружающей среды в воинской части, обязанностях должностных лиц по обеспечению экологической безопасности, ответственности за экологические правонарушения, методах и алгоритмах решения практических задач с учетом необходимости обеспечения экологической безопасности;

- средний уровень позволяет решать типовые задачи (например: разработать подраздел «Обеспечение экологической безопасности» в разделе «Мероприятия по службам» Плана хозяйственной деятельности на год, подготовить приказ, регламентирующий обеспечение экологической безопасности в воинской части, подготовить техническое задание для заключения государственного контракта в целях обеспечения экологической безопасности, представить годовую форму статистической отчетности 2-ТП (воздух)), принимать управленческие решения по типовым алгоритмам, правилам и методикам, позволяющим обеспечить экологическую безопасность;

- высокий уровень предполагает готовность решать практические задачи повышенной сложности (например: исполнение обязанности заместителя командира (начальника) по тылу (материально-техническому обеспечению) в период боевых действий или возникновения чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера), нестандартные задачи, принимать управленческие решения, в условиях неопределенности, позволяющие сохранить окружающую среду.

На основании вышеизложенного мы можем утверждать, что диагностика сформированности компетентности экологической безопасности требует постоянного совершенствования, так как педагогическая система динамична и непрерывно изменяется с повышением запросов заинтересованных сторон к результатам образования. Для каждой дисциплины (модуля), влияющей на формирование компетентности экологической безопасности у курсантов факультета тыла (например: безопасность жизнедеятельности, концепция современного естествознания, правоведение, управление войсковым хозяйством, хозяйственное право, экология), должны быть определены показатели и критерии оценивания компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, профессионально-специализированных и военно-профессиональных), характеризующие те или иные аспекты компетентности экологической безопасности в процессе ее формирования, а также шкалы и процедуры оценивания. При этом в процессе оценивания по этим фондам преподаватель должен научиться делать вывод о степени сформированности компетентности экологической безопасности у курсантов факультета тыла. На всех уровнях оценивания компетентности экологической безопасности следует добиваться того, чтобы обучающиеся воспринимали его как глубоко продуманный, справедливый процесс предъявления квалификационных требований к будущим специалистам.

Список литературы

1. Саямов Ю. Н. Безопасность человека как глобальная проблема // Международная жизнь. 2021. № 1. С. 44–55.
2. Дубровин Е. Р., Дубровин И. Р. Экологические проблемы деятельности предприятий военно-промышленного комплекса и Министерства обороны Российской Федерации и их решение // Военная мысль. 2021. № 2. С. 66–72.
3. Мамедов Н. М. Экология как фактор социальных и культурных изменений: размышления в Год экологии // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2017. № 2 (14). С. 95–103.
4. Васина О. Н., Пономарева О. Н., Шурыгин С. В. Диагностика результатов экологической подготовки в высшем образовании: Методика «Завершение предложений» // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 35–45.
5. Пономарева О. Н., Целыковских А. А., Васина О. Н., Грачев И. И. Контрольно-оценочные материалы эколого-ориентированного содержания образования в высшей военной школе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2016. № 3 (39). С. 220–230.
6. Образцов П. И., Будашева Н. В., Старостина О. А. Модель формирования экологической компетентности у курсантов военного вуза средствами межпредметных связей при изучении физики и экологии // Образование и общество. 2019. № 4 (117). С. 80–89.
7. Пастухова Л. А. Диагностика экологических компетенций у выпускников военных вузов // Армия и общество. 2012. № 2. С. 1–6.
8. Селезнева О. В. Методические аспекты изучения нормативно-правовой базы экологического обеспечения военной деятельности // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 2. С. 2802–2813.
9. Голобоков С. А., Мокеева О. Л. Экологическая безопасность. Применение инновационных методов при изучении дисциплины «Экология» // Вестник военного образования. 2018. № 1 (10). С. 42–47.
10. Шабонов С. А. Проблема формирования экологической ответственности военнослужащих // Известия Саратовского ун-та. 2009. Т. 9, № 1. С. 118–120.
11. Косолапова Л. А., Шеремета Т. В. Использование современных технологий оценивания результативности обучения в вузе в контексте компетентностного подхода // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5 (47), ч. 4. С. 63.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
13. Моисеева Л. В. Теоретико-методологические основы экологической педагогики // Успехи современного естествознания. 2004. № 7. С. 67–69.
14. Тарханова И. Ю. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета / под. науч. ред. И. Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с.
15. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
16. Лопаткин В. М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. 162 с.
17. Мухаммадиев Б. Ж. Интегрированный подход в подготовке учителя высшей школы // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. С. 335–337.
18. Литвина С. А., Еварович С. А. Ассесмент-центр как технология оценки компетенций персонала в практике государственного управления: учеб. пособие Томск: Томский гос. ун-т, 2013. 104 с.
19. Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Annexe II. Descripteurs définissant les niveaux du cadre européen des certifications (CEC) // Journal officiel de l'Union européenne C 111 du 6.5.2008. P. 5–6.
20. Young Jae Kim, Andrea Hetrick, Brian Hoffman Assessment Centers: Theory, Practice and Research. URL: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199846740/obo-9780199846740-0120.xml> (дата обращения: 21.05.2021).

References

1. Sayamov Y. N. Bezopasnost' chloveka kak global'naya proplema [Human security as a global problem]. *Mezhdunarodnaya zhizn' – The International affairs*, 2021, no. 1, pp. 44–55 (in Russian).
2. Dubrovin E. R., Dubrovin I. R. Ekologicheskiye problemy deyatel'nosti predpriyatiy voenno-promyshlennogo kompleksa i Ministerstva oborony Rossiyskoy Federatsii i ikh resheniye [Environmental problems of the activities of enterprises of the military-industrial complex and the Ministry of Defense of the Russian Federation and their solution]. *Voyennaya mysl'*, 2021, no. 2, pp. 66–72 (in Russian).
3. Mamedov N. M. Ekologiya kak faktor sotsial'nykh i kul'turnykh izmeneniy: razmyzhleniya v God ekologii [Ecology as a Factor of Social and Cultural Change: Reflections in the Year of Ecology]. *Ekonomicheskiye i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya – Economic and Social Research*, 2017, no. 2, pp. 95–103 (in Russian).
4. Vasina O. M., Ponomareva O. N., Shurygin S. V. Diagnostika rezul'tatov ekologicheskoy podgotovki v vysshem obrazovanii: Metodika «Zavercheniya predlozheniy» [Diagnostics of the results of environmental training in higher education: Methodology “Completion of sentences”]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2018, no. 4, pp. 35–45 (in Russian).
5. Ponomareva O. N., Tstlykovskikh A. A., Vasina O. M., Grachev I. I. Kontrol'no-otsenochnye materialy ekologo-orientirovannogo soderzhaniya obrazovaniya v vyshey voennoy shkole [Control and assessment materials of the environmentally oriented educational content in the higher military school]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region – University proceedings. Volga region*, 2016, no. 3 (39), pp. 220–230 (in Russian).
6. Obraztsov P. I., Budacheva N. V., Starostina O. A. Model' formirovaniya ekologicheskoy kompetentnosti u kursantov voennogo vuza sredstvami mezhpredmetnykh svyazey pri izuchenii fiziki i ekologii [A model of the formation of environmental competence among cadets of a military university by means of intersubject connections in the study of physics and ecology]. *Obrazovaniye i obshchestvo*, 2019, no. 4 (117), pp. 80–89 (in Russian).
7. Pastukhova L. A. Diagnostika ekologicheskikh kompetentsiy u vypusknikov voennykh vyzov [Diagnostics of environmental competencies among graduates of military universities]. *Armiya i obshchestvo*, 2012, no. 2, pp. 1–6. (in Russian).
8. Selezneva O. V. Metodicheskiye aspekty izucheniya normativno-pravovoy bazy ekologicheskogo obespecheniya voennoy deyatelnosti [Methodological aspects of studying the regulatory and legal framework for the environmental support of military activities]. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire – Professional education in the modern world*, 2019, no. 4, vol. 9, pp. 2802–28143 (in Russian).
9. Golobokov S. A., Mokeyeva O. L. Ekologicheskaya bezopasnost'. Primenenie innovatsionnykh metodov pri izuchenii distsipliny «Ekologiya» [Environmental Safety. Application of innovative methods in the study of the discipline “Ecology”]. *Vestnik voyennogo obrazovaniya*, 2018, no. 1 (10), pp. 42–47 (in Russian).
10. Shabonov S. A. Problema formirovaniya ekologicheskoy otvetstvennosti voennosluzhashchikh [The problem of the formation of environmental responsibility of military personnel]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta – Izvestiya of Saratov University*, 2009, vol. 9, no. 1, pp. 118–120 (in Russian).
11. Kosolapova L. A., Sheremeta T. V. Ispol'zovaniye sovremennykh tekhnologiy otsenivaniya rezul'tativnosti obucheniya v vuze v kontekste kompetentnostnogo podkhoda [The use of modern technologies for evaluating the effectiveness of training at a university in the context of a competence-based approach]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2016, no. 5 (47), part 4, pp. 60–63 (in Russian).
12. Khutorskoy A. V. *Sovremennaya didaktika* [Modern didactics]. Moscow, Vysshay shkola Publ., 2007. 639 p. (in Russian).
13. Moiseyeva L. V. Teoretiko-metodologicheskiye osnovy ekologicheskoy pedagogiki [Theoretical and methodological foundations of ecological pedagogy]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya – Advances in Current Natural Sciences*, 2004, no. 7, pp. 67–69 (in Russian).
14. Tarkhanova I. Yu. *Izmereniye i otsenka sformirovannosti universal'nykh kompetentsiy obuchayushchikhsya pri osvoyenii obrazovatel'nykh programm bakalavriata, magistratury, spetsialiteta* [Measurement and assessment of the formation of universal competencies of students in the development of educational programs of bachelor's, master's, specialty]. Yaroslavl, RIO YAGPU Publ., 2018. 383 p. (in Russian).
15. Zimnya I. A., Zemtsova E. B. Integrativnyy podkhod k otsenke edinoi sotsial'no-professional'noy kompetentnosti vypusknikov vuzov [An integrative approach to assessing the unified social and professional competence of university graduates]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2008, no. 5, pp. 14–19 (in Russian).

16. Lopatkina V. M. *Integratsionnye protsessy v regional'noy sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya* [Integration processes in the regional system of teacher education]. Barnaul, BGPU Publ., 2000. 162 p. (in Russian).
17. Mukhammadiyev B. Z. *Integrirovanny podkhod v podgotovke uchitelya vyshsey shkoly* [An integrated approach to the preparation of a higher school teacher]. *Obrazovaniye cherez vsyu zhizn': nepreryvnoye obrazovaniye v interesakh ustoychivogo razvitiya* [Lifelong learning: continuing education for sustainable development]. Saint Petersburg, 2015. Pp. 335–337 (in Russian).
18. Litvina S. A., Evarovich S. A. *Assessment-tsenter kak tekhnologiya otsenki kompetentsiy personala v praktike gosudarstvennogo upravleniya: uchebnoye posobiye* [Assessment Center as a Technology for Assessing Personnel Competencies in Public Administration Practice: tutorial]. Tomsk, TSU Publ., 2013. 104 p. (in Russian).
19. Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Annexe II. Descripteurs définissant les niveaux du cadre européen des certifications (CEC). *Journal officiel de l'Union européenne C 111 du 6.5.2008*. Pp. 5–6.
20. Young Jae Kim, Andrea Hetrick, Brian Hoffman. *Assessment Centers: Theory, Practice and Research*. URL: <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199846740/obo-9780199846740-0120.xml> (accessed 21 May 2021).

Информация об авторах

Кузьяев И. З., адъюнкт, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации (ул. Гремячий Лог, 1, Пермь, Россия, 614030).

Information about the authors

Kuzyaev I. Z., Adjunct, Perm Military Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation (ul. Gremyachy Log, 1, Perm, Russian Federation, 614030).

Статья поступила в редакцию 23.07.2021; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 23.07.2021; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья

УДК 159.98+338.48

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-114-125>

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ И ПРИОБЩЕНИЕ К ЦИВИЛИЗАЦИОННОМУ НАСЛЕДИЮ В ТУРИЗМЕ

**Наталья Валентиновна Кузнецова^{1, 2}, Рената Рауфовна Гасанова³,
Виктория Викторовна Аршинова^{4, 5}, Мариям Равильевна Арпентьева⁶**

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

^{2, 3, 4} Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

⁵ Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия

⁶ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие»,
Калуга, Россия

^{1, 2} nataliakuzn2007@yandex.ru

³ renata_g@bk.ru

^{4, 5} arshynova.msu@gmail.com

⁶ mariam_rav@mail.ru

Аннотация

Представлены результаты изучения специфики, состояния и перспектив развития туризма для реализации целей самосовершенствования и приобщения к богатствам цивилизационного наследия, анализа проблем организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения туристической деятельности на примере духовно-эзотерического туризма. Дана характеристика туризма как инновационной сферы образования, в которой человек реализует задачи самосовершенствования и приобщения к цивилизационному наследию. Подготовка психологов-педагогов в сфере организации, осуществления и психолого-педагогического сопровождения туристической активности выступает не только как канал расширения их внепрофессиональных компетенций и возможностей, обеспечивая еще одной востребованной и интересной профессией, но и усиливает собственно профессиональные компетенции.

Делаются выводы о том, что в процессе подготовки специалистов группы «человек–человек», включая педагогов и психологов, знакомство с туристической деятельностью, ее компетенциями служит важным каналом развития будущего профессионала, переосмысления узкопрофессиональных практик, технологий и моделей, их насыщения, обогащения туристическими технологиями. Важную роль в этом процессе играли и играют компетенции, связанные с осмыслением жизненных и профессиональных ценностей, духовно-нравственными аспектами бытия, структурирующими цивилизационное наследие человечества. Именно они и воспитательные возможности туризма выступают основным фокусом внимания в основной, дополнительной и продолжающейся (пере)подготовке специалистов.

Ключевые слова: *мотивы туристической деятельности, самосовершенствование, цивилизационное наследие, образовательный туризм, духовно-эзотерический туризм, психолого-педагогическое сопровождение туризма*

Для цитирования: Кузнецова Н. В., Гасанова Р. Р., Аршинова В. В., Арпентьева М. Р. Самосовершенствование и приобщение к цивилизационному наследию в туризме // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 114–125. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-114-125>

Original article

SELF-IMPROVEMENT AND ACQUISITION TO A CIVILIZATIONAL HERITAGE IN TOURISM

Natal'ya V. Kuznetsova^{1, 2}, *Renata R. Gasanova*³, *Viktoriya V. Arshinova*^{4, 5},
*Mariyam R. Arpentieva*⁶

¹ Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

^{2, 3, 4} Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

⁵ Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russian Federation

⁶ Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance "Assistance",
Kaluga, Russian Federation

^{1, 2} nataliakuzn2007@yandex.ru

³ renata_g@bk.ru

^{4, 5} arshynova.msu@gmail.com

⁶ mariam_rav@mail.ru

Abstract

The authors presented the results of studying the specifics, state and prospects of tourism development for the implementation of the goals of self-improvement and familiarization with the riches of the civilizational heritage, analysis of the problems of organizing and implementing psychological and pedagogical support of tourist activities on the example of spiritual and esoteric tourism. The authors gave the characteristics of tourism as an innovative sphere of education, in which a person implements the tasks of self-improvement and familiarization with the civilizational heritage. The training of psychologists-teachers in the field of organization, implementation and psychological and pedagogical support of tourist activity acts not only as a channel for expanding their non-professional competencies and capabilities, providing another demanded and interesting profession, but also strengthens their own professional competencies.

The authors concluded that in the process of training specialists of the «person-to-person» group, including teachers and psychologists, acquaintance with tourism activities, its competencies, serves as an important channel for the development of a future professional, rethinking narrow professional practices, technologies and models, their saturation, enrichment tourist technologies. An important role in this process has been played and is being played by competencies related to the comprehension of life and professional values, spiritual and moral aspects of life that structure the civilizational heritage of mankind. It is they and the educational opportunities of tourism that are the main focus of attention in the main, additional and ongoing (re) training of specialists.

Keywords: *motives of tourism activities, self-improvement, civilizational heritage, educational tourism, spiritual and esoteric tourism, psychological and pedagogical support of tourism*

For citation: Kuznetsova N. V., Gasanova R. R., Arshinova V. V., Arpentieva M. R. Self-improvement and acquisition to a civilizational heritage in tourism [Osobennosti obucheniya russkomu yazyku inostrannykh studentov, priekhavshikh iz Kirgizii, v tekhnicheskikh vuzakh Tomska]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 114–125. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-114-125>

Актуальность обращения к проблемам психолого-педагогического обеспечения и сопровождения туризма связана с тем, что современный туризм все более осознается как практика организации жизнедеятельности человека, стремящегося к расширению своих способностей и возможностей, своего жизненного мира, самосовершенствованию и приобщению ко всему богатству цивилизационного наследия [1, 2]. Самосовершенствование педагога-психолога в профессиональной сфере может и должно сочетаться с совершенствованием в сферах личностного и партнерского бытия, приобщением к достижениям цивилизации. В процессе подготовки специалиста знакомство с туристической деятельностью, ее компетенциями служит важным каналом развития будущего профессио-

нала, переосмысления узкопрофессиональных практик, технологий и моделей, их насыщение, обогащение технологиями туристическими. Важную роль в этом процессе играли и играют компетенции, связанные с осмыслением жизненных и профессиональных ценностей, духовно-нравственными аспектами бытия, индигенными и транскультурными измерениями «цивилизационного наследия» народов и человечества [3, 4]. Именно они и воспитательные возможности туризма выступают основным фокусом внимания в подготовке современных специалистов не только в области туризма, но и в педагогической, психологической и иных сферах.

Помимо самосовершенствования и ознакомления с достижениями цивилизации самого специалиста как гида, проводника клиента или группы, речь идет о том, что туристическая деятельность служит совершенствованию и расширению жизненного, ценностно-смыслового кругозора клиентов, их приобщению к богатствам цивилизационного наследия. Специалист получает еще один путь и дополнительные технологии активизации, сопровождения и рефлексии развития клиентов, учеников и т. д.

Современная туристика активно расширяет и углубляет области своей активности, в том числе за счет все большей диверсификации и специализации туристических поездок и иных продуктов, что ученые не успевают отслеживать все богатство туристических продуктов, многообразие и специфику туристических дестинаций и изменения туристической активности. В последние десятилетия активно развивается духовно-эзотерический туризм, который сочетает паломничество/путешествие по священным местам и внутреннее путешествие «к себе» [5–7]. У такого туризма есть многочисленные предтечи в виде паломнических путешествий и паломнического/религиозного туризма, но сама по себе «новая религиозность», обозначаемая понятиями «эзотерическое», «духовное», – продукт эпохи «Нью-эйдж», творчества лоскутной религиозной идентичности, практик ее создания и развития в постмодерне. Почти любое путешествие, совершаемое туристом, дает ему возможность в той или иной мере осуществить задачи личностного, партнерского и профессионального самосовершенствования, развития, приобщиться к тем или иным достижениям цивилизации, а также возможность отдохнуть и насладиться сменой обстановки, узнать что-то новое в разных сферах, включая сферу духовного развития. Но далеко не каждое путешествие посвящено этому изначально [8, 9]. Несмотря на мотивы самосовершенствования и приобщения человека к цивилизационному наследию, далеко не всегда они становятся центральными. Исключение составляют образовательный, психотерапевтический и эзотерический туризм. Эти виды туризма наследуют традиции паломничеств и религиозного туризма, подразумевая наличие знаний и умений, которые передаются только тем людям и тогда, когда люди их ищут. Условие получения этих знаний и умений – самосовершенствование и самоосуществление, неразрывно связанные с приобщением человека к цивилизационному наследию. Это особенно видно на примере духовно-эзотерических видов туризма, так или иначе обращенных к идеям приобщения к богатствам цивилизационного наследия, самосовершенствования и самопостижения, к представлениям о наличии сакральных и скрытых знаний и умений: с одной стороны, они принадлежат всему человечеству и имплицитно, как наследие, присутствуют в жизни сообщества всегда, а с другой – передаются только тем, кто ищет их и готов к ним, кто стремится к самопостижению и самосовершенствованию [10, 11]. Готовность и поиск перемен и совершенствования объединяются в духовном/паломническом путешествии, вариантом которого в современном мире является туристическое путешествие. Главной особенностью современных духовно-, эзотерически ориентированных туристических путешествий при этом и является получение духовных знаний и умений, скрытых в цивилизационном наследии народа или человечества, а также самосовершенствование путем приобщения к наследию, духовному опыту цивилизаций [2, 12, 13]. Духовно-эзотерические путешествия современности такого типа по сути есть варианты интеграции образовательного туризма и тревел-терапии, взятые в их историческом и «духовном» измерениях [4, 14, 15] и понимаемых как путешествия к сущности самого себя,

сущности мира, цивилизационному наследию. Это – путешествие к транспарентному диалогу с миром и поиску возможностей гармонии с ним, освоение богатств цивилизационного наследия. Духовно-эзотерический туризм является не только важной частью развития туристики, но и частью культурного развития человека и человеческих сообществ. Однако этот вид туризма явно недооценен практиками и теоретиками, причем именно в части приобщения человека к богатствам цивилизационного наследия.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы дать авторское представление о специфике, состоянии и перспективах развития туризма для реализации целей самосовершенствования и приобщения к богатствам цивилизационного наследия, анализе проблем организации и осуществления психолого-педагогического сопровождения туристической деятельности на примере духовно-эзотерического туризма. Этот тип туризма и в России, и во всем мире ориентирован на путешественников/туристов/паломников с особым типом потребностей: в контексте иерархической модели потребностей А. Маслоу [16] туристы, востребующие маршруты и иные туристические предложения этого типа, относятся к группе людей, требующих особого качества впечатлений о мире и, главное, о самих себе в контексте приобщения к опыту цивилизации (цивилизационного наследия своего народа, человечества в целом). Туристическое путешествие таких туристов обычно представляет собой целостную систему, состоящую из в разной мере значимых компонентов: оздоровительно-рекреационного (целительского), культурно-образовательного (философско-эзотерического) и экстремально-мистического (духовного, магического, шаманистского и т. д.) путешествий. Сущность такого путешествия составляют процессы и результаты самопостижения и постижения мира, в том числе прикосновения к цивилизационному наследию человечества в отношении сложностей, успехов и путей самосовершенствования. Самосовершенствование как самоактуализация и самореализация представляет собой высший уровень мотиваций туристической активности и поэтому так или иначе должны быть поняты как элитарный туризм наряду с туризмом экстремальным. Данный тип туризма имеет большие перспективы развития именно как туризм специальных интересов, поскольку предполагает осознанную, развернутую в пространстве и времени, согласованную с другими людьми и предполагающую исследование цивилизационного наследия человечества работу человека с самим собой.

Духовно-эзотерический туризм как практика самосовершенствования. Под духовно-эзотерическим туризмом часто понимается «путешествие с целью поиска себя» и постижения духовных и культурных богатств, накопленных народами и человечеством в целом (цивилизационное наследие) [17–19]. Перед туристом стоит задача расширить понимание себя и мира, пересмотреть свой опыт и научиться смотреть на вещи с иных позиций, открыть в себе и других людях нечто особенное, неповторимое, увидеть особенности и общие аспекты цивилизационных наследий разных народов [20]. Феномены христианских, мусульманских, шаманистских, йога-путешествий и путешествий иных эзотерических направлений рассматриваются учеными, исследующими проблемы нишевой туристики как примеры более широкого жанра «духовного путешествия», включающего путешествие в «другие места», которые, как предполагается, предлагают возможность многоуровневой и многоаспектной трансформации человека как личности, партнера и профессионала (Fahey, Fr. 2002 и др.) [21, 22]. Эти представления связаны с продолжающейся экзотизацией восточных (азиатских) и иных традиций духовности, но не ограничиваются этим. Цивилизационное наследие Руси (славян, ариев, бореалов) также привлекает в настоящее время большое внимание: и как «возвращение к корням» у россиян, жителей Европы и всех представителей европеоидной расы, так и как важный источник и один из ведущих факторов культурного развития других народов, стран и рас. Исследователи идентифицируют различные темы, такие как подлинность, страдание, странствие, материальные маркеры и идеи «духовного», отслеживая, как эти идеи проявляются в концепциях и фетишизациях «в другом месте», в различных регионах и периодах их развития.

При этом туристическое путешествие и паломничество имеют не только общие черты, но и отличия, как это показано в таблице.

Отличия паломничества от туризма [21]

Критерии	Паломничество	Туризм
Вера	Всегда содержит «ожидание веры», поиск или ее воплощение	Не требуется
Епитимья	Поиск целостности и освобождения, часть индивидуальной жертвы, совершаемой ради принадлежности всеобщему	Не требуется, не понятна
Сообщество	Паломник часто одинок, но открыт для всех, может осуществляться в контексте туризма специальных интересов (нишевого) и частного (индивидуального)	Часто путешествует с друзьями и семьей или иной (закрытой) группой со сходными интересами, используются любые формы, в том числе массовый и нишевый туризм
Священное пространство	Тишина и уединение необходимы для создания внутреннего священного пространства, установления/восстановления и поддержания связи с прошлым как фундаментом настоящего	Не значимо или носит внешний характер («место силы»), часть туристской дестинации, поставляющей необходимые впечатления, не является тем, с чем человек связывает базовые опоры своей идентичности
Ритуал	Экстернализирует изменения, происходящие внутри, отражает космические и мировые процессы	Не присутствует или имеет игровой, развлекательный характер, часть «шопинга впечатлений»
Обетное приношение, жертва	Паломник оставляет позади часть себя (жертвуя), отпуская в поисках лучшей жизни и самого себя	Часто отсутствует, путешествие – это комфортная жизнь (без потерь и жертв)
Празднование	Внутреннее, «победа над собой», праздновать, чтобы помнить, личностная включенность	Внешнее, игнорирование сути праздника, отсутствие личностного смысла, включенности
Настойчивость	Постоянное обязательство, «паломничество никогда не заканчивается»	Путешествие выступает как каникулы, которые скоро закончатся

В путешествии паломник или турист может слой за слоем сбрасывать свое ложное «я», в конце путешествия встречаясь с настоящим собой и с настоящими – своими спутниками, такими прекрасными, о которых порой даже не мог мечтать, с цивилизационным наследием своего народа и человечества, несущего опыт побед и поражений, триумфов и стыда/вины, мудрости и глупости, одиночества и связанности, активности и пассивности и т. д. Застаревшие раны и мучительная боль душевных, духовных и даже телесных страданий прошлого и настоящего выходят на поверхность, путешествие шаг за шагом очищает и исцеляет их [23, 24], приобщение к цивилизационному наследию помогает человеку понять, кто он, откуда он и куда он идет. Дж. Джонсон и многие исследователи опыта духовно-эзотерических путешествий повествуют о том, как путешествие потрясло их, сбросить слои самообвинений и ложного понимания себя, раскрыться навстречу новому опыту, очиститься от горя, гнева и научиться принимать те стороны себя, которые были изгнаны из-за стыда, страха и социальных условностей, о необходимой настойчивости, помогающей человеку в группе или в одиночестве прорваться через барьер самозабвения и научиться противостоять мнениям и воле других людей, развить любовь к себе и к жизни [24, 25]. Позитивные переопределения и позитивное понимание себя и мира в целом, практика работы с мантрами, молитвы, медитации и т. д. образуют «духовную дорожную карту», помогающую туристу вернуться к себе и начать новый этап своей жизни, например, изменить свою туристическую карьеру, трудовую и семейную карьеру, перестроить свое свободное время (хобби-карьеру и т. д.) и быт.

Духовно-эзотерический туризм как приобщение к цивилизационному наследию. Духовно-эзотерический туризм как светское паломничество (secular pilgrimage) дает возможность людям, в том

числе верующим и «ищущим», разделяющим подходы разных религиозных и философских направлений прошлого и нового времени («Нью эйдж») и иных более или менее сформировавшихся и «лоскутных религиозных» направлений современности, путешествовать в особые, аккумулирующие цивилизационное наследие «места силы» для того, чтобы исцелить и усовершенствовать себя и мир [26, 27]. Они могут использовать педагогические и психотехнические технологии, применять индивидуальные и коллективные действия ритуального характера. Такие путешествия рассматриваются многими практиками и теоретиками туристики, а также исследователями религиозных доктрин и практик как трансцендентальный процесс обучения или самореализации, а также процесс постижения самых сложных «эзотерических» знаний и умений из культурного наследия народа или человечества в целом. С. Роджерс отмечает, например, что ранее идея духовности была привязана к традиционным дуалистическим религиям, культуре и истории этих религий, что составляло только часть цивилизационного наследия народов и человечества [28]. Хотя часто утверждается, что «исторически духовность не отличалась от религиозности» [29, р. 550], но недавние исследования в Европе, Великобритании, Австралии и Северной Америке, России отмечают нарастающую тенденцию к проведению данного различия, показывают растущую тенденцию проводить это различие, понимать, что помимо религиозного важен весь опыт человечества, образующий его цивилизационное богатство, наследие отдельных народов/эпох или всего человечества [29, 30]. Это изменение, с одной стороны, может быть описано как «дизайнерские» или «лоскутные» религии» (patchworkreligion), создаваемые людьми западного индивидуализированного и конsumerистского сообщества [31, 32]. С другой стороны, оно связано с приобщением человека к цивилизационному наследию своего и чужого народа, человечества в целом. С одной стороны, люди «выбирают» подходящие для решения их внешних и внутренних задач концепции из ряда философских и религиозных систем верований, разрабатывая свои собственные уникальные сочетания. Эта задача решалась, впрочем, людьми всегда, так, например, католицизм и протестантство как ветви христианства выполняют разные функции и служат разным моделям мира, при этом они существенно отличны и между собой, а также и по отношению к православию. Само же православие отлично, как и иные имеющие длительную историю религии, от самого себя: достаточно вспомнить старообрядчество и раскольнические движения прошлого, катакомбное или оппозиционное православие современности и т. д. Лоскутные, дизайнерские религиозности Нью-эйдж просто продолжают эту линию приспособления моделей и практик религий разных времен и народов под решение конкретных задач человека. С другой стороны, есть и противоположное движение – к целостному пониманию опыта народов и человечества через призму представлений о «цивилизационном наследии». Д. Хэй и П. Соха указывают на «духовность как естественный феномен» [30, р. 589], связанный не с религиями, а сутью человека, даже если он – атеист или враждебен к самому представлению о духовном. Его также можно и нужно связать с цивилизационным наследием народа, человечества. Образование, наука и развитие культурных контактов дали людям возможность бросить вызов традиционным религиозным доктринам, понять жизнь на планете не в контексте конкурирующих этнических и религиозных группировок, а как жизнь человечества как части мироздания, космического существа [3, 8, 33]: пришло осознание взаимосвязанности существ, событий, важности исторической памяти и иных форм сохранения и приобщения к богатствам цивилизационного наследия. А. Грейлинг отмечает, что противостояние светской и религиозной модели духовного мира и духовности рождало конфликты людей и сообществ, в результате люди стали все чаще и сильнее ощущать себя автоматами, чувствовать себя изолированными, разобщенными и отчужденными [33]. В своем желании воссоединиться, сохранить наследие предков они начали искать смысл жизни. В том числе в процессе внешних и внутренних путешествий, склонность к которым, как и склонность к поиску впечатлений и нового опыта, есть внутренняя сущность человеческой природы [24, р. 124]. Рост экологических знаний, растущее понимание негативного воздействия неприобщенного к цивилиза-

ционному наследию человека на природу и культуру начали уводить людей от модели манипуляции миром к модели заботы о нем, к постижению законов и шире – богатств, культуры и природы. Люди осознали, что поиск смысла, свобода выбора, мужество ответственности и открытость переменам нельзя приобрести, подарить или потребить. Они должны быть обнаружены и реализованы самим человеком. Именно этот поиск себя самого и является сутью внешнего и/или внутреннего духовного путешествия. В итоге возникают две области: верование о важности открытия себя, реализации своего потенциала, верование о важности воссоединения с окружающей средой, развития понимания всеобщей связанности, понимания человеком «своего места» в природе и культуре [34, р. 3].

Образовательные аспекты туризма и подготовка специалистов психолого-педагогического сопровождения туризма. Путешествие рассматривается человеком как возможность выйти из комфортных зон своей жизни и исследовать другие культуры и понимание мира, другие – поиски духовности и богатства, накопленные своим и иными народами, цивилизационное наследие человечества [35, р. 9]. Иногда такие туристы могут путешествовать по местам, которые являются священными только для них, но не для других. Поэтому духовный, эзотерический, или «спиритуризм», как туристическое путешествие включает в себя опыт, выходящий за рамки нормы и трансформирует его систему убеждений, переживаний, поведения и общения, его ценности и отношение к себе и миру. Такой турист посещает место вне его/ее обычной среды с целью самосовершенствования и прикосновения к цивилизационному наследию, в центре его внимания – само преобразующее, формирующее духовный опыт человека и его включенность в цивилизационное наследие того или иного народа или человечества в целом путешествие, а не пункт назначения [1, 4, 9]. Если посмотреть на то, что они обычно ищут опыт, выходящий за рамки обычного повседневного существования. Это может быть «особый» опыт измененных состояний, в том числе опыт экстремальный, но не обязательно. Это также опыт приобщения к духовно-мировоззренческим богатствам того или иного народа или человечества в целом (цивилизационному наследию).

В целом же духовно-эзотерический туризм разделяет границы с образовательным и психотерапевтическим туризмом. Любой туризм – хороший способ обучать «других» посредством обмена культурными знаниями. При этом среди разных групп туристов наиболее распространен в этом виде нишевого туризма аллоцентрический человек, который заинтересован в обучении, развитии, он «внутренне ориентирован, самоуверен, активен и в некоторой степени медитативен». Психоцентрический человек – потребитель массовых турпоездок – более консервативен и менее открыт переменам, такой турист предпочитает массовый туризм и религиозное паломничество в группе. Поэтому очевидно, что педагог, психолог, социальный работник и т. д. более чем уместны и в планировании/проектировании, и в осуществлении/реализации, и в рефлексии/осмыслении результатов такого путешествия, что они нуждаются в соответствующей профильной подготовке, если не в общем, то в дополнительном образовании, в процедурах повышения квалификации, стажировки, переподготовки и т. д.

Основной проблемой становления и развития современного человека является его нетранспарентность, неравенство самому себе, а также дисгармоничность и нецелостность, неравенство тому богатству цивилизационного наследия, к которому в настоящее время пришло человечество. Многие люди даже не помышляют о том, чтобы осознать и реализовать себя как субъектов культуры, не притязают ни на что, кроме «квалифицированного потребления» и т. д. На этом фоне туристы, стремящиеся к самоактуализации и постижению цивилизационного наследия, – особая группа людей, нуждающаяся в особом типе туристических путешествий и особых гидах – соединяющих в себе черты «гида» не только по внешним, но и внутренним территориям и лабиринтам, роли экскурсовода-проводника, педагога-наставника и психолога-фасилитатора.

Современное образование специалистов группы «человек-человек» (по классификации профессий Е. А. Климова), включая психологов-педагогов, может быть и должно быть обогащено обращением к практикам, имеющим множественное назначение, представляющим собой тот или

иной способ организации жизнедеятельности индивида или группы индивидов, в том числе туристике. Подготовка психологов-педагогов и иных профессионалов этих групп в сфере организации, осуществления и психолого-педагогического сопровождения туристической активности выступает не только как канал расширения их внепрофессиональных компетенций и возможностей, обеспечивая еще одной востребованной и интересной профессией, но и усиливает собственно профессиональные компетенции.

Туризм дает возможность исследовать современные и традиционные поиски духовности [2; 35, р. 9], в том числе для того, чтобы усовершенствовать свое понимание себя и мира, свое продвижение в повседневном, социальном мире (самореализацию) и внутреннем, духовном (самоактуализацию), приобщившись к цивилизационному наследию человечества. При этом и духовно-эзотерический/религиозно ориентированный, и образовательный, и психотерапевтический туризм можно отнести к туризму специальных интересов, побуждаемому весьма небольшим по отношению к массовому туризму перечнем мотивов, включая постижение тайн и активацию ресурсов внешнего и внутреннего мира: начиная от достижений человеческой цивилизации и заканчивая успехами самоактуализации и самоосуществления. Самоактуализация как компонент совершенствования означает постижение и осуществление своей (духовной) сути, достижение состояния организмической целостности, равенства человека самому себе во всех его ипостасях: личность, партнер, профессионал, турист, человек вселенной и т. д. Она также означает соответствие человека духовным/религиозно-нравственным и философско-мировоззренческим «вершинам» и богатствам цивилизации, к которой он принадлежит. Самореализация как компонент совершенствования означает осуществление себя как части социума прежде всего в гармонии (конгруэнтности) с ним, достижение самоэффективности и социальной эффективности (А. Маслоу и т. д.), в том числе по отношению к цивилизационному наследию, ролевым моделям, правилам и запретам, организующим жизнь народа, рода, семьи, индивида [3, 13, 16].

Полученные данные могут служить доказательством того, что педагог, психолог, социальный работник и т. д. могут быть с успехом востребованы и привлечены к туристической практике в процессе планирования/проектирования, осуществления/реализации и рефлексии/осмысления процессов и результатов эзотерического путешествия. Для этого они, однако, нуждаются в соответствующей профильной подготовке, если не в общем, то в дополнительном образовании. Самосовершенствование (самоактуализация и самореализация) и приобщение к цивилизационному наследию как мотив туристической деятельности представляют собой высший уровень мотиваций туристической активности, и поэтому так или иначе такой туризм требует особой профессиональной поддержки, наличия у гидов и проводников образования в сфере педагогических, психологических знаний и умений. Перспективы теоретического и эмпирического исследования проблемы самосовершенствования в контексте приобщения человека к цивилизационному наследию в туризме, на наш взгляд, связаны с выделением ведущих феноменов и тенденций, возникающих в различных видах туристических путешествий, результате приобщения к цивилизационному наследию своего народа, других народов и человечества в целом.

Список литературы

1. Расторгуев В. Н. Цивилизационное наследие России // Журнал Института Наследия, 2018. № 2. (13). С. 1–10.
2. Arpentieva M. R., Gasanova R. R., Menshikov P. V. Psychological and pedagogical aspects of niche tourism in the system of additional education // Service plus. 2021. Vol. 15 (1). P. 32–57. doi: 10.24411/2413-693X-2021-10104
3. Arpentieva M. R., Menshikov P. V., Kuznetsova N. V., Gorelova I. V. Esoteric tourism as a niche type of tourism: opportunities and ways of human self-improvement // Services in Russia and Abroad, 2020. Vol. 14 (5). P. 6–25.
4. Gasanova R. R., Arpentieva M. R., Duvalina O. N. Niche tourism as a psychological and pedagogical practice and a direction of additional education // Service and Tourism. 2021. Vol. 15, № 2. P. 7–18.

5. Altınay Özdemir M., Acar A., Dinçer F. Spiritual tourism from past to present // *Journal of International Social Research*. 2018. Vol. 11 (58). P. 594–604.
6. Di Giovine M. A., Choe J. *Pilgrimage beyond the Officially Sacred*. New York; London: Routledge Publ., 2020. 206 p.
7. Vidal-Casellas D., Aulet S., Crous-Costa N. *Tourism, Pilgrimage and Intercultural Dialogue*. New York: CABI Publ., 2019. 447 p.
8. Dawson A. East is east, except when it's west: The easternisation thesis and the western habitus // *J. of Religion & Society*. 2006. Vol. 8. P. 1–12.
9. Devereux C., Carnegie E. *Pilgrimage: Journeying beyond self* // *Tourism – the spiritual dimension*. Conference paper. Lincolnshire: University of Lincoln Press, 2006. P. 1–5.
10. Korstanje M. E., Raj R., Griffin K. *Risk and Safety Challenges for Religious Tourism and Events*. New York: CAB Publ., 2018. 170 p.
11. Liutikas D. *Pilgrims*. New York: CAB Publ., 2020. 592 p.
12. Арпентьева М. Р. Экскурсовод-проводник в тревел-психотерапии // *Инновации в экскурсионной работе. Часть 1* / под ред. О. Е. Афанасьева. Москва; Берлин: Директ-медиа, 2020. С. 318–351.
13. Арпентьева М. Р. Образовательный и религиозный туризм // *Образовательный туризм в вузе и школе: материалы IV Московской городской конференции 18 марта 2017 г.* / отв. ред.: О. В. Шульгина, Т. С. Воронова. М.: МГПУ, 2017. С. 78–83.
14. Аршинова В. В., Токарь О. В., Кузнецова Н. В., Арпентьева М. Р., Киричкова М. Е., Новаков А. В. Тревел-психотерапия, или Психотерапевтический туризм // *Сервис в России и за рубежом*. 2018. № 3. С. 6–24. doi: 10.24411/1995-042X-2018-10301
15. Parsons H., Mackenzie S. H., Filep S. Facilitating self-development // *Tourism Recreation Research*. 2019. Vol. 44 (2). P. 141–152.
16. Maslow A. *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper; Deli: Prabhat Prakashan, 1954/2019. 200 p.
17. Аблаева Т. М. Туристы и йоги одновременно // *Турбизнес*. 2016. № 2. С. 8–12.
18. Арпентьева М. Р. Эзотерический туризм // *Устойчивое развитие социально-экономических систем: наука и практика*. III Международная научно-практ. конф. 22 ноября 2016 г., Москва / под ред. Л. Г. Руденко, Ю. С. Руденко. М.: Московский гос. ун-т, 2016. С. 70–83.
19. Ильин Д. А. Эзотерический туризм // *Отдых, Туризм, Путешествия*. 2015. № 7. С. 22–27.
20. Santayana G. *The Philosophy of Travel* // *The Birth of Reason and Other Essays*. New York: Columbia University Press, Open Road Media, 1995/2017. 280 p.
21. Fahey Fr. Pilgrims or Tourists? // *The Furrow*, 2002. Vol. 53 (4). P. 213–218.
22. McIntosh I. S., Quinn E. M. *Pilgrimage in Practice*. New York, 2018. 183 p.
23. Johnson J. *An Awakening Walk*. London: Sage, 2018. 176 p.
24. Senn C. F. Journeying as religious education // *Religious Education*. 2002. Vol. 97 (2). P. 124–140.
25. Cohen E. *Tourism, Leisure and Authenticity* // *Tourism Recreation Research*, 2010. Vol. 35, № 1. P. 67–73.
26. Kögler I. Patchworkreligion, Theodiversität und eigener Gott: nicht nur eine kommunikative Herausforderung // *Theologisch-praktische Quartalschrift*. 2010. Bd. 158/1. S. 11–15.
27. Lester M. *Sacred Journeys*. New York: Adams Media, 2019. 256 p.
28. Rogers C. J. *Secular Spiritual Tourism*. Presentation talk // *International Institute for Peace through tourism (IIPT) Conference*. Kampala, Uganda: CQUniversity, 2007. P. 1–3.
29. Zinnbauer B. J., Pargament K., Cole B., Rye M. S., Butter E. M., Belavich T. G., Hipp K. M., Scott A. B. and Kadar J. L. Religion and spirituality // *Journal for the scientific study of religion*. 1997. Vol. 76 (4). P. 549–564.
30. Hay D., Socha P. M. Science looks at spirituality: Spirituality as a natural phenomenon // *Zygon*. 2005. Vol. 40 (3). P. 589–612.
31. Huang K., Pearce Ph., Wu M.-Y., Wang X.-Zh. Tourists and Buddhist heritage sites // *Tourist Studies*, 2019. Vol. 19 (4). P. 549–568. doi: 10.1177/1468797619850107
32. Först J. Abschied von der «Patchworkreligiosität»? // *Bibel und Liturgie*. 2013. Bd. 86. № 2. S. 134–142.
33. Grayling A. *What is good*. London, 2003. 300 p.
34. Kinsley D. *Ecology and religion*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1995. 430 p.

35. West B. Independent travel and civil religious pilgrimage: backpackers at Gallipoli // Down the road. Perth: API Network, 2005. P. 230–250.

References

1. Rastorguev V. N. Tsivilizatsionnoye naslediye Rossii [Civilizational heritage of Russia]. *Zhurnal Instituta Naslediya – The Heritage Institute Journal*, 2018, no. 2 (13), pp. 1–10 (in Russian).
2. Arpentiyeva M. R., Gasanova R. R., Menshikov P. V. Psychological and pedagogical aspects of niche tourism in the system of additional education. *Service plus*, 2021, vol. 15 (1), pp. 32–57. doi: 10.24411/2413-693X-2021-10104
3. Arpentiyeva M. R., Menshikov P. V., Kuznetsova N. V., Gorelova I. V. Esoteric tourism as a niche type of tourism. *Services in Russia and Abroad*, 2020, vol. 14 (5), pp. 6–25. doi: 10.24411/1995-042X-2020-10501.0
4. Gasanova R. R., Arpentiyeva M. R., Duvalina O. N. Niche tourism as a psychological and pedagogical practice and a direction of additional education. *Service and Tourism: Current Challenges*, 2021, vol. 15, no. 2, pp. 7–18. 10.24412/1995-0411-2021-2-7-18
5. Altınay Özdemir M. & Acar A. & Dinçer F. Spiritual tourism from past to present. *Journal of International Social Research*, 2018, vol. 11(58), pp. 594–604. doi: 10.17719/jisr.2018.2574.
6. Di Giovine M. A., Choe J. *Pilgrimage beyond the Officially Sacred: Understanding the Geographies of Religion and Spirituality in Sacred Travel*. New York and London: Routledge Publ., 2020. Pp. 1–206.
7. Vidal-Casellas D., Aulet S., Crous-Costa N. *Tourism, Pilgrimage and Intercultural Dialogue*. New York, CABI Publ., 2019. Pp. 1–447.
8. Dawson A. East is east, except when it's west. *Journal of Religion & Society*, 2006, vol. 8, pp. 1–12.
9. Devereux C. and Carnegie E. *Pilgrimage. Tourism – the spiritual dimension. Conference paper*. Lincolnshire, University of Lincoln, 2006. Pp. 1–5.
10. Korstanje M. E., Raj R., Griffin K. *Risk and Safety Challenges for Religious Tourism and Events*. New York, CABI, 2018. 170 p.
11. Liutikas D. *Pilgrims*. New York, CABI, 2020. 592 p.
12. Arpentiyeva M. R. Ekskursovod-provodnik v trevel-psikhoterapii [Tour guide-guide in travel psychotherapy]. *Innovatsii v ekskursionnoy rabote. Chast' I* [Innovations in excursion work: concepts, technologies, practice. Part 1]. Moscow, Berlin, Direkt-Media Publ., 2020. Pp. 318–351 (in Russian).
13. Arpentiyeva M. R. Obrazovatel'nyy i religioznyy turizm [Educational and religious tourism]. *Obrazovatel'nyy turizm v vuze i shkole: materialy IV Moskovskoy gorodskoy konferentsii 18 marta, 2017* [Educational tourism at the university and school: materials of the IV Moscow city conference on March 18, 2017]. Moscow, MSPU Publ., 2017. Pp. 78–83 (in Russian).
14. Arshinova V. V., Tokar O. V., Kuznetsova N. V., Arpentiyeva M. R., Kirichkova M. E., Novakov A. V. Trevel-psikhoterapiya, ili Psikhoterapevticheskiy turizm [Travel-psychotherapy or psychotherapeutic tourism]. *Servis v Rossii i za rubezhom – Service in Russia and abroad*, 2018, vol. 3, pp. 6–24. doi: 10.24411/1995-042X-2018-10301 (in Russian).
15. Parsons H., Mackenzie S. H., Filep S. Facilitating self-development: how tour guides broker spiritual tourist experiences. *Tourism Recreation Research*, 2019, vol. 44 (2), pp. 141–152.
16. Maslow A. *Motivation and Personality*. New York, Harper, Deli: Prabhat Prakashan, 1954/2019. 200 p.
17. Ablayeva T. M. Turisty i yogi odnovremenno [Tourists and yogis at the same time]. *Turbizness*, 2016, no. 2, pp. 8–12 (in Russian).
18. Arpentiyeva M. R. Ezotericheskiy turizm [Esoteric tourism]. *Ustoychivoye razvitiye sotsial'no-ekonomicheskikh sistem: nauka i praktika. III Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, 22 noyabrya 2016 g., Moskva* [Sustainable development of socio-economic systems: science and practice. III International Scientific and Practical Conference. November 22, 2016, Moscow]. Moscow, Moscow University Publ., 2016. Pp. 70–83 (in Russian).
19. Ilyin D. A. Ezotericheskiy turizm [Esoteric tourism]. *Otdykh, Turizm, Puteshestviya*, 2015, vol. 7, pp. 22–27 (in Russian).
20. Santayana G. *The Philosophy of Travel. The Birth of Reason and Other Essays*. New York, Open Road Media, 1995/2017. 280 p.

21. Fahey Fr. Pilgrims or Tourists? *The Furrow*, 2002, vol. 53 (4), pp. 213–218.
22. McIntosh I. S., Quinn E. M. *Pilgrimage in Practice: Narration, Reclamation and Healing*. New York, CABI, 2018. 183p.
23. Johnson J. *An Awakening Walk: 500 Miles to Self-love and Acceptance on the Camino De Santiago*. London, Luminare, LLC, 2018. 176 p.
24. Senn C. F. Journeying as religious education. *Religious Education*, 2002, vol. 97(2), pp. 124–140.
25. Cohen E. Tourism, Leisure and Authenticity. *Tourism Recreation Research*, 2010, vol. 35, no. 1, pp. 67–73.
26. Kögler I. Patchworkreligion, Theodiversität und eigener Gott [Patchwork religion, the Theodiversity and your own God]. *Theologisch-praktische Quartalschrift – Theological and practical quarterly journal*, 2010, vol. 158/1, pp. 11–15.
27. Lester M. *Sacred Journeys: You're Guide to the World's Most Transformative Spaces, Places, and Sites*. New York: Adams Media, 2019. 256 p.
28. Rogers C. J. *Secular Spiritual Tourism. International Institute for Peace through tourism (IIPT) Conference*. Kampala, CQUniversity, 2007, pp. 1-3.
29. Zinnbauer B. J., Pargament K., Cole B., Rye M. S., Butter E. M., Belavich T. G., Hipp K. M., Scott A. B., Kadar J. L. *Religion and spirituality. Journal for the scientific study of religion*, 1997, vol. 76(4), pp. 549–564.
30. Hay D. and Socha P.M. Science looks at spirituality. *Zygon*, 2005, vol. 40 (3), pp. 589–612.
31. Huang K., Pearce Ph., Wu M.-Y. & Wang X.-Zh. Tourists and Buddhist heritage sites. *Tourist Studies*, 2019, vol. 19 (4), pp. 549–568. doi: 10.1177/1468797619850107.
32. Först J. Abschied von der «Patchworkreligiosität»? [Farewell to the “patchwork religiosity”?]. *Bible and liturgy*, 2013, vol. 86, no. 2, pp. 134–142.
33. Grayling A. *What is good: The search for the best way to live*. London, Sage, 2003. 300 p.
34. Kinsley D. *Ecology and religion*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs Publ., 1995. 430 p.
35. West B. Independent travel and civil religious pilgrimage: backpackers at Gallipoli. In: West, B. (Ed). *Down the road: Exploring backpacker and independent travel*. Perth: API Network, 2005, pp. 230–250.

Информация об авторах

Кузнецова Н. В., Институт естествознания и спортивных технологий, Московский городской педагогический университет (ул. Чечулина, 1, Москва, Россия, 105458); Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (ул. Ленинские горы, 1, Москва, Россия, 119991).

Гасанова Р. Р., кандидат психологических наук, доцент, старший преподаватель, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (ул. Ленинские горы, 1, Москва, Россия, 119991).

Аршинова В. В., доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (ул. Ленинские горы, 1, Москва, Россия, 119991); Московский психолого-социальный университет (4-й Рощинский пр., 9А, Москва, Россия, 115191).

Арпентьева М. Р., доктор психологических наук, доцент, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие» (ул. Достоевского, 44, Калуга, Россия, 248000).

Information about the authors

Kuznetsova N. V., Moscow City Pedagogical University (ul. Chechulina, 1, Moscow, Russian Federation, 105458); Lomonosov Moscow State University (ul. Leninskiye Gory, 1, Moscow, Russian Federation, 119991).

Gasanova R. R., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University (ul. Leninskiye Gory, 1, Moscow, Russian Federation, 119991).

Arshinova V. V., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University (ul. Leninskiye Gory, 1, Moscow, Russian Federation, 119991); Moscow Psychological and Social University (4 Roshchinskiy proyezd, 9A, Moscow, Russian Federation, 115191).

Arpentiyeva M. R., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Associate Professor, Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance «Assistance» (ul. Dostoyevskogo, 44, Kaluga, Russian Federation, 248000).

Статья поступила в редакцию 03.12.2021; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 03.12.2021; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья

УДК 378.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-126-135>

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАННЕЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Арина Васильевна Красникова

*Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия,
arina.krasnickova@yandex.ru*

Аннотация

Представлена характеристика модульной программы подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся, разработанной на примере основной профессиональной образовательной программы «История и Право» ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», целью которой является обеспечение готовности студентов педагогического вуза к осуществлению ранней профилактики противоправного поведения обучающихся. На основании изученной научно-исследовательской литературы и данных анкетирования среди студентов и преподавателей выделены проблемы, возникающие в процессе подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся. Методологическим основанием разработанной модульной программы являются системный, междисциплинарный, правовой и гуманитарный подходы. Дана характеристика структурных компонентов модульной программы – психолого-педагогического, правового, методического, практического модулей. Раскрыты их цель, содержание и место в системе подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся. Определено значение использования образовательных технологий в процессе подготовки студентов к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся. Выявлены педагогические условия выбора образовательных технологий в подготовке студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся.

Ключевые слова: образовательные технологии, ранняя профилактика, противоправное поведение, профессиональная подготовка

Для цитирования: Красникова А. В. Характеристика модульной программы подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 126–135. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-126-135>

Original article

CHARACTERISTICS OF THE MODULAR TRAINING PROGRAM FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR THE EARLY PREVENTION OF ILLEGAL BEHAVIOR OF STUDENTS

Arina V. Krasnikova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation, arina.krasnickova@yandex.ru

Abstract

The article presents the characteristics of the modular training program for pedagogical university students for the early prevention of illegal behavior of students, developed on the example of the main professional educational program «History and Law» of the Altai State Pedagogical University, the

purpose of which is to ensure the readiness of pedagogical university students to carry out early prevention of illegal behavior of students. On the basis of the studied research literature and survey data among students and teachers of the university, the problems arising in the process of preparing students of a pedagogical university for the early prevention of illegal behavior of students are highlighted. The methodological basis of the developed modular program is systemic, interdisciplinary, legal and humanitarian approaches. The significance of these approaches in the implementation of the modular program is analyzed. The characteristics of the structural components of the modular program – psychological, pedagogical, legal, methodological, practical modules are given. Their purpose, content and place in the system of training students of a pedagogical university for the early prevention of illegal behavior of students are disclosed. The importance of using educational technologies in the process of preparing students for the early prevention of illegal behavior of students is determined. The pedagogical conditions of the choice of educational technologies in the preparation of pedagogical university students for the early prevention of illegal behavior of students are revealed.

Keywords: *educational technologies, early prevention, illegal behavior, professional training*

For citation: Krasnikova A. V. Characteristics of the modular training program for students of a pedagogical university for the early prevention of illegal behavior of students [Kharakteristika modul'noy programmy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza k ranney profilaktike protivopravnogo povedeniya obuchayushchikhsya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 126–135. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-126-135>

В современном обществе предъявляются высокие требования к уровню подготовки педагогических кадров. Организация качественного процесса формирования квалифицированных педагогов в рамках высшего учебного заведения является основной задачей профессорско-преподавательского состава. Актуальность проблемы подготовки студентов педагогического вуза к работе с категорией детей с противоправным поведением обусловлена не только тенденциями к увеличению числа преступлений, совершенных несовершеннолетними, а также неэффективностью профилактических мер при работе с данной возрастной категорией. Важное место среди субъектов профилактики противоправного поведения несовершеннолетних занимают образовательные организации. Таким образом, возникает необходимость профессиональной подготовки будущих педагогов к осуществлению ранней профилактической работы с трудными подростками.

В научных исследованиях А. Д. Гонеева [1], З. Р. Танаевой [2, с. 21], Ж. Г. Почиваловой [3] отмечается недостаточный уровень психолого-педагогических знаний педагогов в работе с детьми с отклонениями в поведении, а также отсутствие мотивации к выполнению данной профессиональной деятельности. Но ввиду ключевой роли учителя в профилактике противоправного поведения школьников возникает необходимость подготовки будущих педагогов, которые способны грамотно организовать процесс обучения и воспитания в школе, уметь решать задачи по профилактике противоправного поведения школьников, осуществлять постоянное взаимодействие с их родителями, своевременно обнаруживать различные отклонения в поведении школьников, предпринимать меры по коррекции их поведения [4, с. 280]. Это обуславливает необходимость совершенствования подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся в вузе с целью повышения ее эффективности.

Современное состояние развития зарубежной и отечественной педагогической науки в области подготовки студентов педагогического вуза к профилактической работе со школьниками с противоправным поведением характеризуется широким кругом исследований, которые рассматривают причины противоправного поведения подростков (С. А. Беличева, И. С. Кон, Л. М. Зюбина), роль образовательных организаций в профилактике противоправного поведения обучающихся (А. Е. Тарас, З. И. Дадовой, М. А. Чунусова), а также выделяют проблемы в профессиональной подготовке будущих педагогов по профилактике противоправного поведения обучающихся. Большинство исследователей видят решение данной проблемы путем внедрения в учебный процесс специальной дисци-

плины, обеспечивающей подготовку студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения: канд. пед. наук Н. Ф. Соснина – спецкурс «Изучение личности подростка с отклоняющимся поведением» [5]; канд. пед. наук Г. А. Магометов – элективный курс «Особенности работы с трудными подростками» [6]. Но введение специального курса решает проблему когнитивного компонента подготовки студентов вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся, поэтому одним из вариантов решения проблемы мы видим использование в профессиональной подготовке студентов образовательных технологий, которые будут способствовать формированию у будущих педагогов собственных смыслов деятельности, присваивания опыта этой деятельности.

С целью изучения готовности студентов к осуществлению ранней профилактики противоправного поведения обучающихся было проведено анкетирование на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», в котором приняли участие 99 будущих педагогов по направлению подготовки 44.00.00 Педагогическое образование, а также 12 преподавателей вуза.

Результаты проведенного исследования позволили выявить проблемы, которые возникают в процессе подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся:

1) отсутствие мотивации студентов в овладении компетенциями, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности с обучающимися с противоправным поведением (75 %);

2) затруднения преподавателей вуза по поиску и выбору форм и методов работы со студентами по подготовке к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся (66 %);

3) нехватка учебного времени в рамках дисциплин педагогического, методического, правового модулей на рассмотрение проблем противоправного поведения обучающихся, а также вопросов подготовки будущих учителей к данной деятельности (87 %);

4) отсутствие выходного контроля на овладение компетенций по готовности студентов осуществлять профилактику противоправного поведения в образовательной организации (69 %);

5) отсутствие «культуры» применения образовательных технологий в учебном процессе (71 %).

Таким образом, на основании изученной научно-исследовательской литературы и полученных данных анкетирования можно сделать вывод, что необходимость целенаправленной и системной подготовки к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся отмечается как студентами, так и преподавателями. Проблемы в подготовке к осуществлению данной деятельности отмечаются не только в недостатке содержательного компонента подготовки, но и ее профессиональной организации, выборе форм, методов и средств, используемых в процессе обучения. Исходя из выделенных проблем, основным вариантом решения видится использование в процессе профессиональной подготовки студентов образовательных технологий (кейс-технология, проектное обучение, технологии совместной деятельности, технологии проблемного обучения), направленных на формирование у будущих педагогов смысла выполняемых видов деятельности. Поэтому необходимо пересмотреть содержание подготовки студентов по проблемам ранней профилактики противоправного поведения обучающихся на основе интеграции образовательных технологий.

Для осуществления организованной и целенаправленной подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения школьников, результатом которой должна выступить профессиональная готовность, была разработана модульная программа подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся (на примере ОПОП «История и Право» ФГБОУ ВО «АлтГПУ») (далее – модульная программа) (рисунок).

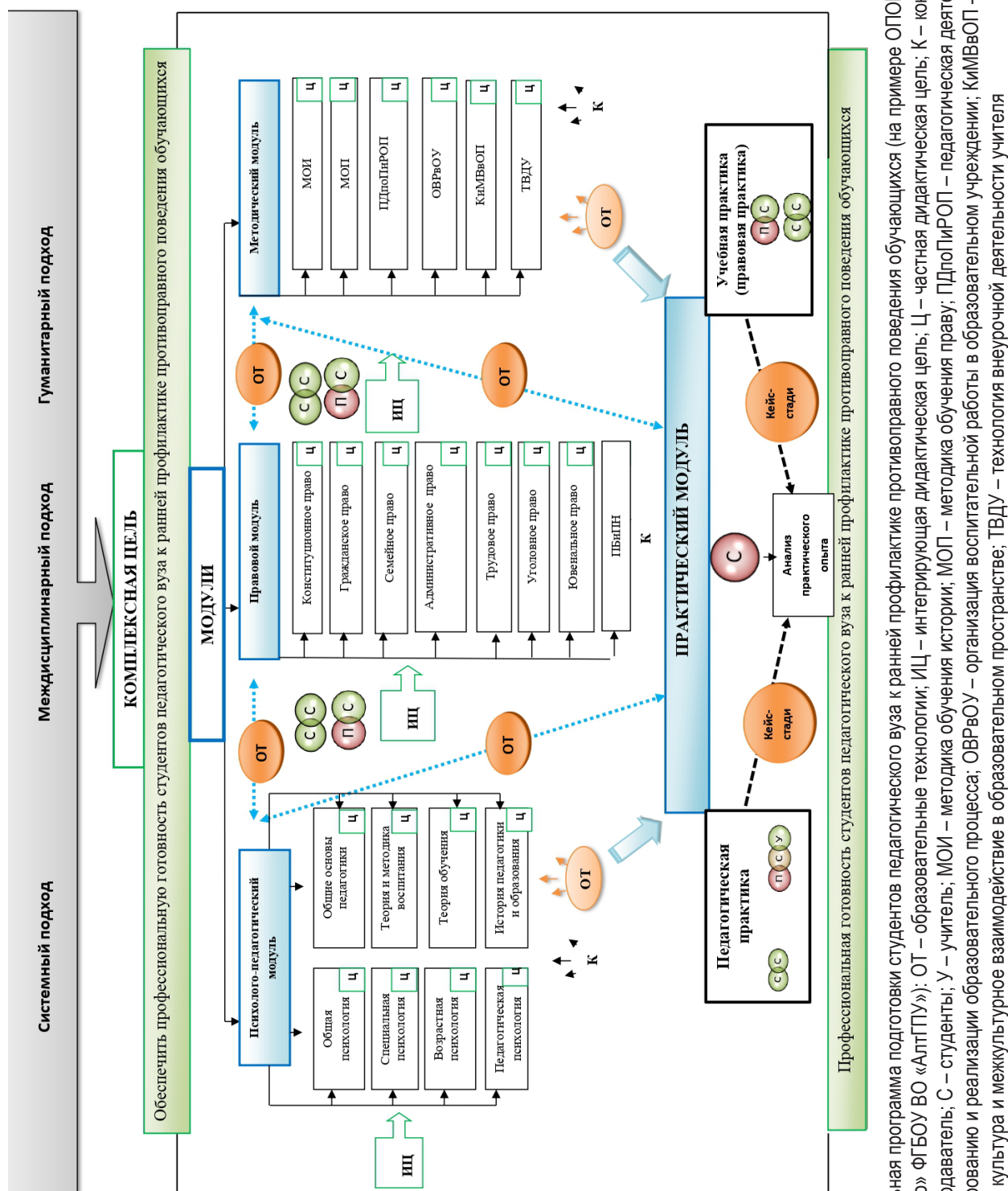


Рис. Модульная программа подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся (на примере ОПОП «История и Право» ФГБОУ ВО «АлтГПУ»): ОТ – образовательные технологии; ИИЦ – интегрирующая дидактическая цель; Ц – частная дидактическая цель; К – контроль усвоения; П – преподаватель; С – студенты; У – учитель; МОИ – методика обучения истории; МОП – методика обучения праву; ПДпоПиРОП – педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса; ОВРвОУ – организация воспитательной работы в образовательном учреждении; КиМВвОП – культура и межкультурное взаимодействие в образовательном пространстве; ТВДУ – технология внеурочной деятельности учителя

Модульная программа основывается на нескольких теоретико-методологических подходах, которые обеспечивают ее логичность, системность, целостность. При создании модульной программы мы прежде всего опираемся на системный подход (И. В. Блауберг, Д. М. Гвишиани, В. П. Кузьмин, В. А. Лекторский, В. Г. Афанасьев, Л. И. Новикова и др.), который, по мнению исследователей В. В. Краевского, В. И. Загвязинского, М. А. Данилова, выступает в качестве «опоры» методологии педагогики. Системный подход в рамках модульной программы предполагает изучение ее отдельных компонентов (модулей, дисциплин) во внутренних и внешних системных связях, которые обуславливают ее целостность, устойчивость, внутреннюю организацию.

Междисциплинарный подход в границах данного исследования позволяет объединить необходимые знания из разных наук – педагогики, психологии, права, методики. Реализация междисциплинарных связей исследована в работах П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, которые считают, что установление связей между предметами является необходимым условием для формирования системы знаний обучаемых. Реализация междисциплинарного принципа между дисциплинами психолого-педагогического, правового, методического, практического модулей обеспечит целенаправленное формирование у студента психолого-педагогических и правовых знаний и умений в области ранней профилактики противоправного поведения несовершеннолетних. Междисциплинарный подход обеспечивает высокий уровень подготовки выпускников, способных решать профессиональные задачи, дает полное представление об объеме материала, положительно влияет на формирование системы знаний студентов.

Проблема противоправного поведения несовершеннолетних является предметом изучения не только в рамках психолого-педагогических исследований педагогики, психологии, но и юриспруденции. Исходя из содержания модульной программы, она опирается на правовой подход. Согласно нормативно-правовой базе, а также основным тенденциям развития правового образования, его целью является воспитание законопослушной личности. Таким образом, в пределах правового подхода поведение личности должно согласовываться, ориентироваться на потребности, интересы и ценности современного общества. По мнению исследователей в области права (С. С. Алексеев, О. В. Кузнецова, В. С. Нерсисянц, А. С. Пиголкин), преподавание правовых дисциплин должно строиться не как комментарии соответствующих законодательств, а как наука с основными правовыми понятиями и конструкциями, способами и формами их практического применения. Правовой подход позволяет систематизировать содержание права, педагогики, психологии в области профилактики противоправного поведения несовершеннолетних, так как простых знаний нормативных правовых актов по вопросам преступности несовершеннолетних недостаточно.

В основе построения и реализации модульной программы, а также обеспечения ее внутренних связей, взаимодействия всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, учителей) положен гуманитарный подход (М. К. Мамардашвили, К. Роджерс, Г. Н. Прокументова), так как в рамках данного подхода каждый участник педагогического процесса является личностью, имеющей собственный опыт, достижения, проблемы. В процессе совместной деятельности, сотрудничества преподаватели, учителя, студенты обмениваются собственным опытом, осуществляют взаимовлияние друг на друга [7, с. 124; 8, с. 20]. При гуманитарном подходе общая педагогическая цель уточняется, конкретизируется, исходя из особенностей условий и самих участников процесса, что влечет выбор наиболее целесообразных взаимных позиций субъектов, отбор необходимого содержания, способов и форм взаимодействия в определенном пространстве и времени, проводится анализ и оценка результатов, выявляются основные проблемы и противоречия, а также причины их возникновения, корректируются последующие действия. Как отмечает в своем исследовании Г. Н. Прокументова, «это процесс повышения самоорганизации. Результат гуманитарного образования – создание сообществ, способных управлять своим образованием, это создание мест «личного присутствия» [9, с. 46].

Таким образом, системный, междисциплинарный, правовой и гуманитарный подходы представляют теоретико-методологическую стратегию подготовки студентов педагогического вуза к работе с несовершеннолетними с противоправным поведением, построенную на понимании студента как свободной, целостной личности, обеспечивающую получение комплекса правовых, психолого-педагогических, методических знаний, необходимых для работы с рассматриваемой категорией детей, путем междисциплинарных связей, согласования содержания учебных дисциплин, систематизации и обобщения теоретических знаний, развития профессионального правосознания, взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Основываясь на сущности технологии модульного обучения, структура программы состоит из системы модулей, количество которых определяется с учетом целей, содержания изучаемой предметной области. В ходе такого распределения материала студент последовательно получает информацию, анализирует и систематизирует ее, осознавая его цели и задачи. Набор модулей составляет структуру модульной программы. За основу структуры отдельного модуля необходимо брать его учебные элементы [10, с. 442].

Важным этапом создания модульной программы является определение целей. В научно-педагогической литературе их делят на комплексные, интегрирующие, частные дидактические цели. Комплексная дидактическая цель реализуется всей модульной программой – обеспечить профессиональную готовность студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся. Она объединяет интегрирующие дидактические цели, реализацию каждой из которой обеспечивает конкретный модуль. Каждой частной цели соответствует учебная дисциплина [11, с. 54].

Определившись с выбором методологической основы исследования, необходимо охарактеризовать модули, в которых раскрывается содержание исследуемой проблемы: *психолого-педагогический, правовой, методический, практический*. Выделяя эти модули, мы учитывали понимание сущности понятия «противоправное поведение», содержание деятельности будущего учителя в данной области, потребность в высокой профессиональной компетентности специалистов, потребность студента педагогического вуза в знаниях, умениях, навыках по ранней профилактике противоправного поведения обучающихся. На наш взгляд, эта система знаний, умений и навыков должна формироваться в каждом из этих модулей, исходя из специфики предметной области, на основе принципа интеграции, системности и взаимной дополнителности.

Психолого-педагогический модуль содержит информацию об условиях, факторах, причинах, истоках, сущности, развитии противоправного поведения. Данный модуль представлен психологическим блоком дисциплин учебного плана «История и Право» (общая, специальная, возрастная, педагогическая психология) и педагогическим (общие основы педагогики, теория и методика воспитания, теория обучения, история педагогики и образования). Необходимость овладения знаниями, умениями и навыками работы с несовершеннолетними с противоправным поведением в рамках данного модуля заключается в том, что они позволяют своевременно увидеть в поведении ребенка отклонения от нормы, предотвратить этот процесс. Психолого-педагогический компонент восполняет содержание, касающееся психолого-возрастных особенностей несовершеннолетних с противоправным поведением, изучение общесоциальных мер предупреждения противоправного поведения несовершеннолетних, формы и методы работы с такой категорией детей, изучение исторического аспекта проблемы путем анализа педагогического опыта выдающихся отечественных и зарубежных педагогов [12, с. 76].

Правовой модуль дисциплин направлен на использование правовых знаний в различных сферах деятельности. Данный модуль предполагает изучение нормативно-правовой базы разных отраслей права, в том числе и регулирование отношений в сфере образования и профилактики противоправного поведения школьников, владение системными знаниями развития навыков толкования и при-

менения норм права, воспитание у студентов педагогического вуза правосознания, планирование и осуществление профилактической работы с несовершеннолетними с противоправным поведением, используя нормы отечественного и международного права. Знание законодательства является основой для осуществления профилактики противоправного поведения школьников. В рамках данного модуля реализуется изучение отраслей права (конституционного, гражданского, семейного, административного, трудового, уголовного, ювенального), нормы которых определяют правовой статус несовершеннолетнего.

Методический модуль включает в себя дисциплины, которые позволяют сформировать знания, умения и навыки будущих специалистов по эффективному проектированию процесса обучения с использованием современных образовательных технологий, применению методов обучения и воспитания для решения профессиональных задач. В пределах данного модуля важны умения и навыки по организации взаимодействия со школьниками в учебном процессе при использовании индивидуального подхода (методика обучения праву, методика обучения истории). Например, те знания, умения и навыки, которые формируются в ходе изучения дисциплин ОПОП «История и Право», «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса», направлены на создание условий для получения компетенций, необходимых для осознания социальной значимости будущей профессии, мотивации к осуществлению профессиональной деятельности.

Для обеспечения высокого уровня подготовки студентов вуза к профилактике противоправного поведения несовершеннолетних, которые способны решать профессиональные задачи в условиях изменяющейся социально-политической обстановки, необходимо осуществлять деятельность по повышению эффективности профессиональной педагогической подготовки посредством производственной практики, направленной на формирование искомых компетенций у будущих учителей. Вследствие этого большое значение в подготовке студентов к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся имеет *практический модуль*, целью которого является закрепление и углубление теоретических знаний, приобретение и дальнейшее совершенствование профессиональных умений и навыков, развитие мотивации к осуществлению ранней профилактики противоправного поведения обучающихся. Практический модуль аккумулирует знания, умения и навыки, полученные по другим модулям, а также позволяет участникам образовательных отношений выявить проблемы, которые возникают в практической деятельности, и обозначить пути их решения. Производственная практика (педагогическая практика) является основой для создания собственных кейсов, которые будут способствовать выявлению собственных смыслов педагогической деятельности, а также ее рефлексии.

Для того чтобы обеспечить реализацию принципов интеграции, взаимной дополнителности, системности, преемственности, на которых базируется модульная программа, необходимо использовать в процессе подготовки будущих педагогов к осуществлению ранней профилактики противоправного поведения обучающихся образовательные технологии (кейс-технология, модульные технологии, проектное обучение, технологии совместной деятельности). Использование образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов повысит уровень сформированности структурных компонентов готовности (когнитивного, деятельностного, ценностно-смыслового) будущих учителей к осуществлению ранней профилактики противоправного поведения обучающихся.

Важным компонентом в технологии модульного обучения является контроль усвоения, который позволяет определить качество знаний, умений и навыков, полученных в ходе обучения. Выделяют текущий, промежуточный и конечный контроль усвоения. Мы предлагаем в качестве конечного контроля усвоения знаний, умений и навыков в сфере профилактики противоправного поведения школьников создание собственных кейсов по проблемам подготовки будущих педагогов к осуществлению ранней профилактики противоправного поведения обучающихся. Использование

кейс-технологии развивает умения и навыки анализа педагогических ситуаций, поиска вариантов их решения.

Таким образом, ОПОП «История и Право» имеет ресурсы для подготовки будущих педагогов к осуществлению ранней профилактики противоправного поведения обучающихся, но отсутствие взаимосвязи и преемственности между модулями не позволяет обеспечить готовность студента к осуществлению данной деятельности. Вследствие этого подготовка будущих педагогов к осуществлению ранней профилактики противоправного поведения обучающихся будет эффективной при реализации следующих условий:

- «погружение», «вовлечение» участников в образовательный процесс;
- использование образовательных технологий, ориентированных на построение у студентов собственных смыслов в осуществлении ранней профилактики противоправного поведения обучающихся (кейс-технология, модульные технологии, проектное обучение, технологии совместной деятельности);
- взаимодействие всех участников образовательного процесса (преподавателей, студентов, учителей) через обмен опытом;
- мониторинг присвоения полученных компетенций в сфере ранней профилактики противоправного поведения обучающихся.

Внедрение в педагогический процесс в вузе модульной программы включает несколько этапов:

1. Подготовительный этап (изучение потребностей и возможностей) – обсуждение содержания рабочих программ для выявления пробелов в подготовке студентов к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся, внесение изменений, предложений, выявление собственных затруднений в реализации подготовки, анализ необходимых ресурсов для реализации модульной программы (методические, материально-технические).

2. Основной – выбор образовательных технологий, этапы и особенности их использования в рамках педагогического, психологического, методического, правового (по возможности) модулей, формулирование студентами предложений по организации и содержанию подготовки. Организуются фокус-группа со студентами, преподавателями.

3. Заключительный этап – реализация модульной программы с использованием образовательных технологий на лекционных и практических занятиях, педагогической практики, совместное обсуждение результатов освоения модулей студентами и преподавателями.

4. Рефлексивный этап – выявление присвоения студентами смысла и опыта осуществления профессиональной деятельности по ранней профилактике противоправного поведения обучающихся.

Таким образом, значимость и новизна данного исследования состоят в реализации модульной программы на основе принципа интеграции знаний, умений и навыков через использование образовательных технологий, направленных на построение студентами личной заинтересованности в осуществлении исследуемой деятельности, поиска собственных смыслов, принципа поступательности при изучении дисциплин, входящих в модули, принципа взаимной дополнителности содержания модулей. Основопологающим звеном модульной программы являются образовательные технологии, которые используются в процессе подготовки, будут направлены на развитие мотивации у студентов к осуществлению исследуемой деятельности, способствовать формированию у будущих педагогов смысла выполняемых видов деятельности, обеспечение взаимосвязи между всеми модулями программы подготовки на основе интеграции знаний, умений и навыков при изучении дисциплин каждого модуля (системный и междисциплинарный подходы), вовлечение всех участников образовательного процесса в совместную деятельность (преподавателей, студентов, учителей): «Смысл не живет в голове человека, а рождается в пространстве между людьми» (М. М. Бахтин).

Список литературы

1. Гонеев А. Д. Теоретические основы подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности с подростками: дис. ... д-ра пед. наук. Курск, 2001. 485 с.
2. Танаева З. Р. Общепедагогические принципы подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями // Образование и наука. 2010. № 4. С. 21–30.
3. Почивалова Ж. Г. Подготовка будущего учителя к взаимодействию со школьниками с девиантным поведением в условиях образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 165 с.
4. Гусева А. В. Роль учителя в профилактике правонарушений подростков // Вестник Самарского гос. ун-та. 2011. № 82 (1-1). С. 279–283.
5. Соснина Н. Ф. Подготовка будущих учителей к работе с подростками отклоняющегося поведения: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 171 с.
6. Магометов Г. А. Подготовка студентов педвуза к профилактической работе с «трудными» подростками образования: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2013. 180 с.
7. Прозументова Г. Н. Управление образовательными инновациями: гуманитарный подход // Сибирский психол. журнал. 2013. № 50. С. 122–131.
8. Радионова Н. Ф. Педагогический процесс в контексте гуманитарного подхода // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2013. № 7 (82). С. 18–23.
9. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы / А. В. Азаров и др.; под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск, 2002. 341 с.
10. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М., 2006. Т. 1. 816 с.
11. Современные образовательные технологии: теория и практика / науч. ред. Ю. А. Долженко. Барнаул, 1996. 140 с.
12. Чуносков М. А. Формирование теоретической модели системы формирования профессиональной готовности будущих социальных педагогов к профилактике делинквентного поведения несовершеннолетних // Крымский научный вестник. 2015. № 3. С. 68–78.

References

1. Goneyev A. D. *Teoreticheskiye osnovy podgotovki uchitelya k korrektsionno-pedagogicheskoy deyatel'nosti s podrostkami*. Dis. dokt. ped. nauk [Theoretical foundations of teacher training for correctional and pedagogical activities with adolescents. Diss. doct. of ped. sci.]. Kursk, 2001. 485 p. (in Russian).
2. Tanayeva Z. R. *Obshchepedagogicheskiye printsipy podgotovki budushchikh spetsialistov k rabote s nesovershennoletnimi pravonarushitelyami* [General pedagogical principles of training future specialists to work with juvenile offenders]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2010, no. 4, pp. 21–30 (in Russian).
3. Pochivalova Zh. G. *Podgotovka budushchego uchitelya k vzaimodeystviyu so shkol'nikami s deviantnym povedeniyem v usloviyakh obrazovatel'nogo protsessa*. Dis. kand. ped. nauk [Preparation of the future teacher for interaction with schoolchildren with deviant behavior in the conditions of the educational process. Dis. kand. of ped. nauk]. Chelyabinsk, 2000. 165 p. (in Russian).
4. Guseva A. V. *Rol' uchitelya v profilaktike pravonarusheniy podrostkov* [The role of a teacher in the prevention of juvenile delinquency]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of Samara State University*, 2011, no. 82 (1–1), pp. 279–283 (in Russian).
5. Sosnina N. F. *Podgotovka budushchikh uchiteley k rabote s podrostkami otklonyayushchegosya povedeniya*. Dis. kand. ped. nauk [Preparation of future teachers to work with adolescents of deviant behavior. Diss. cand. of ped. sci.]. Moscow, 2007. 171 p. (in Russian).
6. Magometov G. A. *Podgotovka studentov pedvuza k profilakticheskoy rabote s «trudnymi» podrostkami obrazovaniya*. Dis. kand. ped. nauk [Preparation of pedagogical university students for preventive work with “difficult” teenagers of education. Diss. cand. of ped. sci.]. Makhachkala, 2013. 180 p. (in Russian).
7. Prozumentova G. N. *Upravleniye obrazovatel'nymi innovatsiyami: gumanitarnyy podkhod* [Management of educational innovations: a humanitarian approach]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2013, no. 50, pp. 122–131 (in Russian).
8. Radionova N. F. *Pedagogicheskiy protsess v kontekste gumanitarnogo podkhoda* [Pedagogical process in the context of a humanitarian approach]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestiya of the Volgograd State Pedagogical University*, 2013, no. 7 (82), pp. 18–23 (in Russian).

9. Azarov A. V. et al. *Gumanitarnoye issledovaniye v obrazovanii: opyt, razmyshleniya, problemy* [Humanitarian research in education: experience, reflections, problems]. Edited by G. N. Prozumentova. Tomsk, 2002. 341 p. (in Russian).
10. Selevko G. K. *Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy* [Encyclopedia of educational technologies]. Moscow, 2006, vol. 1. 816 p. (in Russian).
11. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: teoriya i praktika*. Nauchnyy redaktor Yu. A. Dolzhenko [Modern educational technologies: theory and practice. Scientific ed. Yu. A. Dolzhenko]. Barnaul, 1996. 140 p. (in Russian).
12. Chunosov M. A. Formirovaniye teoreticheskoy modeli sistemy formirovaniya professional'noy gotovnosti budushchikh sotsial'nykh pedagogov k profilaktike delinkventnogo povedeniya nesovershennoletnikh [Formation of a theoretical model of the system of formation of professional readiness of future social teachers for the prevention of delinquent behavior of minors]. *Krymskiy nauchnyy vestnik – The Crimean Scientific Bulletin*, 2015, no. 3, pp. 68–78 (in Russian).

Информация об авторах

Красникова А. В., аспирант, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).

Information about the authors

Krasnikova A. V., graduate student, Altai State Pedagogical University (ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).

Статья поступила в редакцию 29.09.2021; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 29.09.2021; accepted for publication 01.03.2022

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.923.2

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-136-145>

САМООЦЕНКА СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА КАК РЕГУЛЯТОР ИХ УСПЕВАЕМОСТИ

Светлана Анатольевна Великова

*Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия, ya.velikova68@yandex.ru*

Аннотация

Самооценка, являясь компонентом структуры личности, оказывает влияние на всю деятельность субъекта как на процесс, так и на ее результат, в том числе и на учебно-воспитательный процесс в высшем учебном заведении. Несмотря на различие подходов к пониманию ее определения, структуры, ученые сходятся в одном, что, выполняя различные функции, будь то регулирующая либо оценочная, контрольная, стимулирующая и др., самооценка мобилизует и раскрывает интеллектуальные, творческие возможности студента гуманитарного института как будущего специалиста, причем конкурентоспособного и инициативного на рынке труда с адекватно-высокой самооценкой.

На основании применения трех методик по исследованию самооценки личности И. О. Будаси «Тест на самооценку личности», Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн «Диагностика самооценки», В. А. Зобкова «Мотивационно-оценочный опросник», анализа результатов деятельности осуществлено эмпирическое исследование, где сделан ряд выводов по заявленной проблеме.

Анализ полученных результатов показал, что студенты разных курсов и направлений гуманитарного института имеют значимо отличную компониальную выраженность самооценки, а также взаимосвязи ее параметров с текущей успеваемостью.

Ключевые слова: самооценка, успеваемость, студент, учебно-профессиональная деятельность, выпускник вуза

Для цитирования: Великова С. А. Самооценка студентов гуманитарного института как регулятор их успеваемости // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 136–145. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-136-145>

PSYCHOLOGY

Original article

SELF-ASSESSMENT OF STUDENTS OF THE HUMANITARIAN INSTITUTE AS A REGULATOR OF THEIR PROGRESS

Svetlana A. Velikova

*Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletovs,
Vladimir, Russian Federation, ya.velikova68@yandex.ru*

Abstract

Self-esteem, being a component of the personality structure, influences the entire activity of the subject, both the process and its result. The educational process in a higher educational institution is no exception. Despite the difference in approaches to understanding its definition, structure, presented in the theoretical part of the article, scientists agree on one thing. Performing various functions – evaluative, control, stimulating, blocking and protective, etc., self-esteem mobilizes and reveals the intellectual and creative potential of a person. Consequently, a person with an adequately high self-esteem will be proactive and competitive in the labor market.

They develop spontaneously, due to the study of information and interaction with the reference group. However, since self-esteem influences the activity, then it will also influence the activity of students, the result of which is the current performance of students of the Humanities Institute (GumI). In the process of mastering a profession, under the influence of learning to use mental operations, features characteristic of students begin to appear. They develop spontaneously, due to the study of information and interaction with the reference group. However, since self-esteem influences the activity, then it will also influence the activity of students, the result of which is the current performance of students of the Humanities Institute (GumI).

An analysis of the results obtained using several methods showed that students of different courses and directions of the humanitarian institute have significantly excellent component expression of self-esteem, as well as the relationship of its parameters with current academic performance.

Keywords: *self-assessment, academic performance, student, educational and professional activity, university graduate*

For citation: Velikova S. A. Self-assessment of students of the humanitarian institute as a regulator of their progress [Samootsenka studentov gumanitarnogo instituta kak regul'yator ikh uspeyayemosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 136–145. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-136-145>

Современному выпускнику вуза приходится приспосабливаться к социальной напряженности общества, созданной пандемией. Работодателю выпускников гуманитарного института нужны активные, инициативные, стрессоустойчивые сотрудники, умеющие общаться, включаться в деятельность и переключаться на ее другой вид. Данные качества определяются адекватной сформированной самооценкой. Следовательно, самооценка есть профессиональный показатель подготовки к трудоустройству выпускника вуза. Под самооценкой, вслед за В. А. Зобковым, мы понимаем системное личностное образование, включающее целый ряд важнейших личностных характеристик регуляции как действия, так и деятельности.

Л. В. Бороздин, Е. Т. Соколова, А. В. Захарова, Е. Ю. Мандриков занимались изучением самооценки и определили, что самооценка как компонент личности является важнейшим психологическим фактором формирования учебной деятельности учащихся, играет значимую роль в становлении их индивидуальных особенностей. Учитывая взаимосвязь обучения и развития, можно сказать,

что уровень развития самооценки студентов оказывает влияние на их профессиональное становление.

Профессиональная направленность самооценки имеет большое значение для выпускников гуманитарного института, поскольку статистка свидетельствует, что тот выпускник вуза, который реально оценивает себя, с адекватной самооценкой, трудоустраивается лучше, у него более надежные источники дохода, чем у того, кто завышает или занижает оценки себя, свои возможности. Однако профессорско-преподавательский состав вузов, систематически обучая профессии, не проводит специальных, целенаправленных мероприятий по формированию самооценки у студентов, что обуславливает тему исследования – каковы особенности влияния самооценки на успеваемость студентов.

Л. С. Выготский положил начало изучению самооценки, рассматривая ее в качестве параметра самосознания личности в деятельности, общении [1, с. 20–100]. С. Л. Рубинштейн утверждал, что самооценка – это стержневое образование личности [2, с. 136]. А. И. Липкина, Д. Б. Эльконин и А. Л. Венгер, изучая направленность личности, определили самооценку в качестве ее компонента [3, с. 18–24; 4, с. 96]. А. Г. Спиркин отождествляет самооценку и самосознание [5, с. 148–149]. Б. Г. Ананьев считает самооценку познанием себя через другого [6, с. 403]. Аффективным компонентом образа себя назвала самооценку М. И. Лисина [7, с. 383]. У Л. И. Божович самооценка – внутренняя позиция личности [8, с. 56]. У О. Н. Молчановой самооценка представлена способностью человека составлять определенное суждение о собственных действиях, свершениях и личностных аспектах, их значимости, качествах, достоинствах и недостатках [9, с. 54]. Более сложное определение самооценки дает И. И. Чеснокова – как совокупность знаний отношения к себе, преломленных посредством эмоций [10, с. 82–89].

Следующий вопрос, волновавший ученых, – основа формирования самооценки. Л. С. Выготский полагал, что самооценивание складывается на основе биологических и социальных компонентов. С. Л. Рубинштейн считал, что базисом самооценки будет отношение других людей, точнее, их оценка. Б. Г. Ананьев утверждает, что обнаружение в себе качеств другого есть механизм формирования и развития самооценки. У О. Н. Молчановой самооценка формируется в понимании сущности знаний о самом себе.

Проявление самооценки отечественные психологи находят в следующем. Так, Л. С. Выготский – в выработке новых систем поведения. У С. Л. Рубинштейна самооценка отражается тождеством затрат как энергетических, моральных, так и действенных, направленных на социум. А. И. Липкина считает, что выражается самооценка в психических свойствах, которые проявляются в действиях. Вторит ей Л. И. Божович, что они обеспечивают тождество самому себе, получают аффективную окраску, контролируют собственную деятельность. Д. Б. Эльконин и А. Л. Венгер говорят, что самооценка проявляется в опыте взаимодействия с другими людьми. А. Г. Спиркин проявления самооценки находит в выражении мыслей, чувств, поступков. Л. И. Божович находит самооценку в отношениях жизнедеятельности субъекта.

Таким образом, Л. В. Бороздина, А. В. Захарова, Л. И. Божович, А. И. Липкина, М. И. Лисина и др. изучали самооценку как часть самосознания, отношение к себе, как знание субъекта о себе, регулятор деятельности и поведения человека, показатель развития и сформированности личности.

Анализ первоисточников показывает, что существуют различные подходы и механизмы формирования самооценки. Например, динамический подход. Он рассматривает становление самооценки в процессе жизни, т. е. с возрастом. В сравнительном подходе происходит сопоставление реального себя с идеальным. Чем ближе эти две оценки, тем выше самооценка. В социальном интеракционизме Дж. Г. Мид выделял совокупности знаний о себе и знаний других о тебе. Механизмами формирования самооценки он называет эмпатию и рефлекссию – умение поставить себя на место другого, выполнять действия в соответствии с этим. Ч. Х. Кули механизмом формирования данного компо-

нента личности указывал значимость окружающего социума. Если тебя принимают, чувствуешь себя значимым, самооценка повышается, и наоборот. Именно данная теория оправдывает методы психолого-педагогической поддержки. Л. Фестингер использовал понятие «восходящего и нисходящего сравнения» для поддержания уровня самооценки и стремления быть лучше. «Отраженная субъектность» В. А. Петровского также может быть механизмом развития самооценки, поскольку в нем выражено взаимодействие «Я – другой Я», где другой Я – это твое мнение о взгляде на тебя референтного человека. По мнению А. В. Захаровой, самоконтроль есть механизм формирования самооценки [11, с. 14–20].

С позиций возрастной динамики самооценка зарождается еще в младенчестве, но до младшего школьного возраста, и включая его, самооценку определяют мнения учителей, воспитателей и родителей, т. е. пока поступок не обретет эмоционально-смысловую основу. Причем вначале формируется эмоциональная, а далее рационально-приспособительная составляющая самооценки.

Следовательно, на основании вышеизложенного можно утверждать, что самооценку можно рассматривать как интегральную характеристику или дифференцированную, включающую ряд компонентов, составляющих ее. Для формирования, поддержания, развития целесообразнее иметь дифференцированные данные самооценки. Самоценку можно определить посредством уровня притязаний, логичности, продуманности поступков, способности анализировать самого себя, выявлять мотивы собственных поступков, самоуважения, социальной поддержки и успехов личности (компетентности).

В студенческий период формируется мировоззрение, акцентируются сознательные мотивы поведения, проявление которых не наблюдалось ранее, в школе. Например, самостоятельность, целеустремленность [12, с. 3]. Однако по данным «Психологии развития», человек не может полностью сознательно регулировать свое поведение. Попадая в новый коллектив, студенческую группу, первокурсник меняет самооценку под влиянием множества факторов – объема учебного материала, общения с однокурсниками и педагогами, свободы от родительских запретов и др. Происходит изменение критериев оценки самого себя. Изучая такие предметы, как «Философия», «История», «Логика», «Психология» и др., знакомясь с различными концепциями, студент все больше ориентируется на собственное мнение, отличное от оценок окружающих. Формируется новое отношение к себе, включающее доминирующее целостное принятие себя с одновременным подчинением отдельных качеств своей личности. Другими словами, доминируют те качества, от которых зависит успешность деятельности (успеваемость) и отношения с социумом. Например, умственные способности, волевые качества [13, с. 165–168]. Однако если личность оценила себя не всесторонне, а по отдельным качествам, сравнивая «Я идеальное» с «Я реальным», то это может вызывать у нее неуверенность в себе [14, с. 5–240].

Таким образом, на основе выработки собственного мировоззрения формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, т. е. самооценка. Формирование мировоззрения происходит с помощью умения анализировать результаты собственной деятельности и тем самым оценивать себя. Данное умение развивается в процессе овладения профессией, т. е. учебы в вузе, и, как следствие, развивается самоанализ, самонаблюдение и рефлексия.

Мы полагаем, что самооценка влияет на текущую успеваемость студентов гуманитарного института (ГумИ), поэтому задались целью выявить взаимосвязь самооценки студентов ГумИ с их текущей успеваемостью. Для этого проводили исследование, используя методики И. О. Будасси «Тест на самооценку личности», Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн «Диагностика самооценки», В. А. Зобкова «Мотивационно-оценочный опросник» (МСО). В эксперименте приняли участие студенты двух направлений гуманитарного института (ГумИ) ВлГУ: 46.03.01 – История, 37.03.01 – Психология с 1-го по 3-й курс (всего 76 чел., из них 48 студентов-психологов и 28 студентов-историков). Подверглась изучению их текущая успеваемость в учебном процессе (рейтинговые ведомости групп

Пл-117 – 18 чел., Пл-116 – 16 чел., Пл-115 – 14 чел., И-115 – 9 чел., И-116 – 10 чел., И-117 – 9 чел.). Мы применили наиболее эффективный при статистической обработке данных малых групп (до 20 чел.) статистический критерий Манна – Уитни, а также использовали статистический критерий Краскела – Уоллиса, поскольку он дает возможность одновременного определения различий между всеми шестью группами. Коэффициент ранговой корреляции Ч. Э. Спирмена позволил выявить тесноту связи между параметрами самооценки и успеваемостью. Полученные результаты были нами проанализированы.

На 1-м курсе 30 % студентов-психологов обладают неадекватной высокой самооценкой (по методике И. О. Будасси). В то же время нет ни одного человека с неадекватной низкой самооценкой. Под влиянием учебно-воспитательного процесса на 2-м курсе количество студентов с низкой адекватной, средней адекватной, высокой адекватной самооценками приблизительно одинаковое, $p > 0,5$. На третьем курсе, возможно, из-за возросшей трудности учебного материала, неуверенности в своих знаниях, в себе, в своих способностях 62 % имеют низкую адекватную самооценку.

Студенты-историки характеризуются следующим уровнем самооценки: адекватная низкая самооценка диагностируется у 40 % студентов 1-го курса, 80 % испытуемых 2-го курса и 37,5 % респондентов 3-го курса. Сниженный уровень самооценки выявлен у одного студента третьего курса (12,5 %). Адекватная средняя самооценка выявлена у 10 % первокурсников, 20 % – второкурсников и 50 % – третьекурсников. 40 % студентов 1-го курса обладают высокой адекватной самооценкой. Результаты проверки достоверности различий в группах исследования с использованием критерия Краскела – Уоллиса на статистически достоверном уровне не различаются, $p > 0,5$.

Однако студенты-психологи имеют более высокую самооценку ($-0,02$) по сравнению со студентами-историками ($-0,27$) на статистически значимом уровне, $p < 0,05$ (рис. 1).

У студентов-психологов наблюдается преимущественно равный уровень выраженности показателей самооценки (по методике Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн). Вместе с тем отмечается более низкий уровень самооценки собственного характера у студентов 3-го курса по сравнению с показателями студентов 1-го и 2-го курса. Для третьекурсников характерен также более низкий уровень самооценки своих умственных способностей и наиболее высокий уровень самооценки авторитета у сверстников. По остальным уровням самооценки 3-й курс имеет показатели выше, но достоверные различия по показателям самооценки у студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов отсутствуют, $p > 0,5$. Уровень рассогласования показателей самооценки и уровень притязаний по параметру «Умственные способности»: у студентов-психологов третьего курса он достоверно ниже, чем у студентов



Соотношение средних значений самооценки студентов-психологов и студентов-историков по методике И. О. Будасси

первого и второго курсов, $N = 9,12$, $p < 0,01$. В рамках исследования особенностей самооценки у студентов-историков определено, что наиболее высокий уровень самооценки большинства показателей диагностируется у студентов третьего курса, а наиболее низкий – у студентов первого курса. С другой стороны, выявлено, что самооценка характера наиболее высокая у студентов второго курса. Разницы показателей самооценки и уровня притязаний в трех группах исследования не выявлено, $p > 0,5$.

Несмотря на отсутствие достоверности различий в группах студентов-психологов и студентов-историков существуют некоторые расхождения в самооценке характера, способностей, умелости, авторитета, внешности и уверенности в себе в двух группах исследования. Для студентов-психологов свойственен более высокий уровень оценки характера, внешности и уверенности в себе, тогда как для студентов-историков более высокий уровень имеет оценка авторитета у сверстников. Относительно уровня притязаний можно заключить, что в целом расхождение в показателях в двух группах незначительное, $p > 0,5$.

В ходе исследования выявлено, что наиболее высокий уровень коллективистских качеств личности, а также адекватная самооценка выражены преимущественно у студентов-психологов третьего курса («Мотивационно-оценочный опросник»). Наименьший уровень выраженности данного показателя выявлен у студентов первого курса. На уровне лично-престижной мотивации наиболее высокий уровень выраженности показателей диагностируется у студентов первого курса, тогда как относительно лично-престижной мотивации ситуация противоположная – наименьший уровень выраженности такой мотивации выявлен у студентов первого курса.

У студентов-историков наиболее высокий уровень коллективистских качеств личности, а также адекватная самооценка наиболее выражены у студентов первого курса. На уровне лично-престижной мотивации наиболее высокий уровень выраженности показателей диагностируется у студентов второго курса, тогда как применительно лично-престижной мотивации ситуация противоположная – наименьший уровень выраженности такой мотивации выявлен у студентов первого курса. Наиболее высокий уровень самоуверенности в поведении диагностируется у студентов первого курса.

Достоверные различия в выраженности показателей как у студентов-психологов, так и у студентов-историков отсутствуют, $p > 0,5$.

Соотношение средних значений показателей в группах студентов-историков и студентов-психологов представлено на рис. 2.

На рисунке 2 показано, что типичным для студентов-психологов и студентов-историков является преобладание коллективистских качеств личности, а также достаточно высокий уровень самооценки. Однако отношение к делу, к коллективу, а также показатель самоуверенности у студентов-психологов выше, чем у студентов-историков. У студентов-историков диагностируется более высокий уровень сомнений, что указывает на низкую самооценку. Тем не менее достоверных различий в показателях мотивации и самооценки у студентов-психологов и студентов-историков не выявлено ни по одному параметру, $p > 0,5$.

Анализ рейтинговых ведомостей, по которым определялась текущая успеваемость, показал, что первокурсники-психологи имеют средний балл 15,78 балла (20 баллов – максимум), второкурсники – 17,01 балла, третьекурсники – 18,87 балла. Как видим, наименьший уровень имеют студенты первого курса. Студенты третьего курса характеризуются наибольшим уровнем успешности обучения. Три группы испытуемых на статистически достоверном уровне различаются по показателям успеваемости, $p < 0,05$.

Историки на всех трех курсах имеют следующую успеваемость: 16,33 балла, 14,59 балла, 15,69 балла соответственно. Несколько выше успеваемость студентов первого и третьего курсов. Но на статистически достоверном уровне курсы не различаются по показателям успеваемости, $p > 0,05$.

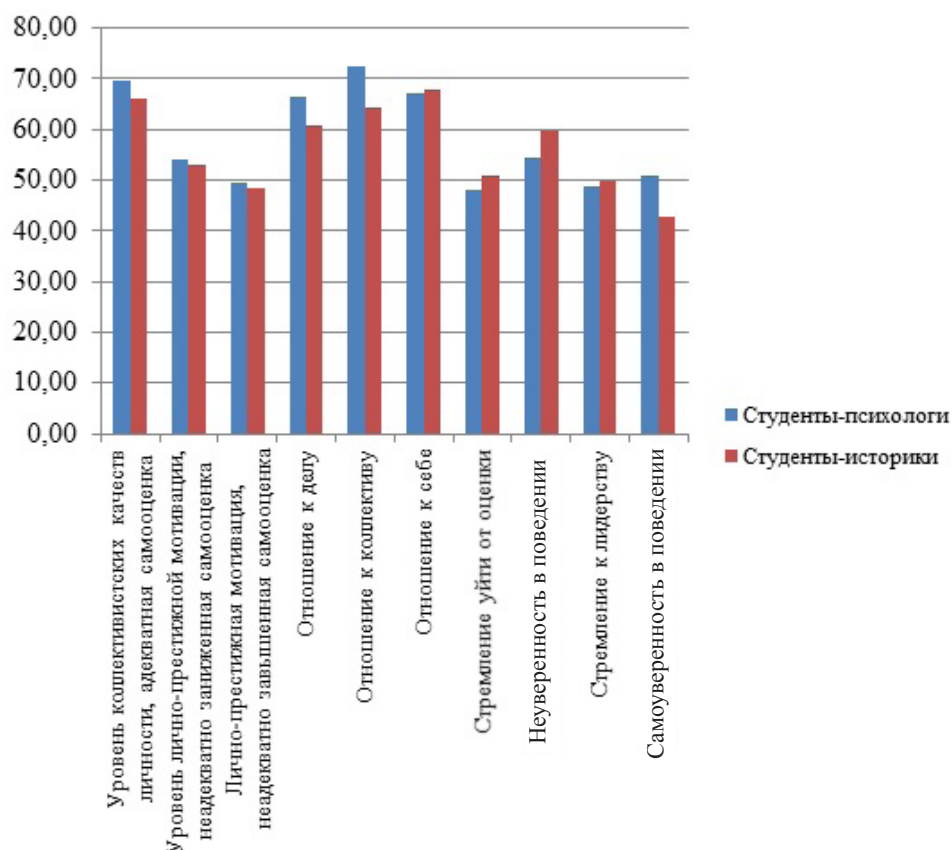


Рис. 2. Соотношение средних значений показателей по методике МСО
В. А. Зобкова в группах студентов-историков и студентов-психологов

Соотношение средних значений показателей успеваемости в обучении свидетельствует, что средний уровень успешности обучения выше у студентов-психологов (17,09 балла) по сравнению со студентами-историками (15,58 балла), на уровне $p < 0,01$.

Таким образом, на основании результатов исследования можно заключить, что существуют выраженные различия в показателях самооценки и академической успеваемости у студентов-психологов и студентов-историков. Определено, что у студентов-психологов достоверно более высокий уровень самооценки и достоверно более высокий уровень академической успеваемости.

В ходе корреляционного анализа установлено, что в группе студентов-психологов существуют достоверные связи показателей самооценки, притязаний и успеваемости. Выявлено, что самооценка ума и способностей коррелирует на умеренном уровне с показателем успеваемости ($r = -0,34$), а также с показателем притязаний применительно уверенности в себе ($r = 0,29$).

Мы можем говорить о том, что чем выше уровень самооценки ума и способностей, тем ниже уровень успеваемости. С другой стороны, чем более студент-психолог уверен в себе, тем выше его уровень успеваемости. Корреляционный анализ показал, что успеваемость студентов-психологов взаимосвязана с показателями «Ум, способности» ($r = -0,34$, $p < 0,05$) и «Уверенность в себе» ($r = 0,29$ при $p < 0,05$).

У студентов-историков выявлены достоверные корреляции успеваемости и самооценки ($r = 0,49$) с показателями самооценки «Качества личности в коллективе» ($r = 0,44$), «Лично-престижная мотивация с неадекватно заниженной самооценкой» ($r = 0,40$), а также «Лично-престижная мотивация с неадекватной завышенной самооценкой» ($r = 0,48$). Помимо этого, выявлены достоверные корреляции с показателем «Отношение к делу» ($r = 0,38$), а также «Отношение к коллективу» ($r = 0,39$) на уровне $p < 0,05$. Это свидетельствует о том, что у студентов-историков самооценка ока-

зывает влияние на успеваемость. Мы можем говорить о том, что чем выше уровень самооценки, чем более выраженное положительное отношение к делу, чем более выраженным является отношение к коллективу, тем более высокий уровень успеваемости будет иметь студент. Другими словами, чем выше уровень самооценки у студентов-историков, тем выше уровень их успеваемости. Также на их успеваемость влияет лично-престижная мотивация, что подтверждается данными корреляционного анализа. Таким образом, самооценка студента гуманитарного института ВлГУ оказывает влияние на его успеваемость. Направленность обучения определяет ведущий параметр самооценки.

Таким образом, единого понимания показателя «Самооценка» не существует. Рассматривая ее с различных позиций, ученые сошлись во мнении по двум пунктам: это сложное явление и личностное образование. Это указывает на многоаспектность и серьезность изучаемого феномена. Обладая набором функций, самооценка определяет тип отношения к компонентам жизнедеятельности.

Большая часть основателей психологии доказывает, что сформировалась самооценка в социуме. Социальная среда (семья, вуз, многочисленные формальные и неформальные группы, в которые включена личность, статус сверстников, отношение педагогов и др.) оказывает сильнейшее влияние на формирование «Я-концепции», что влияет на наше восприятие окружающей действительности.

Мыслительные операции, свойства сознания, а также наблюдение и самонаблюдение являются звеньями цепи формирования самооценки. Следовательно, работа с информационным материалом и сопоставление собственного мнения о себе с мнением о нем окружающих позволяет не только развивать студента, но и способствует его личностному росту, указывает преподавателю вуза на новый подход к обучению и воспитанию в высшей школе.

В осуществленном эмпирическом исследовании влияния самооценки на успеваемость студентов выявлено, что большинство обучающихся имеют средний (с тенденцией к повышенному) уровень самооценки. Анализ результатов показал, что у молодых людей выражена коллективистская направленность личности. Наименьший уровень раскогласования самооценки и уровня притязаний диагностирован у студентов третьего курса. В ходе исследования установлено, что наиболее высокие оценки академической успеваемости имеют студенты третьего курса, наименее низкие – студенты первого курса.

Существуют выраженные различия в показателях самооценки и академической успеваемости у студентов-психологов и студентов-историков. Определено, что у студентов-психологов достоверно более высокий уровень самооценки и достоверно более высокий уровень академической успеваемости.

Существует влияние самооценки на успеваемость студентов различных направлений обучения, в частности, чем выше уровень самооценки у студентов-историков, тем выше уровень их успеваемости, чем более объективной является оценка ума и способностей у студентов-психологов, тем выше уровень успешности обучения. Гипотеза исследования о том, что самооценка студентов влияет на их текущую успеваемость, подтвердилась.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: АСТ-Астрель Хранитель, 2008. 671 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 2009. 705 с.
3. Липкина А. И. Воспитательная роль оценки знаний учащихся // Начальная школа. 1969. № 7. С. 18–24.
4. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. 136 с.
5. Спиркин А. Г. Философия. М.: Гардарики, 2006. 736 с.

6. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Изд-во МПСИ, 2009. 546 с.
7. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Москва: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 383 с.
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
9. Молчанова О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования. М.: Флинта, Наука, 2010. 391 с.
10. Чеснокова И. И. Проблемы самооценки индивидуальной личности // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2011. № 1 (65). С. 82–95.
11. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск: Новое знание, 1993. 100 с.
12. Шабанов Л. В. Методологические подходы к исследованию личностных аспектов социальной адаптации молодежи в современном обществе // Вестник Томского гос. пед. ун-а (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 6 (108). С. 165–168.
13. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 447 с.
14. Немов Р. С. Психология: в 2 ч. М.: Юрайт, 2020. Ч. 1. 243 с.

References

1. Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Ed. V. V. Davydova. Moscow, AST-Astrel' Khranitel' Publ., 2008. 671 p. ISBN 978-5-17-049976-2. (in Russian).
2. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. Saint Petersburg, Piter Kom Publ., 2009. 705 p. (in Russian).
3. Lipkina A. I. *Vospitatel'naya rol' otsenki znaniy uchashchikhsya* [The educational role of assessing students' knowledge]. Nachal'naya shkola, 1969, no. 7, pp. 18–24 (in Russian).
4. *Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detey 6–7-letnego vozrasta* [Features of mental development of children 6–7 years of age]. Ed. D. B. Ehl'konin, A. L. Venger. Moscow, Pedagogy Publ., 1988. 136 p. (in Russian).
5. Spirkin A. G. *Filosofiya* [Philosophy]. Moscow, Gardariki Publ., 2006. 736 p. (in Russian).
6. Anan'ev B. G. *Izbrannye psikhologicheskiye trudy: v 2 tomakh* [Selected psychological works: in 2 volumes]. Moscow, MPSI Publ., 2009. 546 p. ISBN 978-5-9770-0363-6 (in Russian).
7. Lisina M. I. *Obshcheniye, lichnost' i psikhika rebenka* [Communication, personality and psyche of a child]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii; Voronezh, NPO "MODEK" Publ., 2001. 383 p. ISBN 5-89395-283-9 (in Russian).
8. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovaniye v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 398 p. (in Russian).
9. Molchanova O. N. *Samoootsenka: teoreticheskiye problemy i empiricheskiye issledovaniya* [Self-assessment: theoretical issues and empirical studies]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2010. 391 p. (in Russian).
10. Chesnokova I. I. Problemy samoootsenki individual'noy lichnosti [Problems of self-assessment of an individual's personality]. *Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki» – National research University Higher school of economics*, 2011, no. 1 (65), pp. 82–95 (in Russian).
11. Zakharova A. V. *Psikhologiya formirovaniya samoootsenki* [Psychology of the formation of self-esteem]. Minsk, Novoye znaniye Publ., 1993. 100 p. (in Russian).
12. Shabanov L. V. Metodologicheskiye podkhody k issledovaniyu lichnostnykh aspektov sotsial'noy adaptatsii molodezhi v sovremennom obshchestve [Methodological approaches to the study of personal aspects of social adaptation of youth in modern society]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2011, vol. 6 (108), pp. 165–168 (in Russian).
13. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya studentov vuzov* [Pedagogical Psychology: textbook for university students]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., Voronezh, MODEK Publ., 2010. 447 p. ISBN 978-5-534-02366-4 (in Russian).
14. Nemov R. S. *Psikhologiya: v 2 chastyakh. Chast' 1* [Psychology: 2 parts. Part 1]. Moscow, Yurayt Publ., 2020. 243 p. (in Russian).

Информация об авторах

Великова С. А., кандидат психологических наук, доцент, Владимирский государственный университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ул. Горького, 87, Владимир, Россия, 60000).

Information about the authors

Velikova S. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletovs (ul. Gorky, 87, Vladimir, Russian Federation, 60000).

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 21.12.2021; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья

УДК 159.922

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-146-155>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИТУАЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ

**Наталья Анатольевна Буравлева¹, Ольга Викторовна Каракулова²,
Инна Викторовна Атаманова³, Сергей Александрович Богомаз⁴**

^{1, 2} *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

^{3, 4} *Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия*

¹ *buravleva@tspu.edu.ru*

² *karakulova@tspu.edu.ru*

³ *iatamanova@yandex.ru*

⁴ *bogomazsa@mail.ru*

Аннотация

Современная ситуация характеризуется изменениями в различных сферах жизни человека, приводит к существенной перестройке его активности, деятельности, состояния. В условиях транзитивности, растущей неопределенности становится актуальным определение психологических ресурсов личностной готовности к деятельности молодежи. В исследовании приняли участие студенты университетов г. Томска (N = 263). В нем был использован регрессионный и кластерный анализ. Результаты исследования показали, что в качестве психологических ресурсов личностной готовности к деятельности обучающихся следует рассматривать эмоциональный интеллект, мотивацию, ценности сохранения и открытости, целеполагание и рефлексию. Результаты анализа имеют теоретическую и практическую значимость. Они актуализируют вопрос рассмотрения компетенций будущих специалистов, которым предстоит работать в новых условиях, обращают внимание на то, что образовательный процесс должен быть ориентирован не только на приобретение фундаментальных знаний и профессиональных умений студентами, но и на развитие их личности.

Ключевые слова: *личностная готовность к деятельности, психологические ресурсы, студенты, транзитивность, мотивация, ценностные ориентации, эмоциональный интеллект, целеполагание, рефлексия*

Для цитирования: Буравлева Н. А., Каракулова О. В., Атаманова И. В., Богомаз С. А. Психологические ресурсы личностной готовности к деятельности студентов в ситуации изменений // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 146–155. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-146-155>

Original article

PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF PERSONAL READINESS FOR STUDENTS' ACTIVITIES IN A SITUATION OF CHANGE

Natalya A. Buravleva¹, Olga V. Karakulova², Inna V. Atamanova³, Sergey A. Bogomaz⁴

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

^{3, 4} National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

¹ buravleva@tspu.edu.ru

² karakulova@tspu.edu.ru

³ iatamanova@yandex.ru

⁴ bogomazsa@mail.ru

Abstract

The current situation is characterized by changes in various spheres of human life, leading to a significant restructuring of his activities, condition. People react differently to changes. They plunge some into a state of stress, confusion about the future, while others are mobilized, put in front of the need for change. The different position and behavior of a person in a situation of change are largely determined by the resources that a person possesses. In this situation, the problem of studying the self-regulation of the individual, his active life position in the changing conditions of study, work and everyday life becomes relevant. The subject of discussion is increasingly the question of what can serve as psychological resources for a person in a situation of transitivity. This question is especially relevant in relation to students, their personal readiness for activity.

Students of Tomsk universities took part in the presented study (N=263). It used regression and cluster analysis. The results of the study showed that emotional intelligence, motivation, values of preservation, values of openness, goal-setting and reflection should be considered as psychological resources of personal readiness for students' activities.

The results of the study have theoretical and practical significance. They actualize the issue of taking into account the competencies of future specialists who will have to work in new conditions. The results of the study indicate that the professional training of specialists should include not only the acquisition of fundamental knowledge and professional skills, but also the development of personality in the educational process.

Keywords: *personal readiness for activity, psychological resources, students, motivation, value orientations, emotional intelligence, goal setting, reflection*

For citation: Buravleva N. A., Karakulova O. V., Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Psychological resources of personal readiness for students' activities in a situation of change [Psikhologicheskiye resursy lichnostnoy gotovnosti k deyatel'nosti studentov v situatsii izmeneniy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 146–155. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-146-155>

Современная ситуация характеризуется существенными переменами во всех сферах жизни, появлением новых стандартов, усилением социокультурных преобразований, огромным потоком информации, который обрушивается на человека. Сегодня мы наблюдаем, как кардинально меняются средовые характеристики, формат общения, условия обучения и работы. При этом люди по-разному реагируют на новшества, ощущают степень своего влияния на них. Некоторых эта ситуация повергает в состояние стресса, растерянность перед будущим, других мобилизует, ставит перед необходимостью меняться, по-новому реагировать на трансформации. Для кого-то новые вызовы – это неопределенность или даже опасность, а для кого-то – возможность развития, самореализации. Различные позиции и поведение человека в ситуации изменений во многом определяются теми ресурсами, которыми обладает личность.

В этой связи возникает запрос на изучение деятельности человека в условиях нестабильности, а также становится актуальной проблема исследования саморегуляции личности, ее активной жиз-

ненной позиции в изменяющихся условиях учебы, работы, быта. Предметом обсуждения все чаще становятся вопросы о том, что в ситуации транзитивности может служить для личности психологическими ресурсами.

Рассматривая вопрос о психологических ресурсах, необходимо отметить, что ученые по-разному трактуют это понятие. Так, например, К. А. Абульханова-Славская рассматривает ресурсы с точки зрения жизненных стратегий [1]. R. S. Lazarus акцентирует внимание на том, что ресурсы – это возможности и средства, при помощи которых можно справиться со стрессом [2]. К. Муздыбаев расценивает ресурсы как основу саморегуляции поведения и деятельности. Он считает, что это психологические свойства, которые человек может использовать для преодоления кризисных состояний, решения трудных жизненных задач как средства для адаптации в сложных ситуациях. Они существенно расширяют возможности индивида, зону деятельности, делают его более успешным, продуктивным, жизнестойким [3].

По мнению В. Н. Маркова, ресурсы личности следует воспринимать в диалектическом единстве социально-психологических проявлений, а не только на уровне внутреннего пространства субъекта [4]. Психологические ресурсы расширяют зону деятельности человека, помогают преодолевать трудности в непростых жизненных обстоятельствах, работать над собой, достигать цели. Они отражают способность индивида воспринимать непредвиденные препятствия не как угрозу, а как «вызов», как двигатель прогресса и личностного развития [5].

Вопрос изучения психологических ресурсов личности приобретает большую значимость относительно деятельности различной категории субъектов, в том числе обучающейся молодежи. В ситуации перемен и неопределенности принципиально важно проанализировать психологические ресурсы личностной готовности к деятельности студентов.

Актуальность и необходимость изучения психологических ресурсов личностной готовности к деятельности обучающихся юношеского возраста очевидны, так как одна из главных задач в этот возрастной период – личностно-профессиональное развитие, подготовка к самостоятельной жизни и квалифицированной деятельности в качестве специалиста. Изменяющиеся социальные условия накладывают отпечаток на процесс формирования готовности к деятельности студенческой молодежи, хотя требования к личностно-профессиональным характеристикам выпускников вузов остаются по-прежнему высокими. Большую значимость имеют такие качества, как умение регулировать и планировать свою деятельность, ставить цели, способность к самоорганизации и самоуправлению. Предполагается, что студенты должны обладать достаточно высоким уровнем развития рефлексии, умением оценивать собственную активность и окружающую действительность, обладать коммуникативной компетентностью, ценностными ориентациями [6, 7].

Методологической основой проведенного исследования явились современные положения о том, что деятельность – это основной способ существования человека. Она играет решающую роль в развитии личности, так как именно благодаря ей человек познает мир, развивается, самосовершенствуется, самовыражается. По мнению Л. И. Анцыферовой, деятельность можно рассматривать как динамическое многофазное развертывание личности, особый тип последовательности личностных преобразований, как закономерную смену ее функциональных состояний [8].

С. Л. Рубинштейн утверждал, что в процессе деятельности происходит развитие личности, формируются ее общественные связи, расширяются и усложняются отношения, приобретается социальный опыт. В деятельности человек учится преодолевать трудности, решает сложные задачи, проявляет свои возможности [9].

Говоря о личностной готовности к деятельности, необходимо вспомнить слова Б. Г. Ананьева, который указывал, что развитие личности определяется совокупностью условий социального существования в данную историческую эпоху [10]. Изменившиеся социальные условия ставят перед необходимостью изучение личностной готовности к деятельности молодых людей, их развития как

личности и подготовки к профессиональной деятельности, поэтому цель данного исследования – выявить, какие психологические характеристики личностной готовности к деятельности обучающихся можно рассматривать в качестве ресурсов в ситуации перемен.

В исследовании применены методики:

1. Опросник эмоционального интеллекта ЭмИн (Д. В. Люсин), который оценивает различные аспекты уровня развития эмоционального интеллекта. После процедуры нормализации результатов диагностики использовался показатель «Сумма ЭмИн» (Сумма ЭмИн/46) [11].

2. «Портретный ценностный опросник-Пересмотренный» (Portrait Values Questionnaire-Revised – PVQ-R, Шварц, 2012; модификация К. В. Сугоняева). В исследовании использовались «Ценность открытости» и «Ценность сохранения» [12–14].

3. «Опросник самоорганизации деятельности» (Е. Ю. Мандрикова) с использованием показателей «Целеустремленность» (или «Целеполагание» в версии шкалы ЛГД) и «Планомерность» (или «Планирование» в версии шкалы ЛГД) [15].

4. Опросник «Дифференциальный тест рефлексивности» (Д. А. Леонтьев) с использованием показателя «Рефлексия» [16].

5. Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер, в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина) [17].

6. После процедуры нормализации показателей шкал «Целеустремленность», «Планирование», «Рефлексия» и «Удовлетворенность жизнью» вычислялся суммарный «Индекс личностной готовности к деятельности (Индекс ЛГД)».

7. Опросник «Шкалы академической мотивации» (The Academic Motivation Scale, AMS, Т. О. Гордеева, О. А. Сычев и Е. Н. Осин на основе Шкалы академической мотивации Валлеранда). Используя эту методику, рассчитывался индекс мотивации как среднеарифметическое 4 видов мотивации: познавательной, достижения, саморазвития, самоуважения [18].

8. Методика самооценки инновативных качеств личности (СИКЛ) Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко, с помощью которой можно оценить у респондентов такие характеристики, как «Креативность», «Риск ради успеха», «Ориентация на будущее» и «Интегральный индекс инновативности» [19].

Результаты обрабатывались с помощью программы Statistica 10.0.

В исследовании приняли участие студенты университетов г. Томска (N = 263), средний возраст 19,5 (± 2,12).

Приступая к исследованию, мы продиагностировали респондентов по вышеперечисленным методикам. Результаты психологических характеристик студентов (в баллах, N = 263) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Описательная статистика психологических характеристик студентов (в баллах, N = 263)

Показатели и индексы	Среднее значение	Ст.откл.	Асимметрия	Эксцесс
Сумма ЭмИн	2,85	0,35	0,28	0,35
Ценности открытости	4,06	0,49	–0,29	–0,14
Ценности сохранения	3,69	0,53	–0,28	0,20
Индекс ЛГД	3,80	0,48	–0,22	0,07
Индекс мотивации	3,79	0,64	–0,61	0,69
Индекс инновативности	3,48	0,54	–0,09	0,00

Значения критериев асимметрии и эксцесс (табл. 1) констатируют, что распределение показателей по всем шкалам близко к нормальному, выборка экспериментальных данных является качественной и дает возможность далее анализировать результаты и интерпретировать их.

Следующий этап исследования заключался в выявлении, каким образом взаимосвязаны между собой психологические характеристики и личностная готовность к деятельности обучающихся. При этом использовался регрессионный анализ (прямая пошаговая регрессия с включением), который позволяет определить вклад каждой независимой переменной в вариацию зависимой.

Нами была рассмотрена регрессионная модель, где зависимой переменной был «Индекс личностной готовности к деятельности». В качестве независимых переменных выступили «Ценности открытости», «Ценности сохранения», «Индекс мотивации», «Сумма ЭмИн». Оценки параметров регрессии для статистически значимых психологических характеристик представлены в табл. 2.

Таблица 2

*Результаты регрессионного анализа с зависимой переменной
«Индекс личностной готовности к деятельности»*

	БЕТА	Ст.Ош.	В	Ст.Ош.	t(258)	p-знач.
Св.член			0,615	0,290	2,119	0,035
Сумма ЭмИн	0,354	0,054	0,492	0,076	6,521	0,000
Индекс мотивации	0,182	0,058	0,138	0,044	3,158	0,002
Ценности сохранения	0,198	0,053	0,183	0,049	3,763	0,000
Ценности открытости	0,145	0,057	0,145	0,057	2,538	0,012

Регрессионная модель оказалась значимой ($F(4, 258) = 33,9, p < 0,00001$), объясняя 33,4 % дисперсии (скорректированный R^2). Как мы видим, у молодежи личностная готовность к деятельности зависит от следующих параметров: «Сумма ЭмИн» ($\beta = 0,354$), «Индекс мотивации» ($\beta = 0,182$), «Ценности сохранения» ($\beta = 0,198$), «Ценности открытости» ($\beta = 0,145$).

Таким образом, личностная готовность к деятельности респондентов обусловлена прежде всего эмоциональным интеллектом, который помогает человеку понимать и регулировать свои собственные эмоции и эмоции других людей, быть более эффективным при общении с окружающими, успешнее адаптироваться в социуме [20]. Результаты исследования подтверждают мысль о том, что молодые люди для осуществления продуктивной деятельности должны быть ориентированы на диалоговые коммуникации, уметь анализировать и понимать своеобразие взаимоотношений личности [21–23].

Регрессионный анализ показывает, что значимым предиктором личностной готовности к деятельности обучающихся является мотивация, которая играет роль движущей силы, включает в себя упорядоченность внутренних и внешних мотивов [18]. Она определяет стремление молодых людей к эффективному освоению мира, активности, самодетерминации, самореализации.

Необходимо отметить, что в регрессионной матрице присутствуют ценности сохранения и ценности открытости. При этом ценности сохранения в большей степени определяют параметры личностной готовности к деятельности студентов в ситуации существенных изменений в обществе, чем ценности открытости. Ценности сохранения включают в себя прежде всего устойчивость, безопасность, постоянство и предсказуемость мира, прочность и незыблемость традиций, сведение к минимуму неоднозначности. В меньшей степени личностную готовность к деятельности респондентов определяют ценности открытости изменениям, которые подразумевают автономность, независимость личности, определенный уровень активности, свободу действий, ориентированность на творчество и новизну.

Далее была проведена кластеризация методом К-средних с показателями: «Сумма ЭмИн», «Ценности открытости», «Ценности сохранения», «Целеполагание», «Планирование», «Рефлексия», «Удовлетворенность жизнью», «Индекс ЛГД», «Индекс мотивации», «Индекс инновативности».

Кластерный анализ позволил упорядочить респондентов по схожести психологических параметров в группы, обладающие близкими психодиагностическими профилями (соотношением выявленных и измеренных психических свойств). В результате этой процедуры выделена наиболее оптимальная модель с 4 кластерами численностью: 1-й кластер – 85 респондентов (32,3 %), 2-й кластер – 46 респондентов (17,5 %), 3-й кластер – 61 респондент (23,2 %), 4-й кластер – 71 респондент (27,0 %). Средние значения, стандартные отклонения, значимость параметров указаны в табл. 3.

Таблица 3

Описательная статистика кластеров

Показатели и индексы	К-1, N = 85		К-2, N = 46		К-3, N = 61		К-4, N = 71		Значимость
	М	δ	М	δ	М	δ	М	δ	
Сумма ЭмИн	2,73	0,27	2,94	0,40	3,10	0,30	2,71	0,31	0,0000
Ценности открытости	3,81	0,40	4,32	0,34	4,41	0,37	3,90	0,48	0,0000
Ценности сохранения	3,76	0,44	3,44	0,59	4,01	0,46	3,52	0,46	0,0000
Целеполагание	3,96	0,51	4,41	0,52	4,65	0,33	3,77	0,67	0,0000
Планирование	3,73	0,52	4,43	0,56	3,99	0,80	2,43	0,62	0,0000
Рефлексия	3,95	0,41	4,40	0,39	4,53	0,35	3,85	0,54	0,0000
Удовлетворенность	3,50	0,55	2,77	0,74	4,11	0,54	2,98	0,62	0,0000
Индекс ЛГД	3,78	0,22	4,00	0,33	4,32	0,30	3,26	0,33	0,0000
Индекс мотивации	3,65	0,47	3,78	0,65	4,32	0,42	3,49	0,70	0,0000
Индекс инновативности	3,18	0,49	3,88	0,41	3,77	0,47	3,32	0,43	0,0000

Примечание. М – среднее значение, δ – стандартное отклонение.

Среди выявленных четырех кластеров выделяется кластер 2. Интересно, что это самый малочисленный кластер из всей выборки студентов – 17,5 %. Респонденты, входящие в эту группу, отличаются высокими параметрами «Целеполагание», «Планирование», «Рефлексия», «Ценность открытости», сравнительно высокими значениями «Индекса ЛГД», «Индекса мотивации» (рисунков). Именно эти обучающиеся имеют максимальное значение «Индекса инновативности». Можно предположить, что в ситуации изменений, неопределенности эти студенты будут чувствовать себя более комфортно по сравнению со сверстниками. Они имеют низкие значения ценностей сохранения.

По многим психологическим характеристикам, близким к этому кластеру, является кластер К-3 (23,2 %). У студентов, относящихся к кластерам К-2, К-3, в наибольшей степени выражены психологические характеристики эмоционального интеллекта. Именно эти молодые люди, на наш взгляд, имеют ресурсы быть эффективными в ситуациях неопределенности, вызовов, способность осознавать необходимость изменений, продуктивно действовать в сложных ситуациях [24]. Психологические характеристики этих обучающихся отражают потенциал возможности преобразований человека в ситуациях транзитивности, неоднозначности, вызовов.

Кластерный анализ позволил выделить также наиболее проблемную группу среди студентов К-4 (27,0 %). Они отличаются низкими значениями таких показателей, как «Планирование», «Целеполагание», «Сумма ЭмИн», «Индекс мотивации», «Индекс ЛГД», «Ценность открытости», «Рефлексия», «Индекс инновативности». Эти студенты в ситуации изменений, скорее всего, будут использовать адаптивные стратегии поведения, ориентированные на выживание для нормальной жизнедеятельности.

Кластерный анализ демонстрирует, что значимым показателем, который можно рассматривать как психологический ресурс в ситуации изменений является целеполагание, то есть умение ставить цели и продуктивно управлять процессом их достижения. Кроме этого, результаты кластерного анализа свидетельствуют, что в ситуации перемен значимой психологической характеристикой мо-

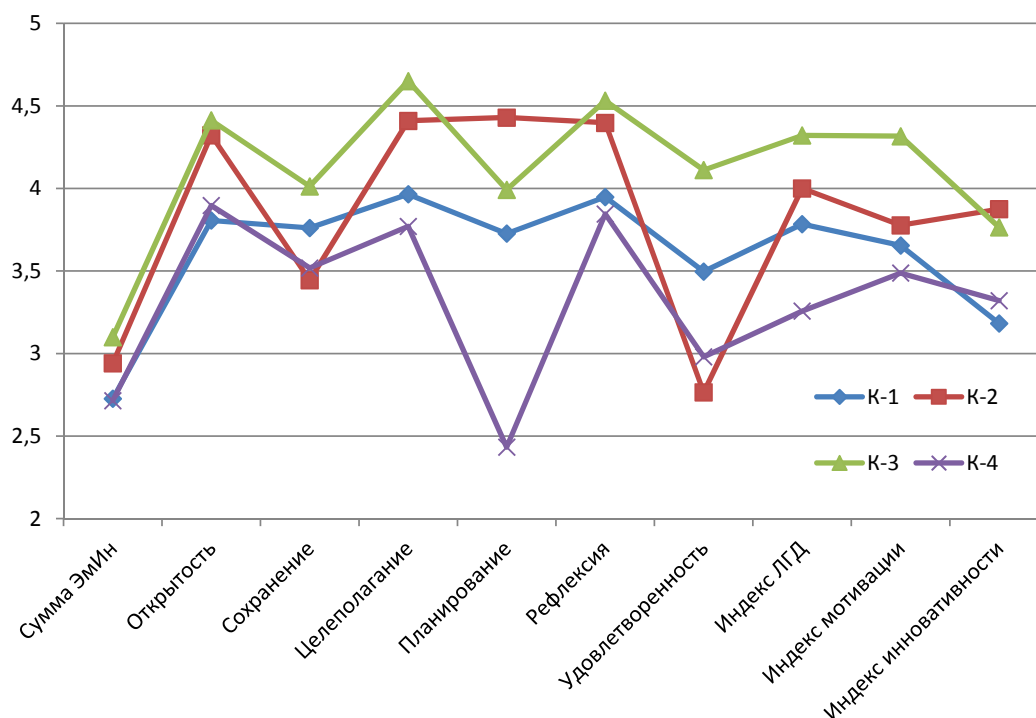


Рис. Результаты диагностики психологических характеристик студентов, относящихся к 4 кластерам

лодых людей является рефлексия – умение контролировать ситуацию в данный момент, способность к анализу прошлых и предстоящих событий, планирование действий. Имея развитую рефлексия, человек может детально анализировать свою деятельность и деятельность коллег, причины и следствия поступков, прогнозировать результаты работы, регулировать свое поведение, проявлять активность вне шаблонов.

При существующих прогнозах о том, что в перспективе сложность, ускорение процессов изменений, неопределенность будут только усиливаться, становится актуальным изучение психологических характеристик личности и ее ресурсов. Исследование психологических ресурсов личностной готовности к деятельности студенческой молодежи в условиях изменений показало, что все большую значимость приобретают такие характеристики, как эмоциональный интеллект, мотивация, ценности сохранения и открытости, целеполагание и рефлексия.

Результаты исследования имеют теоретическую и практическую значимость, так как рассматривают личностную готовность к деятельности молодежи в ситуации транзитивности. Они актуализируют вопрос рассмотрения компетенций будущих специалистов, которым предстоит работать в новых условиях, показывают, что подготовка студентов должна заключаться не только в приобретении ими фундаментальных знаний и профессиональных умений, но и в развитии личности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 299 с.
2. Lazarus R. S. Coping theory and research: Past, present and future // Psychosomatic Medicine. 1993. Vol. 55. P. 237–247.
3. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1, № 2. С. 102–112.
4. Марков В. Н. Ресурсы развития психической структуры // Мир психологии. 2016. № 1. С. 92–105.
5. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.

6. Буравлева Н. А., Богомаз С. А. Готовность студентов технических вузов к инновационной деятельности // Российский психол. журнал. 2020. № 17 (3). С. 30–43. doi.org/10.21702/rpj.2020.3.3
7. Перикова Е. И., Богомаз С. А., Атаманова И. В. Специфика психологической готовности к инновационной деятельности молодежи Санкт-Петербурга и Томска // Science for Education. 2020. Т. 10, № 1. С. 62–78.
8. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Ин-т психологии РАН, 2006. 512 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010. 713 с.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010. 288 с.
11. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
12. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz theory of basic values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. № 2 (1). P. 1–20.
13. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
14. Сугоняев К. В. Исследование психометрических характеристик «Опросника ценностных портретов» Ш. Шварца в адаптации В. Карандашева и его доработка // Актуальные проблемы эргономики, обитаемости и психологического сопровождения персонала объектов специального назначения: материалы II межотрасл. науч.-практ. конф., 8 декабря 2016 года, г. Одинцово Московской области / под ред. С. Е. Таразевича. Королев: ПСТМ, 2018. С. 186–198.
15. Мандрикова Е. Ю. Разработка Опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
16. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 110–135.
17. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1 (155). С. 117–142. doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06
18. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психол. журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.
19. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Методика исследования отношения личности к инновациям // Альманах современной науки и образования. 2009. № 4 (23). Часть II. С. 89–96.
20. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence // Psico-thema. 2006. Vol. 18. P. 13–25. URL: <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf> (дата обращения: 27.12.2021).
21. Caruso D. R., Mayer J. D., Salovey P. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality // Journal of Personality Assessment. 2002. Vol. 79. P. 306–320.
22. Люсин Д. В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. М.: Смысл, 2000. С. 25–35.
23. Стернберг Р. Д., Форсайт Д. Б., Хедланд Д. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 265 с.
24. Гришина Н. В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник СПбГУ. Психология и педагогика. 2018. Т. 8, вып. 2. С. 126–138.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Personality time and life time]. Saint Petersburg, Aleteya Publ., 2001. 299 p. (in Russian).
2. Lazarus R. S. Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 1993, V. 55. P. 237–247.
3. Muzdybayev K. Strategiya sovladaniya s zhiznennymi trudnostyami. Teoreticheskiy analiz [Coping strategy with life's difficulties. Theoretical analysis]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii – Journal of Sociology and Social Anthropology*, 1998, no. 2, pp. 102–112 (in Russian).
4. Markov V. N. Resursy razvitiya psikhicheskoy struktury [Resources for the development of mental structure]. *Mir psikhologii – World of psychology*, 2016, no. 1, pp. 92–105 (in Russian).

5. Antsyferova L. I. Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivaniye, preobrazovaniye situatsiy i psikhologicheskaya zashchita [Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological protection]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 1994, no. 1 (15), pp. 3–18 (in Russian).
6. Buravleva N. A., Bogomaz S. A. Gotovnost' studentov tekhnicheskikh vuzov k innovatsionnoy deyatel'nosti [Readiness for Innovative Activities Among Students of Technical Universities]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2020, no. 17 (3), pp. 30–43 (in Russian).
7. Perikova E. I., Bogomaz S. A., Atamanova I. V. Spetsifika psikhologicheskoy gotovnosti k innovatsionnoy deyatel'nosti molodezhi Sankt-Peterburga i Tomska [Specifics of psychological readiness for innovative activity of the youth of St. Petersburg and Tomsk]. *Science for Education*, 2020, no. 1(10), pp. 62–78 (in Russian).
8. Antsyferova L. I. *Razvitiye lichnosti i problemy gerontopsihologii* [Personality development and problems of gerontopsychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2006. 512 p. (in Russian).
9. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2010. 713 p. (in Russian).
10. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an object of knowledge]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2010. 288 p. (in Russian).
11. Lyusin D. V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn [A new technique for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2006, no. 4, pp. 3–22 (in Russian).
12. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2012, no. 2 (1), pp. 1–20.
13. Karandashev V. N. *Metodika Shvarca dlya izucheniya cennostey lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2004. 70 p. (in Russian).
14. Sugonyayev K. V. Issledovaniye psikhometricheskikh kharakteristik «Oprosnika tsennostnykh portretov» Sh. Shvartsa v adaptatsii V. Karandasheva i ego dorabotka [The psychometric characteristics of S. Schwartz's "Questionnaire of Value Portraits" adapted by V. Karandashev and its revision]. In: Tarazevich S.E. (ed.) *Aktual'nye problemy ergonomiki, obitayemosti i psikhologicheskogo soprovozhdeniya personala ob'ektov spetsial'nogo naznacheniya: materialy II mezhotraslevoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 8 dekabrya 2016 goda, g. Odintsovo Moskovskoy oblasti* [Topical problems of ergonomics, habitability and psychological support of special purpose personnel: materials of the II interdisciplinary scientific and practical conference, December 8, 2016, Odintsovo, Moscow region]. Korolev, PSTM Publ., 2018. Pp. 186–198 (in Russian).
15. Mandrikova E. Yu. Razrabotka Oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD) [Development of a Questionnaire for self-organization of activities (OSD)]. *Psikhologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics*, 2010, no. 2, pp. 87–111 (in Russian).
16. Leont'ev D. A., Osin E. N. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot ob'yasnitel'noy modeli k differentsial'noy diagnostike [Reflection “good” and “bad”: from an explanatory model to differential diagnosis]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, no. 4 (11), pp. 110–135 (in Russian).
17. Osin E. N., Leont'ev D. A. Kratkiye russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskiye kharakteristiki i sravnitel'nyy analiz [Brief Russian-language diagnostic scales of subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskiye i sotsial'nye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2020, no. 1 (155), pp. 117–142 (in Russian).
18. Gordeyeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoy motivatsii» [Questionnaire «Scales of academic motivation»]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2014, no. 4 (35), pp. 96–107 (in Russian).
19. Lebedeva N. M., Tatarko A. N. Metodika issledovaniya otnosheniya lichnosti k innovatsiyam [Methods of researching the individual's attitude to innovation]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya – Almanac of Modern Science and Education*, 2009, no. 4-2 (23), pp. 89–96.
20. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psico-thema*, 2006, vol. 18, pp. 13–25. URL: <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf> (accessed 27 December 2021).
21. Caruso D. R., Mayer J. D., Salovey P. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 2002, vol. 79, pp. 306–320.

22. Lyusin D. V. *Sposobnost' k ponimaniyu emotsiy: Psikhometricheskii i kognitivnyi aspekty* [Ability to understand emotions: Psychometric and cognitive aspects]. *Sotsial'noye poznanie v epokhu bystrykh politicheskikh i ekonomicheskikh peremen* [Social cognition in an era of rapid political and economic change]. Moscow, Smysl Publ., 2000. Pp. 25–35 (in Russian).
23. Sternberg R. D., Forsayt D. B., Hedland D. *Prakticheskii intellekt* [Practical intelligence]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2002. 265 p. (in Russian).
24. Grishina N. V. «Samoizmeneniya» lichnosti: vozmozhnoye i neobkhodimoye [“Self-change” of personality: possible and necessary]. *Vestnik SPbGU. Psikhologiya i pedagogika – Bulletin of St. Petersburg State University. Psychology and pedagogy*, 2018, no. 2 (8), pp. 126–138 (in Russian).

Информация об авторах

Буравлева Н. А., кандидат психологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Каракулова О. В., кандидат психологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Атаманова И. В., кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

Богомаз С. А., доктор психологических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

Information about the authors

Buravleva N. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Karakulova O. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Atamanova I. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Genetics and Clinical Psychology, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Bogomaz S. A., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Organizational Psychology, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Статья поступила в редакцию 02.02.2022; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 02.02.2022; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья

УДК 159.922.27

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-156-165>

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ДЕТЯМ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ольга Юрьевна Реева

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия,
rolja@list.ru*

Аннотация

Обсуждаются аспекты влияния показателей эмоциональных проявлений детско-родительских взаимоотношений и видов родительского воздействия в семьях, воспитывающих старших дошкольников.

Рассмотрены виды родительского отношения и особенности эмоциональных проявлений родителей при выстраивании детско-родительского взаимодействия. Приведен анализ взаимосвязей видов родительского отношения с показателями эмоциональной составляющей детско-родительских взаимоотношений, включающей когнитивный и поведенческий компоненты. Сделан вывод, что социально одобряемые проявления родительства усиливают состояния волнения и тревоги за детей, ведут к чрезмерному контролю и симбиотическим отношениям.

Выявлен и рассмотрен комплекс характеристик, описывающий эмоциональные проявления родителей, способствующий преобразованию симбиотических отношений и авторитарного контроля детей старшего дошкольного возраста в гармоничные партнерские отношения, способствующие формированию самостоятельной личности.

Ключевые слова: *детско-родительские взаимоотношения, эмоциональные проявления родителей, компоненты родительского отношения, старший дошкольный возраст*

Для цитирования: Реева О. Ю. Эмоциональное отношение родителей к детям старшего дошкольного возраста // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 156–165. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-156-165>

Original article

PARENTS' EMOTIONAL ATTITUDE TO CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Olga Y. Reyeva

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation, rolja@list.ru

Abstract

Aspects of the influence of indicators of emotional manifestations of child-parent relationships and types of parental influence in families raising older preschoolers are discussed.

The types of parental relationship and the features of emotional manifestations of parents in building child-parent interaction are considered. The analysis of the interrelationships of the types of parental relationship with the indicators of the emotional component of the parent-child relationship, including cognitive and behavioral components, is given.

The analysis of the results included: the study of parental attitude as a social component; features of cognitive and behavioral components of the emotional side of child-parent interaction; correlation analysis using the r-Spearman correlation coefficient to identify the relationship of indicators of parental attitude with indicators of the emotional side of child-parent interaction.

We concluded that socially approved manifestations of parenthood increase states of excitement and anxiety for children, lead to excessive control and symbiotic relationships.

A set of characteristics describing the emotional manifestations of parents, contributing to the transformation of symbiotic relationships and authoritarian control of older preschool children into harmonious partnerships that contribute to the formation of an independent personality, is identified and considered. It is shown that an optimal level of parental empathy in relationships with older preschool children favorable for their psychic development exists.

Keywords: *child-parent relationship, emotional manifestations of parents, components of parental attitude, senior preschool age*

For citation: Reyeva O. Y. Parents' emotional attitude to children of senior preschool age [Emotsional'noye otnosheniye roditeley k detyam starshego doshkol'nogo vozrasta]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 156–165. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-156-165>

Актуальной задачей психологии является изучение особенностей детско-родительского взаимодействия, влияющих на воспитание самостоятельной творческой личности. Рост отклонений психического развития детей связан прежде всего с проблемами внутрисемейного взаимодействия, стилями воспитания и родительского отношения. Как указывает В. Н. Дружинин, семья является важнейшей составляющей среды, по образу и подобию которой в будущем человек стремится устроить свою жизнь [1]. Однако вызовы современного общества ставят родителей в ситуации постоянной тревоги и переживаний за безопасность своих детей как в пространстве образовательных организаций и вне их, так и в виртуальных пространствах социальных сетей и интернета. Кроме этого, социально одобряемый образ родителей, всегда заботящихся и опекающих своих детей, имеющий отражение в родительских установках, приводит к искажениям в детско-родительских взаимоотношениях. Тревожные родители, оказавшись под влиянием собственных страхов и установок относительно воспитания, ограничивают самостоятельность и проявления инициативы своих детей, стремятся во всем контролировать их деятельность, по разным причинам не учитывая возрастные особенности развития. В связи с этим актуальным является вопрос: какие характеристики детско-родительского взаимоотношения являются определяющими в формировании симбиотических отношений, выраженных в чрезмерном контроле, опеке детей и других неблагоприятных типах родительского воспитания?

Несмотря на множество научных трудов в этой области, как указывает А. И. Рыбакова, «на данное время нет единого понятия, которое характеризует детско-родительские отношения в полном объеме и с учетом взаимовлияния родителей и детей» [2, с. 15].

Многие авторы (А. Я. Варга, Е. И. Захарова, М. И. Лисина, А. Е. Личко, Р. В. Овчарова, А. И. Рыбакова, Е. О. Смирнова, А. С. Спиваковская, Э. Г. Эйдемиллер и др.) [3–6] в своих трудах подчеркивают важность изучения эмоциональных проявлений родительства. Рассматриваются такие понятия, как эмоциональное принятие (Э. Фромм, А. Я. Варга), чувствительность (А. С. Спиваковская), эмпатия, эмоциональная поддержка (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, Ю. Б. Гиппенрейтер), эмоциональное отвержение (М. Земска) [7].

В частности, Е. И. Захарова рассматривает эмоциональный компонент родительского отношения во взаимосвязи со степенью эмоционального принятия родительской позиции и становлением внутренней позиции родителя, показывает значимую связь эмоционального отношения к ребенку с положением ценности ребенка в структуре ценностей матерей, что является условием формирования родительского отношения [8]. Внутренняя позиция рассматривается автором в соответствии с концепцией Л. И. Божович как «готовность к реализации социальной позиции, сопровождающаяся позитивным отношением к ее элементам, функциям, ею задаваемым» [9, с. 25]. Человек со сформированной внутренней позицией ведет себя иначе, чем при совершении над собой волевого усилия.

Е. И. Захарова рассмотрела совокупность характеристик эмоционального родительского отношения, предложенных другими авторами, и обосновала возможность их объединения в три блока с

разной направленностью. А именно: в первый блок «Чувствительность» вошли характеристики, описывающие способность определять эмоциональное состояние ребенка при взаимодействии. Вторым блок «Эмоциональное принятие» объединил показатели, позволяющие понять характер реагирования родителей на детские состояния – чувства и присущий эмоциональный фон. Характеристики, описывающие паттерны поведения родителей, их внешние проявления, составили третий блок – «Поведенческие проявления». Е. И. Захарова исследовала взаимосвязи между показателями трех блоков предложенной структуры [10].

Помимо эмоционального компонента, в структуре родительского отношения рассматриваются когнитивная и поведенческая составляющие (А. Я. Варга, Р. В. Овчарова, В. В. Столин, А. С. Спиваковская, Е. А. Савина, Е. О. Смирнова и др.) [11]. Как показывает теоретический анализ, зарубежные авторы, обращаясь к проблеме детско-родительских отношений, также выделяют эмоциональный компонент, остальные характеристики рассматриваются как инструментальные, включающие требования и контроль. Все исследователи при этом сходятся во мнении о доминирующем значении эмоционального компонента в структуре родительства [2].

По мнению А. Я. Варги, эмоциональный компонент характеризует степень близости – отдаленности, симпатии – антипатии, уважения – презрения родителей к детям, «эмоциональное отвержение и непредсказуемость эмоциональных реакций родителей наиболее травматичны для ребенка» [12, с. 99]. Поведенческий компонент отражает предоставляемую детям самостоятельность, возможность кооперации, доминирования или попустительства. Когнитивный – содержит представление о детях, адекватность или неадекватность оценивания, может свидетельствовать об инфантилизации или инвалидизации, социально неадекватном восприятии ребенка как неудачника.

По мнению А. А. Бодалева и В. В. Столина, родительские позиции или установки представляют «совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним» [13, с. 21].

А. Я. Варга и В. А. Смехов описывают родительскую позицию как систему характеристик: эмоционального отношения, стиля общения с ребенком, образа ребенка глазами родителей (когнитивный компонент) [14].

В настоящем исследовании мы предположили, что определенные характеристики эмоциональной стороны детско-родительских взаимоотношений оказывают влияние на формирование видов родительского воздействия в семьях, воспитывающих детей в возрасте 5–7 лет. Целью исследования стало изучение характера этого влияния.

Таким образом, опираясь на имеющиеся в данной области науки исследования, мы отвечали на вопрос: каково влияние отдельных показателей эмоциональной составляющей родительского отношения на когнитивно-поведенческие аспекты детско-родительского взаимодействия?

Исследование проводилось на базе детских садов Яковлевского района Белгородской области. Выборку составили дети старшего дошкольного возраста, воспитанники старших и подготовительных групп и их родители в количестве: 101 ребенок, 168 матерей и отцов. Возраст детей находился в диапазоне от пяти с половиной лет до семи лет пяти месяцев.

Для изучения родительского отношения мы задействовали шкалы – «Симбиоз», «Кооперация», «Контроль», «Отношение к неудачам ребенка» из опросника родительского отношения (ОРО), авторы А. Я. Варга, В. В. Столин. Особенности эмоционального отношения родителей к детям, отражаемые в пятой шкале «Принятие – отвержение», мы изучили с помощью методики Е. И. Захаровой «Опросник эмоциональных отношений в семье».

Опросник позволяет выявить показатели эмоциональных проявлений родителей при выстраивании детско-родительских взаимоотношений, объединенные в три блока. В исследовании приняты краткие обозначения этих показателей. В блоке «Чувствительность» оценивалась способность родителей воспринимать детские эмоциональные состояния (показатель «Восприятие состояний») и

понимать причины их возникновения (показатель «Осознавание»), а также способность к сопереживанию (показатель «Эмпатия»); в блоке «Эмоциональное принятие» исследовались проявления родительских чувств при взаимодействии с детьми (показатель «Чувства»), уровень эмоционального принятия (показатель «Безусловность»), отношение к родительской роли (показатель «Самоотношение») и эмоциональный фон взаимодействия (показатель «Эмоциональный фон»); в блоке «Поведенческие проявления эмоционального взаимодействия» изучалось стремление к телесному контакту (показатель «Тактильность»), оказанию поддержки (показатель «Поддержка»), умение ориентироваться на детские эмоции (показатель «Ориентация на эмоции») и способность влиять на детское состояние (показатель «Воздействие»).

Анализ результатов включал: изучение родительского отношения как социального компонента, особенностей когнитивного и поведенческого компонентов эмоциональной стороны детско-родительских взаимоотношений; корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции r Спирмена для выявления связей показателей родительского отношения с показателями эмоциональных проявлений родителей. Для математической обработки данных использовалась компьютерная программа статистического анализа SPSS-25.

Результаты распределения показателей родительского отношения по уровням проявления симбиоза, кооперации, контроля и отношения к неудачам ребенка (методика диагностики родительского отношения, авторы А. Я. Варга, В. В. Столин) представлены на рис. 1.

Получены противоречивые результаты, указывающие на склонность родителей быть неискренними и давать социально одобряемые ответы. Противоречие заключалось в выявлении одновременно высоких показателей противоположных по своему психологическому содержанию видов родительского отношения. Симбиотические отношения у 71 % семей дополнялись повышенным уровнем авторитарной гиперсоциализации, отраженной в шкале «Контроль» у 59 % семей; в то же время родители в 85 % семей показали стремление к кооперации с детьми, поощрению их самостоятельности, их отношения характеризуются высоким уровнем веры в успехи и достижения детей (95 % родителей имеют низкие значения показателя «Маленький неудачник»). То есть если выявленный процент родителей, имеющих высокие значения показателя «Кооперация» (85 %) и низкие значения показателя «Маленький неудачник» (5 %), подтверждают друг друга, то необходимо ответить на вопрос: «В чем причина выявленного числа родителей с высоким значением показателя «Симбиоз» (71 %) и «Контроль» (59 %)»?

Мы полагаем, что большинство родителей осведомлены о своих склонностях к завышенному контролю, желанию ограждать детей от неприятностей, о том, что не всегда верят в успешность детей, склонны поддаваться своим страхам. Для разъяснения полученных противоречий обратимся к результатам применения методики Е. И. Захаровой «Опросник эмоциональных отношений в семье».

Данные распределения низких значений показателей эмоциональных проявлений детско-родительских взаимоотношений по уровням выраженности представлены на рис. 2.

В выборке были выявлены низкие значения по всем показателям эмоциональной стороны взаимодействия родителей с детьми старшего дошкольного возраста. К низким были отнесены все значения, не превышающие критериальные, согласно применяемой методике. В блоке «Чувствительность» выявлено наибольшее число родителей с низкими значениями эмпатии – 39 % и понимания причин состояния ребенка – 37 %. Результаты свидетельствуют о том, что треть родителей (34 %) испытывают сложности или не могут воздействовать на эмоциональное состояние своих детей. В том числе выявлено незначительное количество семей, где родители затрудняются оказывать детям эмоциональную поддержку (6 %). В 4 % опрошенных семей родители указали, что не учитывают состояние ребенка при взаимодействии.

На рис. 3 представлены результаты анализа выраженности показателей эмоциональных проявлений детско-родительских взаимоотношений.

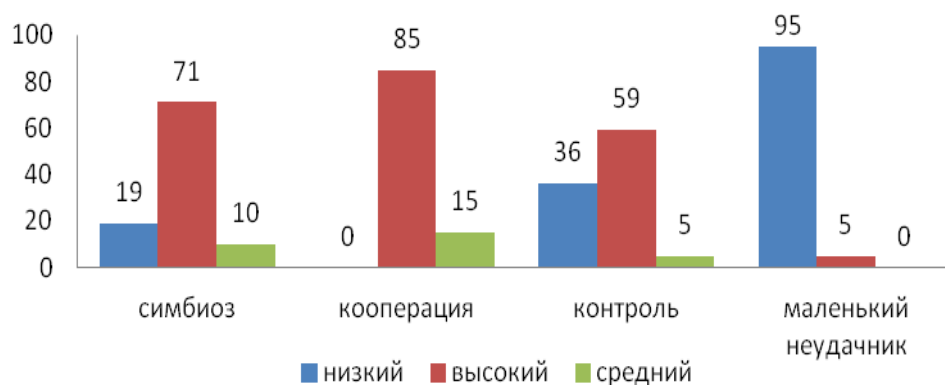


Рис. 1. Распределение показателей родительского отношения по уровням проявления симбиоза, кооперации, контроля и отношения к неудачам ребенка, %

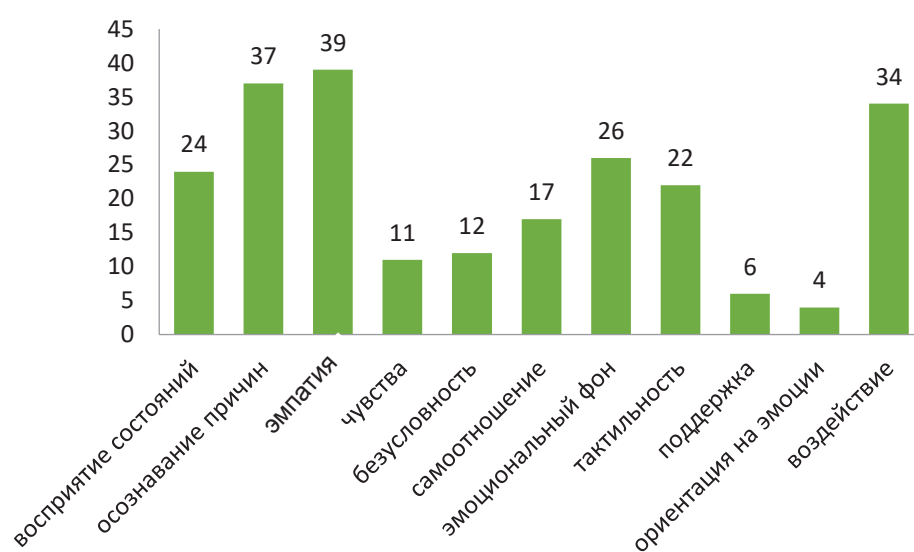


Рис. 2. Количество родителей, имеющих низкие значения показателей эмоциональных проявлений детско-родительских взаимоотношений, %

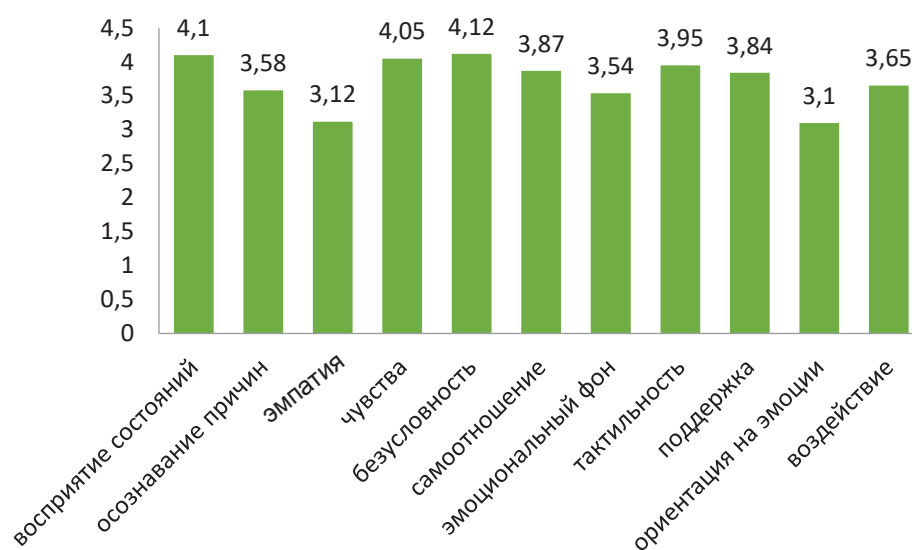


Рис. 3. Выраженность показателей эмоциональных проявлений детско-родительских взаимоотношений (ср.б.)

Выше всего родители оценили свои способности к безусловному принятию (4,12), умение воспринимать эмоциональное состояние ребенка (4,1) и чувства, испытываемые в ситуациях взаимодействия (4,05). Также высокие оценки получил показатель «Тактильность», указывающий на стремление к телесному контакту (3,95), показатель «Способность оказывать эмоциональную поддержку» (3,84) и показатель «Самоотношение» – принятие своей родительской роли (3,87). Несмотря на выраженную способность принимать ребенка, воспринимать его эмоциональное состояние и испытываемые родителями положительные чувства при взаимодействии с детьми, взрослые не стремятся ориентироваться на состояние ребенка при построении взаимодействия. Данный показатель («Ориентация на ребенка») имеет самое низкое значение среди всех оценок родителей (3,1). Близкое значение имеет показатель родительской эмпатии как способности сопереживать ребенку (3,12).

В результате анализа показателей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия мы пришли к выводу, что родители, как правило, хорошо понимают состояние ребенка, но несмотря на это, предпочитают следовать собственным установкам, придерживаясь удобных взглядов в заданных социальных условиях. Зачастую, являясь недостаточно компетентными в возрастных особенностях развития детей, родители воспринимают эмоции ребенка как капризы, непослушание из вредности. Выявленный недостаток эмпатии у родителей, полученный показатель которой один из самых низких, проявляется в неумении разделить негативные состояния с детьми. Поэтому дети вынуждены самостоятельно справляться со своими переживаниями. При этом родители считают себя достаточно компетентными в понимании причин детского состояния и положительно воспринимают себя в родительской роли.

Взрослые, организуя деятельность детей, подчиняют их своим планам, выстраивают взаимодействие, мало ориентируясь на детские желания, переживания. Основными задачами воспитания родители видят создание вокруг детей безопасной среды, в том числе через формирование атмосферы эмоционального принятия и поддержки, хотя основной функцией все же остается ограждение их от трудностей и неприятностей повседневности.

Для выявления корреляционных связей между изучаемыми показателями мы воспользовались непараметрическим математическим методом коэффициентов ранговой корреляции r Спирмена. По всем 11 показателям, составляющим три блока методики исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия, было обнаружено 13 значимых корреляционных связей. Из них 6 положительных (прямых) и 7 отрицательных (обратных) корреляционных связей. Наибольшее количество взаимосвязей было выявлено в блоке «Чувствительность». Обнаружено пять отрицательных и две положительных корреляционных связей между показателями чувствительности родителей при взаимодействии с детьми и показателями родительского отношения.

Рассмотрим полученные результаты, представленные на рис. 4.

Отрицательные корреляционные связи обнаружены между показателем «Восприятие», отражающим умение родителей воспринимать состояние ребенка, с показателями «Кооперация» ($p \leq 0,01$) и «Отношение к неудачам ребенка» ($p \leq 0,01$). На этом основании мы полагаем, что высокая способность воспринимать эмоциональные состояния детей способствует чрезмерно эмоционально насыщенным реакциям родителей, соответственно, снижается стремление к партнерству и сотрудничеству с ребенком, так как преобладающей становится потребность опекать и ограждать от неприятностей. Тем не менее способность воспринимать эмоциональные состояния детей помогает увидеть достоинства, усилить веру родителей в детские способности.

Сопоставляя сделанный выше вывод о том, что недостаток родительской эмпатии проявляется в неумении разделить негативные состояния с детьми, с данным результатом, свидетельствующим о снижении стремления к сотрудничеству с детьми при высоком уровне эмпатии, мы видим противоречие. То есть как высокий, так и низкий уровни эмпатии негативно влияют на детско-родительские отношения. В обоих случаях родительское отношение смещается в сторону оказания неумест-

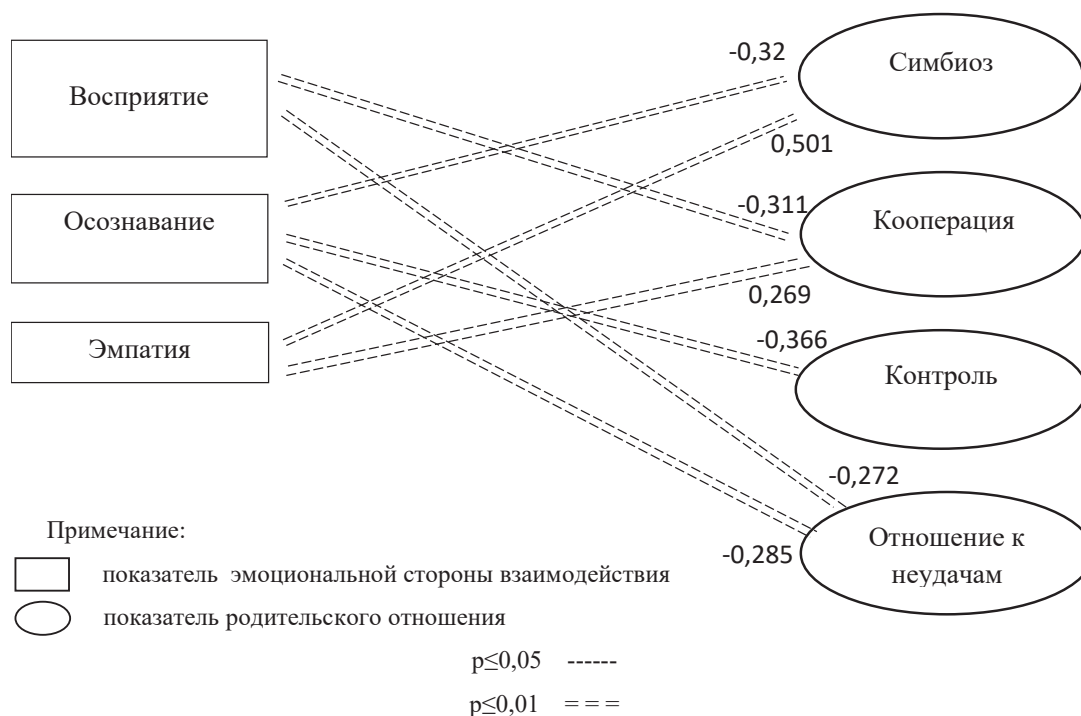


Рис. 4. Корреляционная плеяда связей между показателями родительского отношения и характеристиками блока «Чувствительность»

ной или чрезмерной опеки, ограничения детской самостоятельности без учета возрастных потребностей. Данные результаты подтверждаются проведенными исследованиями относительно специфики материнских установок женщин, воспитывающих старших дошкольников, где авторы также показали смещение воспитательной стратегии в сторону постоянной опеки и ограждения детей от трудностей в силу повышенной тревожности матерей [15].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что благоприятным для детского развития является некоторое среднее оптимальное значение данного показателя, позволяющее родителям контролировать свои эмоциональные проявления и сохранять гибкость в отношениях с детьми.

Отрицательные корреляционные связи получены между показателем «Осознавание», отражающим способность понимать причины состояния ребенка, и показателями родительского отношения «Симбиоз» ($p \leq 0,01$), «Контроль» ($p \leq 0,01$) и «Отношение к неудачам ребенка» ($p \leq 0,01$). Чем ярче проявляется когнитивный компонент, т. е. чем лучше родители осознают причины эмоционального состояния ребенка, тем меньше стремятся к симбиотическим отношениям, контролю детей, больше верят в их успехи.

Положительные корреляционные связи выявлены между показателями «Эмпатия», «Симбиоз» ($p \leq 0,01$) и «Кооперация» ($p \leq 0,01$). То есть развитие эмпатии у родителей усиливает проявления симбиоза, сопровождающиеся ростом тревоги за детей старшего дошкольного возраста. Родители воспринимают детей маленькими и беззащитными, поэтому стремятся удовлетворять все детские потребности, ограждать от неприятностей.

При высоком уровне эмпатии родители склонны чрезмерно проявлять эмоции, соответственно, снижается когнитивный компонент в общении, способность понимать причины детских состояний.

Корреляционные связи показателей блоков эмоционального принятия и поведенческих проявлений с показателями родительского отношения представлены на рисунке 5.

В блоке эмоционального принятия обнаружены положительные корреляционные связи: между чувствами родителей (показатель «Чувства») в ситуации взаимодействия и показателем «Симбиоз» ($p \leq 0,01$); между показателем «Безусловность» с показателем «Симбиоз» ($p \leq 0,01$) и «Контроль»

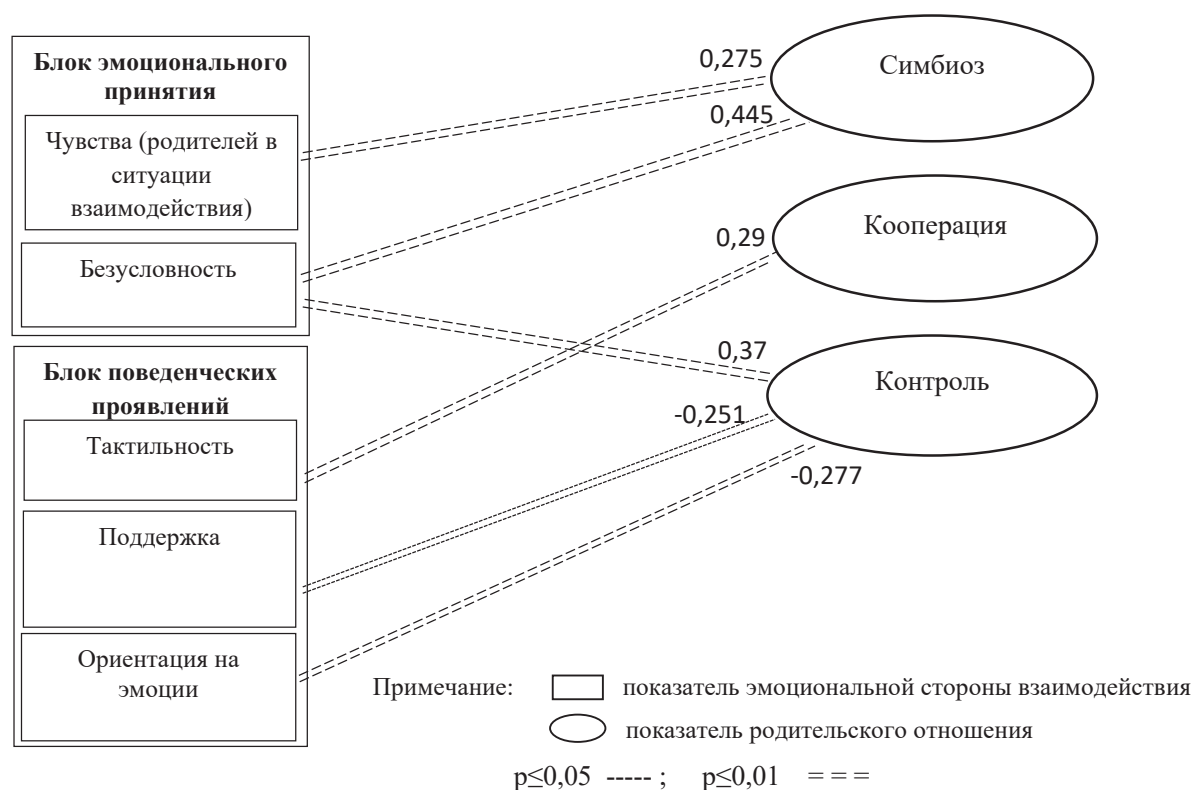


Рис. 5. Корреляционная плеяда связей показателей блоков эмоционального принятия и поведенческих проявлений с показателями родительского отношения

($p \leq 0,01$). Таким образом, переживание положительных чувств (любовь, симпатия, нежность, гордость) при взаимодействии и безусловное принятие усиливают стремление родителей к симбиотическим отношениям, тревогу за детей и ведут к усилению контроля.

В блоке поведенческих проявлений присутствует положительная корреляционная связь между показателями «Тактильность» и «Кооперация» ($p \leq 0,01$). Отрицательные корреляционные связи обнаружены между показателем родительского отношения «Контроль» и показателями эмоционального взаимодействия «Поддержка» ($p \leq 0,05$) и «Ориентация на эмоции» ребенка при взаимодействии ($p \leq 0,01$). То есть способность родителей оказывать ребенку эмоциональную поддержку, одновременно учитывая его эмоциональное состояние, помогает снизить уровень тревоги у родителей и ослабить родительский контроль.

Данное исследование подтвердило сложность и многогранность проявления эмоционального отношения родителей к старшим дошкольникам. Относительно специфики проявления рассмотренных характеристик родительства можно сделать следующие выводы.

Во-первых, высокая способность воспринимать эмоциональное состояние детей ведет к стремлению родителей опекать и ограждать их от неприятностей, стремление к партнерству и сотрудничеству с детьми при этом снижается. Однако способность родителей воспринимать эмоциональные состояния детей помогает им увидеть детские достоинства, усилить веру в способности своих детей. Во-вторых, развитая эмпатия усиливает симбиотические отношения с детьми, которые сопровождаются ростом родительской тревоги. Дети воспринимаются как маленькие и беззащитные, поэтому родители стремятся удовлетворять все их потребности, оградить от неприятностей. Также развитая эмпатия способствует проявлению сильных эмоций, соответственно, снижается когнитивный компонент в ситуациях взаимодействия, способность родителей понимать причины детских состояний. Мы показали, что существует некоторый оптимальный, благоприятный для развития детей старшего дошкольного возраста уровень проявления родительской эмпатии, позволяющий ро-

дителям контролировать свои эмоции и сохранять гибкость в отношениях с детьми. В-третьих, чем ярче проявляется когнитивный компонент, тем меньше взрослые стремятся к симбиотическим отношениям, контролю и больше верят в успехи своих детей. В-четвертых, переживание положительных чувств (любовь, симпатия, нежность, гордость) при взаимодействии с детьми и безусловное принятие усиливают тревогу и стремление родителей к симбиозу, ведут к усилению контроля за детьми. В-пятых, умение оказывать эмоциональную поддержку детям и учитывать детское состояние при построении взаимодействия помогает снизить уровень тревоги у родителей и ослабить родительский контроль.

Возвращаясь к вопросу о причинах наблюдаемого одновременно большого количества семей с высоким значением показателей «Симбиоз» (71 %) и «Контроль» (59 %), мы полагаем, что данный факт является следствием преобладающего низкого уровня показателей «Эмпатия», «Осознавание» и «Воздействие», что говорит об отсутствии или очень малом количестве семей, в которых родители проявляют оптимальный уровень эмпатии при выстраивании отношений с детьми. Кроме этого, большинство родителей не понимают причин проявления эмоций у детей и не умеют способствовать выходу детей из негативного эмоционального состояния.

Таким образом, мы выявили комплекс характеристик, отражающих эмоциональные проявления детско-родительского взаимодействия, способствующих преобразованию симбиотических отношений в партнерские, снижению родительской тревоги, желания контролировать и опекать детей. К таким характеристикам относятся показатель «Осознавание», отражающий понимание родителями причин состояния ребенка, показатель «Поддержка», указывающий на способность родителей эмоционально поддерживать ребенка в жизненных ситуациях, и показатель «Ориентация на эмоции» ребенка при построении взаимодействия, дающий представление о том, учитывают ли родители эмоциональное состояние ребенка при общении с ним.

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Психология семьи / 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2008. 176 с.
2. Рыбакова А. И. Теоретические аспекты детско-родительских отношений: понятие, типы, виды нарушений // Ученые записки Российского социального гос. ун-та. 2017. № 1. С. 14–21.
3. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. 319 с.
4. Спиваковская А. С. Как быть родителями: О психологии родительской любви. М.: Педагогика, 1986. 160 с.
5. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции. Семья и формирование личности. АПН ССР НИИ общ. Педагогика / под ред. А. А. Бодалева. М., 1981. С. 38–45.
6. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2002. 656 с.
7. Земска М. Семья и личность / перевод с польского Л. В. Васильева. М.: Прогресс, 1986. 133 с.
8. Захарова Е. И. Родительство как возрастно-психологический феномен: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2017. 46 с.
9. Захарова Е. И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 24–29.
10. Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карабанова О. А., Лебедева Н. Н., Лидерс А. Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: МПСИ, 2007. 480 с.
11. Родители и дети: Психология взаимоотношений / под ред. Е. А. Савиной, Е. О. Смирновой. М.: Когито Центр, 2003. 230 с.
12. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986. 206 с.
13. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
14. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
15. Епанчинцева Г. А., Козловская Т. Н., Потокина А. М. Специфика материнских установок женщин, имеющих детей в возрасте от 5 до 7 лет // Вестник ОГУ. 2018. № 5. С. 94–99.

References

1. Druzhinin V. N. *Psikhologiya sem'i* [Psychology of the family]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 176 p. (in Russian).
2. Rybakova A. I. Teoreticheskiye aspekty detsko-roditel'skikh otnosheniy: ponyatiye, tipy, vidy narusheniy [Theoretical aspects of child-parent relations: the concept, types, types of violations]. *Uchenye zapiski Rossiyskogo sotsial'nogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 1, pp. 14–21 (in Russian).
3. Ovcharova R. V. *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye roditel'stva* [Psychological support of parenthood]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2003. 319 p. (in Russian).
4. Spivakovskaya A. S. *Kak byt' roditelyami: O psikhologii roditel'skoy lyubvi* [How to be parents: About the psychology of parental love]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 160 p. (in Russian).
5. Spivakovskaya A. S. Obosnovaniye psikhologicheskoy korrektsii neadekvatnoy roditel'skoy pozitsii [Substantiation of psychological correction of inadequate parental position]. *Sem'ya i formirovaniye lichnosti*. Ed. A. A. Bodalev. Moscow, 1981. Pp. 38–45 (in Russian).
6. Eydemiller E. G., Yustitskis V. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and psychotherapy of the family]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2002. 656 p. (in Russian).
7. Zemskaya M. *Sem'ya i lichnost'* [Family and personality]. Moscow, Progress Publ., 1986. 133 p. (in Russian).
8. Zaharova E. I. *Roditel'stvo kak vozrastno-psikhologicheskyy fenomen*. Avtoref. dis. dokt. psikhol. nauk [Parenthood as an age-related psychological phenomenon. Abstract of thesis doct. psychol. sci.]. Moscow, 2017. 46 p. (in Russian).
9. Zakharova E. I. Razvitiye lichnosti v khode osvoiniya roditel'skoy pozitsii [Personal development in the course of mastering the parental position]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-historical psychology*, 2008, no. 2, pp. 24–29 (in Russian).
10. Burmenskaya G. V., Zaharova E. I., Karabanova O. A., Lebedeva N. N., Liders A. G. *Vozrastno-psikhologicheskyy podkhod v konsul'tirovaniy detey i podrostkov: uchebnoye posobiye* [Age-psychological approach in counseling children and adolescents: textbook]. Moscow, MPSI Publ., 2007. 480 p. (in Russian).
11. *Roditeli i deti: psikhologiya vzaimootnosheniy* [Parents and children: Psychology of relationships]. Eds Savina E. A., Smirnova E. O. Moscow, Kogito-tsentr Publ., 2003. 230 p. (in Russian).
12. Varga A. Ya. *Struktura i tipy roditel'skogo otnosheniya*. Dis. kand. psikhol. nauk [Structure and types of parental relationship. Diss. cand. psychol. sci.]. Moscow, 1986. 206 p. (in Russian).
13. Bodalev A. A., Stolin V. V. *Sem'ya v psikhologicheskoy konsul'tatsii: Opyt i problemy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya* [Family in psychological counseling: Experience and problems of psychological counseling]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 208 p. (in Russian).
14. Karabanova O. A. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya: uchebnoye posobiye* [Psychology of family relations and the basics of family counseling: A textbook]. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 320 p. (in Russian).
15. Epanchintseva G. A., Kozlovskaya T. N., Potemkina A. M. Spetsifika materinskikh ustanovok zhenshchin, imeyushchikh detey v vozraste ot 5 do 7 let [The specifics of maternal attitudes of women with children aged 5 to 7 years]. *Vestnik OGU – OSU Bulletin*, 2018, no. 5, pp. 94–99 (in Russian).

Информация об авторах

Реева О. Ю., аспирант кафедры возрастной и социальной психологии, Педагогический институт, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ул. Студенческая, 14, корп. 2, Белгород, Россия, 308007).

Information about the authors

Reyeva O. Y., postgraduate student, Belgorod State National Research University (ul. Studencheskaya, 14, korpus 2, Belgorod, Russian Federation, 308007).

Статья поступила в редакцию 20.11.2021; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 20.11.2021; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-166-178>

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ И ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗРЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Татьяна Ильинична Сурьянинова¹, Анна Алексеевна Степаненко²,
Екатерина Андреевна Дубашевская³

^{1, 2} Курский государственный медицинский университет, Курск, Россия

³ Курский базовый медицинский колледж, Курск, Россия

¹ suryaninova2015@yandex.ru

² asanyast.13@mail.ru

³ ekaterinaorhidea@mail.ru

Аннотация

Отсутствие специальных условий, способствующих облегчению развития и реализации человека с глубокой патологией зрения, приводит к увеличению вероятности образования негативных установок в отношении самого себя. Негативное самоотношение отражается на способности включаться в совместную деятельность, затрагивая прежде всего лидерский потенциал. В результате снижается познание самого себя и активность в межличностном взаимодействии.

Большинство работ направлено на отслеживание воздействия дефекта зрения на психическое развитие и на изучение процессов компенсации. Целью исследования является изучение особенностей самоотношения и лидерского потенциала, влияющих на включенность в совместную деятельность, считающейся движущей силой психического развития.

Представлены данные экспериментального исследования особенностей самоотношения и лидерского потенциала у лиц с ограниченными возможностями зрения и их влияния на развитие сотрудничества в рамках совместной деятельности. Описаны полученные результаты по методикам «Самоотношение» В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, «Способность к лидерству» Р. С. Немова и «Арка» А. С. Чернышева, С. В. Сарычева, модифицированный вариант. Рассмотрены различия в самоотношении и способности к лидерству у totally слепых людей в сравнении со здоровыми, проанализировано влияние выявленных особенностей на развитие сотрудничества в совместной деятельности. Взаимосвязь особенностей самоотношения и лидерского потенциала позволяет создавать оптимальные условия для развития личности людей с ограниченными возможностями зрения.

Ключевые слова: слепые, патология зрения, самоотношение, лидерский потенциал, лидерство, совместная деятельность

Для цитирования: Сурьянинова Т. И., Степаненко А. А., Дубашевская Е. А. Особенности самоотношения и лидерского потенциала у лиц с ограниченными возможностями зрения в контексте совместной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 166–178. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-166-178>

Original article

PECULIARITIES OF SELF-ATTITUDE AND LEADERSHIP POTENTIAL IN PERSONS WITH VISUAL DISABILITIES IN THE CONTEXT OF JOINT ACTIVITIES

Tatiana I. Suryaninova¹, Anna A. Stepanenko², Ekaterina A. Dubashevskaya³

^{1,2} Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation

³ Kursk Basic Medical College, Kursk, Russian Federation

¹ suryaninova2015@yandex.ru

² asanyast.13@mail.ru

³ ekaterinaorhidea@mail.ru

Abstract

The absence of special conditions that facilitate the development and realization of a person with deep vision pathology leads to an increase in the likelihood of the formation of negative attitudes towards oneself. Negative self-attitude is reflected in the ability to engage in joint activities, affecting primarily leadership potential. As a result, cognition of oneself and activity in interpersonal interaction decrease.

Most of the work is aimed at tracking the impact of visual impairment on mental development and the study of compensation processes. The aim of our research is to study the characteristics of self-attitude and leadership potential that affect involvement in joint activities, which is considered the driving force of mental development.

The article presents the data of an experimental study of the characteristics of self-attitude and leadership potential in persons with visual impairments and their influence on the development of cooperation within the framework of joint activities. The results obtained by the methods «Self-relation» by V. V. Stolin, S. R. Panteleeva, «Ability for Leadership» by R. S. Nemova and «Arka» A. S. Chernyshev, S. V. Sarycheva, modified version. Differences in self-attitude and leadership ability in totally blind versus healthy are considered. The influence of the revealed features on the development of cooperation in joint activities is analyzed, conclusions are formulated. The relationship between the characteristics of self-attitude and leadership potential allows you to create optimal conditions for the development of the personality of people with visual impairments.

Keywords: blind, pathology of vision, self-attitude, leadership potential, leadership, joint activity

For citation: Suryaninova T. I., Stepanenko A. A., Dubashevskaya E. A. Peculiarities of self-attitude and leadership potential in persons with visual disabilities in the context of joint activities [Osobennosti samootnosheniya i liderskogo potentsiala u lits s ograničennymi vozmožnostyami zreniya v kontekste sovmestnoy deyatel'nosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 166–178. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-166-178>

В настоящее время наблюдается увеличение внимания исследователей к проблемам лиц, обладающих трудностями и ограничениями в физическом и психическом развитии. Улучшение качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья является одной из важных тем на государственном уровне. Создаются специальные условия, направленные на ликвидацию всех видов преград (общественных, психологических, личностных), затрудняющих благоприятное развитие личности с инвалидностью.

По подсчетам, в мире выявлено около 285 миллионов лиц с различными нарушениями зрения, из них 39 миллионов – тотально слепые и 246 миллионов – с тем или иным нарушением зрения.

Многие современные исследования направлены на изучение того, как нарушения зрения влияют на развитие психических процессов и личности, как функционируют в таком случае механизмы компенсации, какие коррекционные способы имеют эффективность.

Чаще всего рассматриваются следующие аспекты: развитие представления о себе у лиц с нарушениями зрения с помощью коррекционно-развивающих программ [1]; изучение способов взаимодействия и разработка общих рекомендаций, которым должен следовать преподаватель в процессе

обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья на разных этапах профессионального образования [2]; анализ общего состояния проблемы обучения лиц с патологией зрения и их педагогического сопровождения в России [3]; рассмотрение педагогических условий, способствующих адаптации школьников с ограниченными возможностями здоровья [4].

Лица с патологией зрения более чувствительны и ранимы, болезненно реагируют на критику, для них важны оценка и позиция окружающих. Неудачный опыт взаимодействия сильно отражается на их психическом здоровье.

Отмечается у людей с нарушениями зрения мечтательность. Сниженные самоуважение и симпатия к себе имеют взаимосвязь с неудачными попытками в учебной деятельности, работе, общении, так как в такие моменты идет сравнение с другими и установление различий и недостатков.

Негативные установки в отношении себя оказывают значительное влияние на развитие межличностных отношений, поэтому очень важна работа над формированием позитивного мышления у лиц с ОВЗ. Об этом аспекте подробно рассказывает в своей статье И. А. Тарасов [5, с. 29].

А. Б. Звоненко занималась исследованием особенностей самоотношения у подростков с нарушением зрения и сделала вывод, что для развития адекватной системы отношений у ребенка с ограниченными возможностями зрения необходимы положительное отношение к себе и разумное отношение к своей особенности, влияющие на освоение воздействий социума [6, с. 310].

И. Г. Корнилова в своем исследовании пришла к выводу, что лица с нарушением зрения часто сталкиваются в жизни с задачами, которые не поддаются решению с первого раза. Данные обстоятельства фрустрируют человека с ограниченными возможностями зрения, как результат – возникновение внутренних конфликтов и переживаний, приводящих к низкой самооценке, которая также подкрепляется негативным опытом межличностного взаимодействия [7, с. 69].

Кроме этого, для людей с ограниченными возможностями зрения характерны повышенное самообвинение и сниженное саморуководство. Лица с патологией зрения часто переживают чувство вины. Для них свойственно избегание напряженных ситуаций, недовольство своей внешностью [8, 9].

Положительный межличностный контакт, включенность в деятельность приводят к улучшению самоотношения у лиц с нарушениями зрения, особенно аффективных и поведенческих составляющих. При этом отношение здоровых к людям с ограниченными возможностями зрения положительно изменяется благодаря тесному контакту и общению с ними. Восприятие сходства между людьми с патологией зрения и без него, расширение знаний о том, как взаимодействовать друг с другом, приводят к позитивному изменению всей системы отношений. Положительные эмоции от межличностного взаимодействия формируют позитивные установки у человека с нарушением зрения как и у здорового и помогают накапливать ресурсы. Также различные специфические положительные эмоции обладают и уникальными адаптивными функциями.

Большое значение имеют установки, заложенные социальным окружением. В дошкольном возрасте ребенок начнет отмечать свое несходство со сверстниками, а в подростковом – усиливается переживание этих отличий. Чтобы человек с ограниченными возможностями зрения был подготовлен к трудностям во взаимодействии с миром и обществом, необходимы его включенность в деятельность и формирование позитивных установок по отношению к себе, видящим, деятельности и своей особенности.

Характерной особенностью совместной деятельности людей с ограниченными возможностями зрения является тенденция предоставления лидерских позиций более компетентным лицам, то есть лицам с сохранными функциями зрения: «В группах со слепыми людьми зачастую отсутствуют или слабо выражены лидерские способности, либо лидер имеется, но он недостаточно авторитетен или недостаточно активен по сравнению с группами зрячих людей. Предположительно, это можно объяснить особенностями самоотношения и межличностных отношений людей данной категории» [10, с. 6]. Такие люди склонны к самоизоляции, часто погружаются во внутрь себя.

Познание личности человека с ограниченными возможностями зрения как члена общества является одной из важной составляющей для коррекции системы отношений «здоровый человек – человек с нарушением зрения», так как образ слепого в представлении людей носит искаженный вид [11, с. 160]. Двигателем психического развития личности является включенность в совместную деятельность, которая опирается на качество отношения к себе и на лидерский потенциал [12].

Таким образом, вопросу соотнесенности особенностей самоотношения и лидерского потенциала и возможности в связи с этим включаться в отношения сотрудничества в рамках совместной деятельности людей с ограниченными возможностями зрения уделялось недостаточно внимания, а если внимание уделялось, то результаты исследования носили разрозненный, несистематизированный характер. В связи с этим предпринята попытка исследования совместной деятельности людей с ограниченными возможностями зрения в контексте соотнесенности особенностей самоотношения и лидерского потенциала.

Для исследования особенностей самоотношения у лиц с ограниченными возможностями зрения и лидерского потенциала и возможности в связи с этим включаться в отношения сотрудничества в рамках совместной деятельности людей были сформированы две группы.

Первую составили 25 испытуемых с наличием тотальной слепоты, вторую – 25 испытуемых, не предъявляющих жалоб на зрение. Возраст испытуемых от 19 до 24 лет. Исследование проводилось на базах Курского музыкального колледж-интерната для слепых, Курского государственного медицинского университета и Курского базового медицинского колледжа.

Использовались следующие методики: для изучения особенностей отношения к себе тотально слепых – опросник самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева; для отслеживания влияния самоотношения на лидерский потенциал – опросник «Способность к лидерству» Р. С. Немова. Исследование совместной деятельности проводилось с использованием аппаратурной методики «Арка» А. С. Чернышева, С. В. Сарычева модифицированный вариант, предназначенный для моделирования совместной деятельности людей с нарушенной функцией зрения.

За основу анализа взяты критерии качественной оценки совместной деятельности, разработанные А. С. Чернышевым, Т. И. Сурьяниновой, Н. В. Смирновым для оценки совместной деятельности зрячих людей.

В процессе работы были выбраны 13 критериев наблюдения, а именно: выраженность лидерства, стиль лидерства, кооперированность, обсуждение, выраженность речевого компонента, затраченное время, самостоятельность группы, конфликтность группы, степень реализации требований инструкции, степень предварительного планирования, минимальная активность группы, максимальная активность группы, средняя активность группы [12].

Экспериментальную выборку в данной части исследования составили 12 групп учащихся Курского музыкального колледж-интерната слепых, контрольную – 12 групп учащихся Курского базового медицинского колледжа.

Для статистического анализа были выбраны непараметрический критерий для двух несвязанных (независимых) выборок U-критерий Манна – Уитни, коэффициент ранговой корреляции r Спирмена.

Полученные данные по методике самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантелеева «Самоотношение» представлены в табл. 1.

Как видно из таблицы, статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группой выявлены по шкалам «интегральное (глобальное) самоотношение», «самоуважение», «аутосимпатия», «самоинтерес» (основная), «самоуверенность», «отношение других», «самоуправление», «самообвинение», «самопонимание». По шкалам «ожидаемое положительное отношение от других», «самоинтерес», «самопринятие» статистически значимых различий выявлено не было.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов диагностики по опроснику «Самоотношение (ОСО)»

В. В. Столина и С. Р. Пантелеева в контрольной и экспериментальной группах

по U-критерию Манна – Уитни

Шкала	p-level p < ,05000	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Mean	SD	Mean	SD
Интегральная	0,000735	61,01280	22,95695	81,73320	18,15519
Самоуважения	0,003610	54,72040	26,56854	75,86680	18,15519
Аутосимпатии	0,002471	51,12040	24,38286	72,61360	18,15519
Положительные отношения	0,072692	41,77240	28,11552	55,53200	18,15519
Самоинтересов	0,022049	67,19920	26,75401	82,93200	18,15519
Самоуверенности	0,013734	47,74680	25,65021	66,93160	18,15519
Ожид. отнош. других	0,031263	47,26600	24,92914	62,23880	18,15519
Самопринятия	0,101102	64,58800	30,78044	77,81520	18,15519
Саморуководства	0,041621	60,46600	24,51294	74,68040	18,15519
Самообвинения	0,000113	59,08080	24,02663	30,37480	18,15519
Самоинтереса	0,099099	60,17240	29,98874	74,48040	18,15519
Самопонимания	0,005866	57,14680	24,14909	74,83640	18,15519

Примечание. Mean – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

«Глобальное самоотношение» указывает на наличие негативного отношения к своей личности в целом в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, отражающегося в отсутствии безусловной ценности своего «Я», наличии установки неуспеха во многих имеющих значение для исследуемых областях жизни, в том числе и в межличностных взаимодействиях. Негативное самоотношение содержит чувство неполноценности и часто препятствует установлению социальных контактов, удовлетворяющих потребности личности слепого человека.

Данные шкалы «самоуважение» констатируют наличие недостаточной веры слепых людей в сравнении со здоровыми в свои способности и силы, самостоятельность и возможность контролировать свою жизнь.

Показатели «аутосимпатии» у лиц с патологией зрения ниже в отличие от здоровых, что демонстрирует наличие акцентирования внимания в экспериментальной группе на недостатках и готовности к самоосуждению.

Значения шкалы «самоинтерес» (основная) у исследуемых слепых ниже, чем у здоровых, что говорит о наличии убеждения о непривлекательности их личности окружающим, малоинтересности для других. Также в возможном отсутствии заинтересованности их самих в своей личности. Однако по шестой шкале данной методики, также носившей название «самоинтерес», но отражающей 3 уровень – выраженность установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я», значимых различий выявлено не было, что свидетельствует о развитии внимания и интереса к своему «Я», желания познать свою личность.

Данные шкалы «самоуверенность» указывают на склонность лиц с нарушением зрения в сравнении со здоровыми к сомнениям в правильности принятых решений, развитии своих способностей, достижении цели. Вследствие этого может развиваться внутреннее напряжение, приводящее к закрытости, самоизоляции, погружению во внутрь себя.

Показатели шкалы «отношение других» отмечают наличие ожидания слепых к отрицательному отношению со стороны окружающих.

Выявленные различия по шкале «самообвинение» можно объяснить тем, что люди с ограниченными возможностями зрения отмечают у себя свой дефект, осознают, какие ограничения возникают в связи с ним и свою непохожесть с окружающими. Наличие потребностей, которые слепой человек не может самостоятельно удовлетворить, и трудностей, возникающих периодически на жизненном пути, приводит к накоплению внутреннего напряжения, которое находит выражение в обвинении самого себя.

Саморуководство характеризует человека как источника активности в разных областях жизни. Выявленные различия по данной шкале можно объяснить тем, что люди с дефектом зрения осознают его влияние на активность в различных сферах. Такие люди нуждаются в помощи, повышенном внимании и заботе со стороны других. Попадая в неловкие ситуации в силу своих особенностей, они порой не в состоянии оказать себе своевременно необходимую помощь.

Значения шкалы «самопонимание» констатируют в экспериментальной группе по сравнению с контрольной трудности в понимании своих потребностей, эмоций, причин действий и личности своей в целом.

Следует отметить, что по шкалам «ожидаемое положительное отношение от других», «самоинтерес» (3 уровень) и «самопринятие» статистически значимых различий выявлено не было, что означает наличие у слепых стремления к развитию внимания к своей личности, заинтересованности в понимании своих чувств, эмоций и потребностей, принятия своих внутренних достоинств и внешнего вида, а также понимания, что не все люди настроены негативно по отношению к ним. Таким образом, отмечается индивидуальная внутренняя направленность. Наглядно результаты представлены на рис. 1.

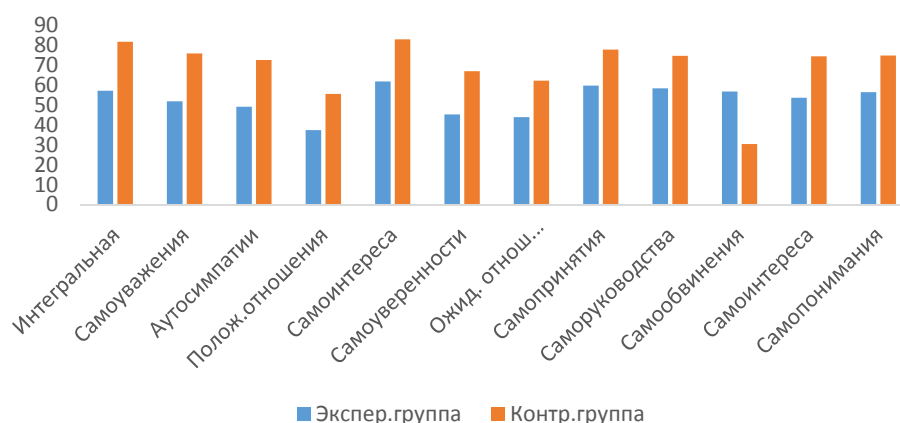


Рис. 1. Средние показатели по опроснику «Самоотношение (ОСО)»
В. В. Столина и С. Р. Пантелеева

По методике «Способность к лидерству» также были получены статистически значимые различия в уровне распределения признака. Полученные данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов по методике «Способность к лидерству» С. Р. Немова в контрольной и экспериментальной группах (U-критерий Манна – Уитни)

Шкала	p-level p < ,05000	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Mean	SD	Mean	SD
Лидерство	0,017258	18,50000	5,461990	25,20000	5,116422

Примечание. Mean – среднее значение; SD – стандартное отклонение.

Лидерские качества в группе totally слепых менее выражены по сравнению с группой здоровых людей. Полученные различия можно объяснить наличием взаимосвязи между негативным самоотношением у лиц с ограниченными возможностями зрения и межличностным взаимодействием, так как лидерство отражает «отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе» [13]. Наглядно результаты представлены на рис. 2.

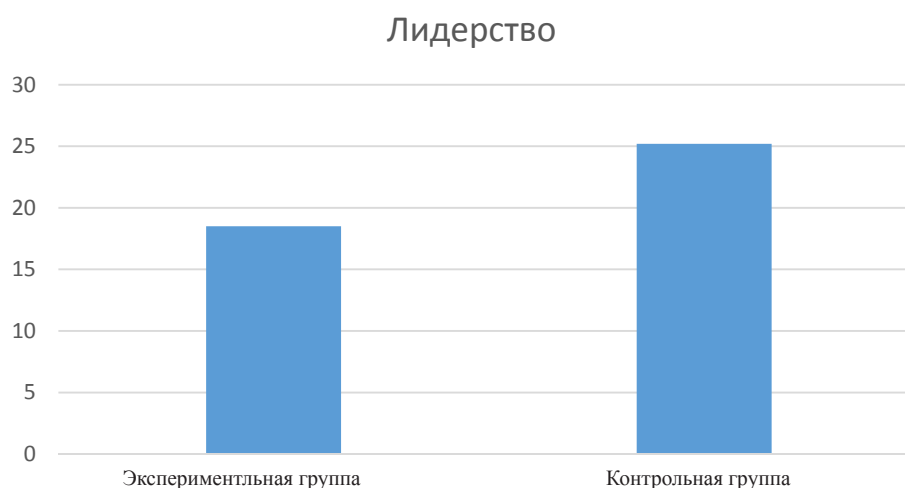


Рис. 2. Сравнение средних показателей по методике «Способность к лидерству» С. Р. Немова

Анализ исследований, проводимых ранее, показал [8–10, 12], что лидерские позиции очень тесно связаны с особенностями самоотношения. Соотнесенность особенностей самоотношения и лидерского потенциала дает возможность создавать оптимальные условия как внутренние, так и внешние для развития личности людей с ограниченными возможностями зрения.

По полученным результатам методик были подсчитаны коэффициенты корреляции для выявления связи между уровнем выраженности лидерских качеств и шкалами методики «самоотношение». Использовался при расчете коэффициент ранговой корреляции Спирмена, полученные результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

*Коэффициенты корреляции шкал методики «Самоотношение» со шкалой
«Способность к лидерству» ($p < ,05000$)*

	Spearman R	p-level
ИНТЕГР. & ЛИДЕРСТВО	0,285268	0,424327
САМОУВ. & ЛИДЕРСТВО	0,252347	0,481819
АУТОСИМ. & ЛИДЕРСТВО	0,445143	0,197342
ПОЛОЖ.ОТН. & ЛИДЕРСТВО	0,107941	0,766610
САМОИНТ. & ЛИДЕРСТВО	0,032162	0,929717
САМОУВЕРЕН. & ЛИДЕРСТВО	0,448632	0,193431
ОЖИД.ОТН. & ЛИДЕРСТВО	-0,126990	0,726646
САМОПРИН. & ЛИДЕРСТВО	-0,035496	0,922451
САМОРУК. & ЛИДЕРСТВО	-0,105789	0,771159
САМООБВ. & ЛИДЕРСТВО	-0,320572	0,366479
САМОИНТЕР. & ЛИДЕРСТВО	0,356138	0,312466
САМОПОНИМ. & ЛИДЕРСТВО	0,657233	0,038925

Из таблицы видно, что лидерство имеет взаимосвязь со шкалой «самопонимание». Корреляция выявлена положительная, а это значит, что возрастанию показателя «самопонимание» соответствует возрастание показателя «лидерство». Развитие у тотально слепого человека понимания своих эмоций, желаний, природы переживаний, причин действий, умения искреннего объяснения своих поступков позволяет познавать себя и формировать аутентичность и положительное отношение к себе, способствующих возрастанию активности, открытости, общения с другими и укреплению лидерских позиций. Это можно объяснить тем, что у аутентичного человека отмечается гармония и

согласие с самим с собой, а также адекватность в выражении своих подлинных чувств и переживаний в процессе взаимодействия с другими. Такие люди способны вдохновлять других на преодоление препятствий и достижение целей, умеют убеждать и заряжать позитивными эмоциями окружающих.

Сборно-разборная конструкция «Арка» позволяет моделировать процесс совместной деятельности группы, не требующей предварительной выработки специфических навыков. Конструкция «Арка» определяет как количественные показатели (время работы с «Аркой»), так и качественные показатели (конфликт, соперничество, сотрудничество и т. д.). Полученные результаты представлены в табл. 4.

Сравнительный анализ результатов двух несвязанных выборок U-критерием Манна – Уитни выявил статистически значимые различия по шкалам: выраженность речевого компонента, затраченное время, самостоятельность группы, степень реализации требований инструкции, минимальная активность группы, максимальная активность группы. Наглядно результаты представлены на рис. 3.

Затраченное время в экспериментальной группе ожидаемо выше по сравнению с контрольной группой. Выращенность речевого компонента у людей с дефицитом зрения выше по сравнению со зрячими людьми. Самостоятельность группы и степень реализации требований инструкции выше у людей без нарушения функции зрения. Оценка самостоятельности группы определялась по 5-балльной шкале, в зависимости от того, как группа выходила из напряженной ситуации. Старались ли участники самостоятельно справиться со сложностями или прибегали к помощи экспериментатора. Выявлено, что студенты контрольной группы иногда прибегают к помощи экспериментатора – 3 балла по критерию, а студенты экспериментальной группы в большинстве случаев выходят из напряженной ситуации с помощью экспериментатора – 2 балла по критерию.

Качественный анализ выявил особенности совместной деятельности групп с нарушением функции зрения и зрячих групп. Кооперированность присутствует у обеих групп участников, но замечено, что характер кооперированности у зрячих и незрячих имеет отличия. Учащиеся контрольной группы демонстрируют постоянную кооперированную деятельность всех членов, в то время как учащиеся колледжа-интерната слепых демонстрируют периодически возникающую кооперированную деятельность. Интересно, что конфликтность в группе зрячих людей выше по сравнению с незрячими людьми.

Имелись качественные отличия в содержании речи людей с нарушенной функцией зрения: речь носила деловой характер, часто касалась планирования совместной деятельности, также мы заметили, что люди с дефицитом зрения именно в контексте совместной деятельности проявляли установку общения с партнером как с собеседником, а не как с слушателем.

По форме исполнения и времени протекания совместная деятельность (сбор «Арки») людей с нарушением функции зрения имеет сходство с совместной деятельностью детей младшего школьного возраста, а по внутреннему содержанию (сформированности структурных компонентов совместной деятельности) в целом соответствует совместной деятельности зрячих людей.

Качественный и количественный анализ показал различия в выраженности структурных компонентов совместной деятельности зрячих и слепых людей. Совместная деятельность зрячих людей носит более целостный характер, сформированность совместной деятельности отражается во времени, затраченном на сбор «Арки». В группах людей с нарушением функции зрения совместная деятельность носит несколько противоречивый характер, мы видим некоторое несоответствие времени сбора «Арки» и сформированности совместной деятельности, то есть группа набирала большое количество баллов по качественным параметрам совместной деятельности, но тратила много времени на ее исполнение. Как выяснилось, в результате качественного анализа видеосъемки совместной деятельности экспериментальной и контрольной групп это противоречие обусловлено прежде всего подчиненностью цели общему мотиву совместной деятельности в группах людей с

Таблица 4

Результаты исследования совместной деятельности по методике «Арка»
для экспериментальной группы (людей с нарушением функции зрения) и контрольной группы (людей без нарушения функции зрения)

Критерии	Rank Sum Зрячие	Rank Sum Слепые	U	Z	p-value	Z	p-value	Valid N Зрячие	Valid N Слепые	2*1sided
Выраженность лидерства	153,5000	146,5000	68,50000	0,17321	0,862490	0,20029	0,841254	12	12	0,842836
Стиль лидерства	158,5000	141,5000	63,50000	0,46188	0,644168	0,57774	0,563438	12	12	0,629726
Кооперированность	150,0000	150,0000	72,00000	-0,02887	0,976970	-0,03077	0,975451	12	12	1,000000
Обусуждение	150,0000	150,0000	72,00000	-0,02887	0,976970			12	12	
Выраженность речевого компонента	101,5000	198,5000	23,50000	-2,77128	0,005584	-2,94259	0,003255	12	12	0,003637
Затраченное время	83,0000	217,0000	5,00000	-3,83938	0,000123	-3,83938	0,000123	12	12	0,000014
Самостоятельность группы	200,0000	100,0000	22,00000	2,85788	0,004265	2,98874	0,002801	12	12	0,002914
Конфликтность группы	162,0000	138,0000	60,00000	0,66395	0,506721	1,38444	0,166226	12	12	0,513723
Степень реализации требований инструкции	192,0000	108,0000	30,00000	2,39600	0,016575	2,99704	0,002726	12	12	0,014493
Степень предварительного планирования	176,0000	124,0000	46,00000	1,47224	0,140956	1,58957	0,111933	12	12	0,143168
Минимальная активность группы	78,0000	222,0000	0,00000	-4,12805	0,000037	-4,29872	0,000017	12	12	0,000001
Максимальная активность группы	78,0000	222,0000	0,00000	-4,12805	0,000037	-4,67410	0,000003	12	12	0,000001
Средняя активность группы	180,0000	120,0000	42,00000	1,70318	0,088535	1,71857	0,085694	12	12	0,088734

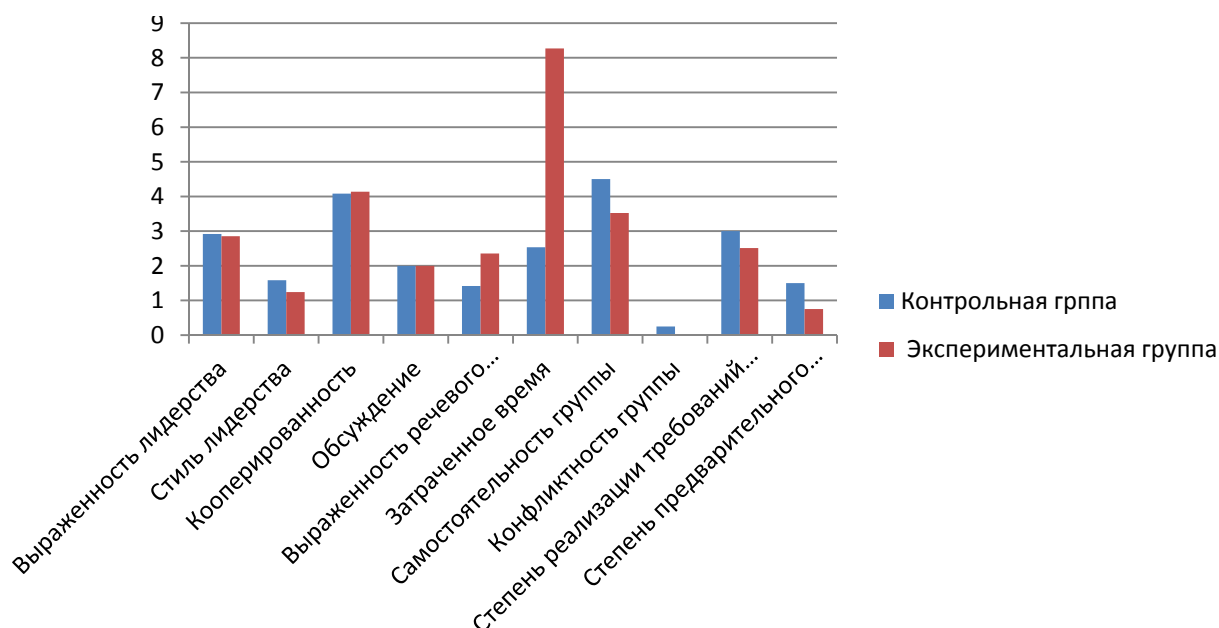


Рис. 3. Соотношение результатов исследования совместной деятельности по методике «Арка» экспериментальной группы (людей с нарушением функции зрения) и для контрольной группы (людей без нарушения функции зрения)

нарушенной функцией зрения. В инструкции прибора «Арка» заложен соревновательный мотив совместной деятельности, большинством групп слабовидящих этот мотив не принимался в качестве основного, для них более важной мотивацией являлось: сможет ли справиться с деятельностью, которая для них субъективно воспринималась как напряженная, в каком-то смысле даже экстремальная (о чем сообщали участники после проведения методики во время интервью). Группы зрячих людей принимали соревновательный мотив как основной, их отношение к совместной деятельности носило, скорее, игровой, развлекательный характер. Мотивация в группах зрячих была подчинена целям совместной деятельности. Таким образом, у слепых успешность совместной деятельности имела противоречия, в частности, успешность по времени часто противоречила успешности в сотрудничестве, скооперированности, общей мотивации совместной деятельности. Также группа слабовидящих людей отличалась от группы зрячих недостатком опыта в способах совместной деятельности, что и обуславливало подчиненность цели общему мотиву и игнорирование соревновательного мотива совместной деятельности при сборе «Арки».

В некоторых группах слабовидящих совместная деятельность напоминала деятельность зрячих за счет лидера с сохранной функцией зрения, который основную ответственность за исполнение деятельности брал на себя, тем самым блокируя интересы самореализации других членов группы – менее зрячих; им приходилось играть вспомогательную функцию в достижении амбиций лидера, который ориентировался на скорость исполнения деятельности. Как правило, стилевые особенности данного лидера можно оценить как лидерство с индивидуалистической направленностью. Иначе выглядело лидерство в группах, ориентированных не на скорость совместной деятельности, а на общий мотив самореализации. Здесь лидер проявлял себя как лидер-организатор, который сотрудничает, поддерживает остальных членов группы, позволяет им принимать активное участие в совместной деятельности, повышает их удовлетворенность совместной деятельностью, но за счет этого снижается временной параметр сбора «Арки».

Таким образом, у лиц с ограниченными возможностями зрения обнаружены особенности в самоотношении и в проявлении лидерского потенциала в контексте совместной деятельности:

– сниженные в сравнении со здоровыми лицами значения составляющих самоотношение (глобальное отношение к себе, самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес (основная шкала), самоуверенность, ожидание отношения других, саморуководство, самообвинение, самопонимание);

- пониженная способность к лидерству;
- соотнесенность самоотношения и лидерского потенциала (с возрастанием показателя самопонимания, которое является компонентом самоотношения, возрастает показатель лидерства);
- статистически значимые различия в совместной деятельности групп людей с дефицитом зрения и зрячих по шкалам: выраженность речевого компонента, затраченное время, самостоятельность группы, степень реализации требований инструкции, минимальная активность группы, максимальная активность группы;
- сформированность совместной деятельности в группе людей с нарушением функции зрения характеризуется выраженным мотивационным компонентом группы, подчиненностью цели совместной деятельности общему мотиву преодолеть трудности, связанные с совместной деятельностью, и наличием лидера-организатора, готового сотрудничать и поддерживать членов группы, мотивированных на сотрудничество;
- совместная деятельность людей с нарушением функции зрения имеет противоречия в форме исполнения и внутреннего содержания, обусловленные дефицитностью зрения и характером проявления лидерского потенциала группы: лидеры с индивидуалистической направленностью могут блокировать активность других членов группы, тем самым не давая группе реализовать свой потенциал как коллективного субъекта, но достигают хороших результатов в скорости совместной деятельности. И наоборот, лидеры-организаторы, сотрудничающие и поддерживающие участников группы, дают возможность реализации группы как коллективного субъекта деятельности, но проигрывают во времени исполнения деятельности.

На основе изученных и полученных данных исследования рекомендуется поддерживать стремление к развитию внимания к своей личности у тотально слепых, так как у них отмечаются направленность во внутренний мир и заинтересованность в понимании своих чувств, эмоций и потребностей. Необходимо организовывать совместную деятельность таким образом, чтобы лица с данной патологией получили опыт взаимодействия в различных группах, сотрудничая в рамках совместной деятельности как со зрячими, частично зрячими, так и тотально слепыми. Совместная деятельность, в которую включены только тотально слепые, и тренинговые формы содействуют их межличностному взаимодействию, развитию личности, познанию себя, увеличению активности и развитию лидерских способностей. Качество отношений, связанное с сотрудничеством и взаимодействием, является оптимальным условием для получения социально-психологического опыта, который определяет развитие диалогических установок и дает возможность интеграции людей с нарушением функции зрения в мир зрячих.

Список литературы

1. Суворина Н. П. Психологическое сопровождение слепых и слабовидящих подростков по формированию Я-концепции как фактора социальной адаптации в школе-интернате // Вестник практической психологии образования. 2021. Т. 18, № 1. С. 71–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46411051> (дата обращения: 10.11.2021).
2. Мерзликина Т. И., Рыскина Л. Л. Организация творчества студентов с ограниченными возможностями здоровья посредством внеурочной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2018. № 3. с. 154–160. URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2018&issue=3&article_id=6984 (дата обращения: 10.11.2021).
3. Ревякина В. И., Чеботарева О. В. Отечественный опыт педагогической поддержки слепых учащихся с множественными нарушениями развития: исторический обзор // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. № 3. С. 241–247. URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2021&issue=3&article_id=8107 (дата обращения: 10.11.2021).
4. Мезинов В. Н., Люленкова О. Ю. Педагогические условия обеспечения адаптации младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья к учебной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. № 4. С. 45–52. URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2019&issue=4&article_id=7401 (дата обращения: 10.11.2021).

5. Тарасов И. А. Самоотношение как компонент психологического здоровья личности с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Современная наука. 2015. № 1. С. 27–29. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27335430> (дата обращения: 10.11.2021).
6. Звоненко А. Б. Самоотношение подростков с нарушениями зрения // Царскосельские чтения. 2012. С. 309–314. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21002764> (дата обращения: 10.11.2021).
7. Корнилова И. Г. Роль зрительного дефекта в формировании самоотношения подростков // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2003. Т. 3, № 6. С. 68–75. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12893435_55304543.pdf (дата обращения: 10.11.2021).
8. Степаненко А. А. Особенности самоотношения у лиц с ограниченными возможностями зрения // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2019» / отв. ред. И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов. М.: МАКС Пресс, 2019. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2019/data/16339/89489_uid340281_report.pdf (дата обращения: 10.11.2021).
9. Сурьянинова Т. И., Дубашевская Е. А. Психологические особенности личности людей с нарушением функции зрения // Научная перспектива. 2016. № 3. С. 51–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25811375> (дата обращения: 10.11.2021).
10. Дубашевская Е. А. Особенности самоотношения и межличностных взаимоотношений людей с нарушением функции зрения в контексте совместной деятельности // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 55. С. 6. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1477-dubashevskaya55.html#e3> (дата обращения: 10.11.2021).
11. Волкова И. П. Психосоциальные факторы адаптации и интеграции в общество лиц с глубокими нарушениями зрения // Человек и образование. 2009. № 3. С. 159–164. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosotsialnye-factory-adaptatsii-i-integratsii-v-obschestvo-lits-s-glubokimi-narusheniyami-zreniya/viewer> (дата обращения: 10.11.2021).
12. Сурьянинова Т. И., Смирнов Н. В. Особенности совместной деятельности младших школьников // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 58–66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30752568> (дата обращения: 10.11.2021).
13. Краткий психологический словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский; ред.-сост. Л. А. Карпенко. 2-е изд., расширенное, испр. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 512 с.

References

1. Suvorina N. P. Psikhologicheskoye soprovozhdeniye slepykh i slabovidyashchikh podroستkov po formirovaniyu Ya-kontseptsii kak faktora sotsial'noy adaptatsii v shkole-internate [Psychological support of blind and visually impaired adolescents in the formation of self-concept as a factor of social adaptation in a boarding school]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya*, 2021, vol. 18, no. 1, pp. 71–80 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46411051> (accessed 10 November 2021).
2. Merzlikina T. I., Ryskina L. L. Organizatsiya tvorchestva studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya posredstvom vneurochnoy deyatel'nost [Organization of creativity of students with disabilities through extracurricular activities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical review*, 2018, vol. 3, pp. 154–160 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2018-3-154-160. URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2018&issue=3&article_id=6984 (accessed 10 November 2021).
3. Revyakina V. I., Chebotareva O. V. Otechestvennyy opyt pedagogicheskoy podderzhki slepykh uchashchikhsya s mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: istoricheskiy obzor [Domestic experience of pedagogical support of blind students with multiple developmental disabilities: a historical review]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical review*, 2021, no. 3, pp. 241–247 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2021-3-241-247. URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2021&issue=3&article_id=8107 (accessed 10 November 2021).
4. Mezinov V. N., Lyulenkova O. Yu. Pedagogicheskiye usloviya obespecheniya adaptatsii mladshogo shkol'nika s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya k uchebnoy deyatel'nosti [Pedagogical conditions for ensuring the adaptation of a primary schoolchild with disabilities to educational activities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical review*, 2019, no. 4, pp. 45–52 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2019-4-45-52. URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2019&issue=4&article_id=7401 (accessed 10 November 2021).
5. Tarasov I. A. Samootnosheniye kak komponent psikhologicheskogo zdorov'ya lichnosti s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) [Self-attitude as a component of psychological health of a person with disabilities (HIA)]. *Sovremennaya nauka*, 2015, no. 1, pp. 27–29 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27335430> (accessed 10 November 2021).

6. Zvonenko A. B. Samootnosheniye podrostkov s narusheniyami zreniya [Self-attitudes of adolescents with visual impairments]. *Tsarskosel'skiye chteniya* [Tsarskoye Selo Readings: international scientific conference]. Saint Petersburg, 2012. Pp. 309–314 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21002764> (accessed 10 November 2021).
7. Kornilova I. G. Rol' zritel'nogo defekta v formirovani samootnosheniya podrostkov [The role of a visual defect in the formation of self-attitude in adolescents]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2003, vol. 3, no. 6, pp. 68–75 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12893435_55304543.pdf (accessed 10 November 2021).
8. Stepanenko A. A. Osobennosti samootnosheniya u lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zreniya [Features of self-attitude in persons with visual impairments]. *Materialy Mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma «LOMONOSOV-2019»*. Otvetstvennyy redaktor I. A. Aleshkovskiy, A. V. Andriyanov, E. A. Antipov [Materials of the International Youth Scientific Forum “LOMONOSOV-2019”. Eds I. A. Aleshkovsky, A. V. Andriyanov, E. A. Antipov]. Moscow, MAX Press Publ., 2019. Pp. 1–3 (in Russian). URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2019/data/16339/89489_uid340281_report.pdf (accessed 10 November 2021).
9. Sur'yaninova T. I., Dubashevskaya E. A. Psikhologicheskiye osobennosti lichnosti lyudey s narusheniyem funktsii zreniya [Psychological personality traits of people with visual impairment]. *Nauchnaya perspektiva*, 2016, no. 3, pp. 51–53 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25811375> (accessed 10 November 2021).
10. Dubashevskaya E. A. Osobennosti samootnosheniya i mezhlichnostnykh vzaimootnosheniy lyudey s narusheniyem funktsii zreniya v kontekste sovmestnoy deyatel'nosti [Features of self-attitude and interpersonal relationships of people with visual impairment in the context of joint activities]. *Psikhologicheskiye issledovaniya*, 2017, vol. 10, no. 55, pp. 6 (in Russian). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n55/1477-dubashevskaya55.html#e3> (accessed 10 November 2021).
11. Volkova I. P. Psikhosotsial'nye faktory adaptatsii i integratsii v obshchestvo lits s glubokimi narusheniyami zreniya [Psychosocial factors of adaptation and integration into society of persons with profound visual impairments]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2009, no. 3, pp. 159–164 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihosotsialnye-faktory-adaptatsii-i-integratsii-v-obschestvo-lits-s-glubokimi-narusheniyami-zreniya/viewer> (accessed 10 November 2021).
12. Sur'yaninova T. I., Smirnov N. V. Osobennosti sovmestnoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Characteristics of joint activities of primary school]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2017, no. 2, pp. 58–66 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30752568&> (accessed 10 November 2021).
13. *Kratkiy psikhologicheskiy slovar'* [A Brief Psychological Dictionary] Eds Petrovskiy A. V., Yaroshevskiy M. G. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1998. 256 p. (in Russian).

Информация об авторах

Сурьянинова Т. И., доцент кафедры общей и клинической психологии, кандидат психологических наук, Курский государственный медицинский университет (ул. К. Маркса, 3, Курск, Россия, 305041).

Степаненко А. А., студентка 6-го курса факультета клинической психологии, Курский государственный медицинский университет (ул. К. Маркса, 3, Курск, Россия, 305041).

Дубашевская Е. А., преподаватель психологии, Курский базовый медицинский колледж (ул. Горького, 15, Курск, Россия, 305000).

Information about the authors

Suryaninova T. I., Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Kursk State Medical University (ul. K. Marksa, 3, Kursk, Russian Federation, 305041).

Stepanenko A. A., student, Kursk State Medical University (ul. K. Marksa, 3, Kursk, Russian Federation, 305041).

Dubashevskaya E. A., teacher of psychology, Kursk Basic Medical College (ul. Gor'kogo, 15, Kursk, Russian Federation, 305000).

Статья поступила в редакцию 27.11.2021; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 27.11.2021; accepted for publication 01.03.2022

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-179-187>

РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Ирина Александровна Кувшинова¹, Дарья Алексеевна Новожилова²,
Владимир Александрович Чернобровкин³

^{1, 2, 3} Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова,
Магнитогорск, Россия

¹ erenkuv@gmail.com

² vybornova_99@mail.ru

³ chernobrov.vl@mail.ru

Аннотация

Рассмотрена проблема развития межполушарного взаимодействия у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Изучены результаты исследований российских и зарубежных авторов относительно морфологических различий мозолистого тела у людей с РАС, в которых выявлен специфический нейронный маркер, дающий новый вектор направления коррекционной работы. Учитывая, что мозолистое тело обеспечивает межполушарное взаимодействие, авторы предположили, что его развитие у детей с РАС в процессе коррекционной работы позволит снизить такие проявления, как нескоординированная работа рук, трудности пространственной организации движений и действий, упрощение программы в динамическом праксисе, а также улучшить концентрацию внимания, повысить стрессоустойчивость. С целью доказательства эффективности применения нейрогимнастики был проведен эксперимент, где для оценки уровня развития межполушарного взаимодействия использованы фрагменты нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста по Ж. М. Глозман, в частности ряд адаптированных проб, количественная оценка которых сопоставлена с обозначенными уровнями. Описаны результаты констатирующего, формирующего и контрольного этапа. В качестве экспериментального фактора выступали дополнительные методики, в частности нейрогимнастика, включенная в занятия с детьми экспериментальной группы сначала как замена традиционной разминки, а затем в структуру самих занятий. Результаты сравнительного анализа динамики развития межполушарного взаимодействия на начало и конец эксперимента позволили заключить, что короткие ежедневные занятия нейрогимнастикой могут ускорить развитие межполушарного взаимодействия у детей с РАС и приблизить его к уровню нормально развивающихся детей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, межполушарные связи, коррекционная работа, развитие межполушарного взаимодействия, нейрогимнастика

Для цитирования: Кувшинова И. А., Новожилова Д. А., Чернобровкин В. А. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (62). С. 179–187. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-179-187>

Original article

DEVELOPMENT OF INTERHEMISPHERIC INTERACTION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Irina A. Kuvshinova¹, Darya A. Novozhilova², Vladimir A. Chernobrovkin³

^{1, 2, 3} Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov, Magnitogorsk, Russian Federation

¹ erenkuv@gmail.com

² vybornova_99@mail.ru

³ chernobrov.vl@mail.ru

Abstract

The problem of correctional work with children with autism spectrum disorders through the development of interhemispheric interaction is considered. The results of studies by Russian and foreign authors on morphological differences of the corpus callosum of the brain in people with autism spectrum disorders, in which a specific neural marker was identified, giving new directions of correctional work. Considering that the corpus callosum provides interhemispheric interaction, the authors suggested that neurogymnastics should be added to the learning process of children with autism spectrum disorders. An experiment was conducted to prove its effectiveness. Fragments of neuropsychological diagnostics of preschool children according to J. M. Glozman were used to assess the level of development of interhemispheric interaction. A number of adapted samples were used, the quantitative assessment of which was compared with the indicated levels. The results of the ascertaining, forming and control stages of the experiment are described. Additional techniques, namely neurogymnastics, were used as an experimental factor. It is included in classes with children of the experimental group, first as a replacement for the traditional warm-up, and then in the structure of the classes themselves. The results of a comparative analysis of the dynamics of the development of interhemispheric interaction at the beginning and end of the experiment allowed us to conclude that short daily classes in neurogymnastics can accelerate the development of interhemispheric interaction in children with autism spectrum disorder. Neurogymnastics classes can bring the level of development of interhemispheric interaction in children with autism spectrum disorders closer to the level of normally developing children.

Keywords: *autism spectrum disorder, interhemispheric connections, correctional work with children with autism, development of interhemispheric interaction, neurogymnastics*

For citation: Kuvshinova I. A., Novozhilova D. A., Chernobrovkin V. A. Development of interhemispheric interaction in children with autism spectrum disorder [Razvitiye mezhpolutsharnogo vzaimodeystviya u detey doskol'nogo vozrasta s rasstroystvami autisticheskogo spektra]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 179–187. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-179-187>

За последние годы распространенность расстройств аутистического спектра (РАС) значительно возросла – с 5 случаев на начало двухтысячных и более 50 на 10 000 детской популяции в настоящее время [1, с. 4]. По данным Американского центра по контролю и профилактике заболеваний (Centers for Disease Control and Prevention), каждый 54-й ребенок страдает аутизмом [2]. У мальчиков данное заболевание диагностируется в 4 раза чаще [3]. Абсолютное большинство этих детей нуждаются в систематической коррекционной помощи, имеют различные психические отклонения. Вариативность проявления заболевания значительно усложняет диагностирование, лечение и коррекцию. Важно изучать имеющийся практический опыт, а также разрабатывать новые методы коррекционной работы с детьми, страдающими РАС [4].

Многочисленные медицинские исследования до сих пор не выявили единой концепции относительно причин появления РАС у детей. Известно, что большую роль играют генетические и биологические факторы, вызывающие отклонения в развитии ребенка на раннем этапе. Было доказано, что у детей с РАС имеется нарушение функций головного мозга. Американским ученым удалось выявить нейронный маркер РАС, специфичный для младенчества до появления основных поведен-

ческих симптомов заболевания [5]. Были выявлены различия в размере мозолистого тела нормально развивающихся детей и детей, у которых в дальнейшем был диагностирован РАС, проявляющиеся сильнее всего в возрасте 6 месяцев. Это имеет особое значение и предполагает, что чрезмерный рост мозолистого тела может быть одним из самых ранних нейронных признаков аутизма [5].

Примечательно то, что результаты, полученные другими учеными, противоречат результатам вышеописанного исследования. В медицинском обследовании С. М. Freitag выборка испытуемых была направлена на пожилой возраст и выявлено непропорционально меньшее мозолистое тело у людей с РАС по сравнению со здоровыми людьми [6]. Исследование ученых из Италии Alessia Giuliano, Paolo Brambilla, Filippo Muratori показало, что меньший размер мозолистого тела наблюдался даже у детей старшего дошкольного возраста [7]. Следовательно, изменение размеров мозолистого тела при РАС предполагает взаимодействие процессов нейродинамического развития, характерных только для младенчества, в течение первого года жизни отмечается быстрый рост мозолистого белого вещества и коры головного мозга, а после 2–3 лет их развитие постепенно ослабевает и к 6–7 годам у детей с РАС мозолистое тело меньше, чем у здоровых сверстников [5].

Согласно теории Л. С. Выготского и А. Р. Лурии о системной динамической локализации высших психических функций, межполушарное взаимодействие – это особый механизм объединения левого и правого полушарий мозга в единую целостно работающую систему [8]. Отклонения в межполушарном взаимодействии при РАС обусловлены слабыми нейронными связями между удаленными участками мозга и структурными нарушениями мозолистого тела [9]. Учитывая, что главной комиссурой головного мозга является мозолистое тело, через которое полушария осуществляют совместную деятельность, обмениваясь информацией через специализированные проводящие пути, выполняющие интегрирующую функцию, передавая тормозные и возбуждающие потоки между полушариями, именно мозолистое тело обеспечивает межполушарное взаимодействие [10].

При несформированности межполушарного взаимодействия наблюдаются: нескоординированная работа рук, упрощение программы в динамическом праксисе, низкий уровень фонематического слуха (неточное восприятие слов и звуков, непонимание смысла речи), низкая стрессоустойчивость (тревожность, плаксивость, плохое настроение), трудности пространственной организации движений и действий (пространственный поиск, зеркальность, пространственные искажения, напряженность, замедленность в реципрокной координации), а также интеллектуальная недостаточность [11]. Такие же симптомы наблюдаются и при аутизме в большинстве случаев. Данный факт, как и факт о патологии мозолистого тела у детей с РАС, дает нам право предполагать, что ряд симптомов РАС обосновывается низким уровнем развития межполушарного взаимодействия. Исходя из этого, мы делаем предположение о том, что развитие межполушарного взаимодействия у детей с РАС будет способствовать снижению ряда проявлений, а также улучшать концентрацию внимания

Упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия, по нашему мнению, лучше начинать с 3 лет, так как именно в этом возрасте у детей с РАС ослабевает развитие мозолистого тела. Начинать необходимо с самых легких упражнений, постепенно увеличивая сложность.

Из всего разнообразия методик для развития межполушарного взаимодействия ведущие нейропсихологии Ж. М. Глозман и Ю. В. Микадзе выделяют нейрогимнастику [12]. Это объясняется тем, что упражнения нейрогимнастики в первую очередь направлены именно на развитие мозолистого тела. Кроме того, нейрогимнастика более «гибкая» и может включать в себя упражнения из других методик в соответствии с целью данного исследования. Так, включая в нейрогимнастику кинезиологические упражнения, логоритмику, графомоторные упражнения, зеркальное рисование обеими руками, ритмику, мы адаптировали эти методики для использования с детьми с РАС.

Современность, разносторонность, возможность объединить различные методики обуславливают выбор нейрогимнастики как способа развития межполушарного взаимодействия у детей с РАС.

С целью доказать эффективность нейрогимнастики как способа развития межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с РАС, мы провели эксперимент длительностью в полгода на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 105 компенсирующего вида» города Магнитогорска. Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий (октябрь–ноябрь 2020 г.), формирующий (ноябрь 2020 г. – апрель 2021 г.) и контрольный (апрель–май 2021 г.). Далее опишем диагностический инструментарий, проанализируем полученные данные констатирующего и контрольного эксперимента, сделаем соответствующие выводы.

В эксперименте приняли участие 12 детей 5–6-летнего возраста с РАС. Мы разделили их на две группы – экспериментальную группу (ЭГ) и контрольную группу (КГ) – по 6 человек в каждой.

Особое значение имеет подбор эффективной диагностической методики для оценивания уровня межполушарного взаимодействия у детей. Учитывая то, что головной мозг является парным органом, но работает как единое целое, методики, направленные на оценку межполушарного взаимодействия, выделяются в особую категорию, так как их отличает от методик на межполушарную асимметрию соответствие принципу одновременной (билатеральной или двойной) стимуляции или реагирования [13]. Для оценки уровня развития межполушарного взаимодействия мы взяли фрагмент нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста по Ж. М. Глозман [14], в частности, адаптировали для детей с РАС следующие пробы:

- проба на реципрокную координацию (с 4 лет);
- проба на праксис позы пальцев;
- проба на оральный праксис (с 4 лет);
- пробы на динамический праксис;
- проба на условные реакции выбора (для детей от 5 лет);
- проба на воспроизведение ритмических структур (для детей от 5 лет подразумевала воспроизведение двух-трех ударов ладошкой по столу).

В своей методике Ж. М. Глозман использует систему штрафных баллов по каждой пробе. Мы адаптировали данную систему под задачи исследования и сопоставили количественную оценку с уровнями развития межполушарного взаимодействия (табл. 1).

Таблица 1

Количественная оценка в баллах уровней развития межполушарного взаимодействия

Пробы	Уровень развития			
	Низкий	Умеренно-низкий	Нормативный	Высокий
Проба на реципрокную координацию	3	1,5–2	0,5–1	0
Проба на праксис позы пальцев	3	1,5–2	1	0–0,5
Проба на оральный праксис	3	1,5–2	0,5–1	0
Пробы на динамический праксис	3	1,5–2	1	0–0,5
Проба на условные реакции выбора	3	2	1	0
Проба на воспроизведение ритмических структур	3	2	1	0
Итого	20–22 балла	19–9,5 балла	9–3 балла	2–0 баллов

Таким образом, в табл. 1 мы видим, что в зависимости от количества набранных баллов по всем методикам в совокупности можно определить уровень развития межполушарного взаимодействия и представить его как низкий, умеренно-низкий, нормативный и высокий.

Стоит отметить, что в процессе диагностического обследования у всех детей наблюдались персеверации движений, упрощение программы в динамическом праксисе, трудности пространственной организации движений и действий. Кроме двигательных проблем, наблюдались низкая концентрация внимания на одном деле, частая отвлекаемость на посторонние предметы, истерики и неадекватные реакции на происходящее. Это характерно для детей с РАС, и данная специфика была нами учтена.

На констатирующем этапе эксперимента мы получили результаты, представленные в процентном соотношении в табл. 2.

Таблица 2

Результаты констатирующего эксперимента

	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
Низкий уровень развития межполушарных связей	17	34
Умеренно-низкий уровень развития межполушарных связей	83	66
Нормативный уровень развития межполушарных связей	0	0
Высокий уровень развития межполушарных связей	0	0

Из табл. 2 видно, что у всех детей имеются проблемы с развитием межполушарного взаимодействия. Таким образом мы удостоверились, что межполушарное взаимодействие у детей с РАС находится на низком или умеренно-низком уровне. Это позволило предположить необходимость внедрения дополнительных методик в занятия детей на формирующем этапе эксперимента, а именно в программу занятий детей из ЭГ была добавлена нейрогимнастика, в то время как дети из КГ продолжали обучение по традиционной программе.

Традиционная программа обучения – это программа обучения, включающая в себя определенную структуру занятия, действующая на протяжении длительного временного периода. Она подразумевает следующую структуру занятия: разминка, повторение пройденного материала, изучение пройденного материала, динамическая пауза и закрепление материала. Для детей ЭГ мы изменили структуру занятия: разминку заменили на кинезиологические упражнения, динамическую паузу совместили с графомоторными упражнениями.

В 1-й месяц эксперимента дети усваивали упражнения «колечко», затем «зайчик-колечко», а в конце месяца «зайчик-колечко-цепочка». Сложность заключалась в том, что сохранялись персеверации движений, рассеянность внимания и трудности пространственной организации движений. Также в структуру занятий мы добавили графомоторные упражнения.

На 2-м месяце в список кинезиологических упражнений, проводимых с детьми, были добавлены упражнения «коза», «пальчики здороваются», «лезгинка». Эти упражнения несколько сложнее и требуют более сконцентрированного внимания, чем упражнения, добавленные в первом месяце, но, как показала практика, дети с ними уже могли справиться. На данном этапе были отмечены улучшения в концентрации внимания детей и пространственной организации движений. Персеверации движений сохранялись, поэтому усвоение упражнения «лезгинка» затруднялось. С детьми продолжили проводить графомоторные упражнения.

На 3-м месяце список кинезиологических упражнений остался тот же, однако некоторые упражнения были немного изменены: добавлены речевые инструкции для изменения порядка выполнения движений. Например, при выполнении упражнения «пальчики здороваются» педагог диктует, какой пальчик с каким должен поздороваться. Или «лезгинка» с попеременным выпрямлением определенных пальцев. В структуру занятия к графомоторным упражнениям добавились упражнения с нейротренажерами.

На 4–5-м месяце дети продолжали заниматься кинезиологическими упражнениями, к которым добавилось упражнение «ухо-нос». К этому моменту дети могли контролировать свои движения (в начале занятия), концентрировать внимание на изучаемом материале. Непродолжительные персеверации движений и ошибки встречались только на новых заданиях и в конце занятия, так как наблюдалось утомление, из-за чего контроль снижался. Спустя несколько повторений персеверации уходили. В занятия дополнительно включили зеркальное рисование.

На 6-м месяце дети освоили комплекс упражнений «коза», «пальчики здороваются», «лезгинка», «ухо-нос» и «кулак-ладонь-ребро». Сложным для них осталось выполнение последнего упражнения в последовательности «кулак-ладонь-ребро». Также на этом этапе дети успешно выполняли легкие задания зеркального рисования.

Контрольный эксперимент был проведен в апреле 2021 г. Для этого мы взяли фрагмент нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста по Ж. М. Глозман и нашу адаптированную количественную оценку. Результаты контрольного эксперимента представлены в табл. 3 в процентном соотношении.

Таблица 3

Результаты контрольного этапа эксперимента

	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
Низкий уровень развития межполушарных связей	0	0
Умеренно-низкий уровень развития межполушарных связей	66	17
Нормативный уровень развития межполушарных связей	34	66
Высокий уровень развития межполушарных связей	0	17

Из таблицы видно, что на контрольном этапе уровень развития межполушарных связей у детей как контрольной, так и экспериментальной группы повысился, при этом низкий уровень не отмечен ни у кого, а в экспериментальной группе даже имеет место высокий уровень.

Приведем сравнительный анализ на начало и конец эксперимента в табл. 4 для оценки динамики развития межполушарного взаимодействия в КГ и ЭГ.

Таблица 4

Сравнительный анализ динамики развития межполушарного взаимодействия на начало и конец эксперимента

	Результаты констатирующего эксперимента, %		Результаты контрольного эксперимента, %	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Низкий уровень развития межполушарных связей	17	34	0	0
Умеренно-низкий уровень развития межполушарных связей	83	66	66	17
Нормативный уровень развития межполушарных связей	0	0	34	66
Высокий уровень развития межполушарных связей	0	0	0	17

Также для наглядности динамики развития межполушарного взаимодействия в обеих группах представим полученные результаты в виде диаграммы на рис. 1.

Анализируя данные, представленные выше (табл. 4, рис. 1), мы видим, что изменения были в обеих группах. Практически все дети из ЭГ перешли на нормативный уровень развития межполушарного взаимодействия. Из 100 % лишь 17 % остались на умеренно-низком уровне. Здесь же мы можем увидеть, что 17 % детей дали высокую динамику и перешли на высокий уровень. Кроме

того, дети ЭГ стали спокойней, улучшилась концентрация внимания, практически исчезли отвлекаемость и неадекватные реакции на неожиданные ситуации.

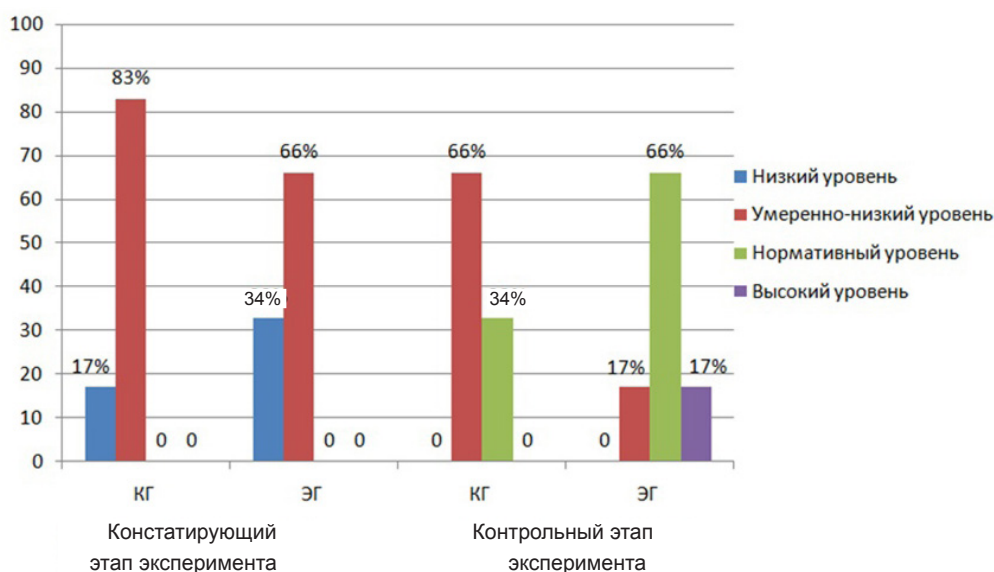


Рис. 1. Сравнительный анализ динамики развития межполушарного взаимодействия КГ и ЭГ

Дети из КГ остались преимущественно на умеренно-низком уровне развития межполушарного взаимодействия. Только 33 % детей перешли на нормативный уровень. Изменения у детей из КГ объясняются тем, что к 7 годам созревает гиппокампальная комиссура, которая лежит в основе обеспечения полисенсорной межмодальной интеграции и памяти. Межгиппокампальным структурам принадлежит роль инициатора и стабилизатора взаимоотношений между правым и левым полушариями. Поэтому даже без специальных упражнений есть положительная динамика [15].

Подводя итоги, необходимо отметить, что у детей с РАС межполушарное взаимодействие без специальных дополнительных занятий и упражнений находится на низком или умеренно-низком уровнях развития. Проведенный эксперимент доказал, что некоторые симптомы РАС связаны с низким уровнем развития межполушарного взаимодействия. Поэтому с данной категорией детей необходимо заниматься работой по его развитию. Короткие ежедневные занятия нейрогимнастикой в течение длительного времени позволят сгладить такие проявления РАС, как нескоординированная работа рук, трудности пространственной организации движений и действий, упрощение программы в динамическом праксисе, а также улучшить концентрацию внимания, повысить стрессоустойчивость.

Список литературы

1. Божкова Е. Д., Баландина О. В., Коновалов А. А. Расстройства аутистического спектра: современное состояние проблемы (обзор) // Современные технологии в медицине. 2020. С. 111–120. doi: 10.17691/stm2020.12.2.14
2. Белоусова М. В., Прусаков В. Ф., Уткузова М. А. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача // Практическая медицина. 2009. № 38. С. 36–40.
3. Autism Speaks. Autism and health: a special report by Autism Speaks. 2017. URL: <https://www.autismspeaks.org/autism-statistics-asd> (дата обращения: 20.02.2022).
4. Кувшинова И. А., Выборнова Д. А., Мицан Е. Л. Социализация детей с расстройством аутистического спектра посредством горнолыжного спорта // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. С. 145–149.

5. Jason J. Wolff, Guido Gerig, John D. Lewis, Takahiro Soda, Martin A. Styner, Clement Vachet, Kelly N. Botteron, Jed T. Ellison, Stephen R. Dager, Annette M. Estes, Heather C. Hazlett, Robert T. Schultz, Lonnie Zwaigenbaum, Joseph Piven. Altered corpus callosum morphology associated with autism over the first 2 years of life // *Brain*. 2015. Vol. 138, Is. 7. P. 2046–2058.
6. Freitag C. M., Luders E., Hulst H. E., Narr K. L., Thompson P. M., Toga A. W. et al. Total brain volume and corpus callosum size in medication-naïve adolescents and young adults with autism spectrum disorder // *Biol Psychiatry*. 2009. Vol. 66. P. 316–319.
7. Vidal C. N., Nicolson R., DeVito T. J., Hayashi K. M., Geaga J. A., Drost D. J., Williamson P. C., Rajakumar N., Sui Y., Dutton R. A., Toga A. W., Thompson P. M. Mapping corpus callosum deficits in autism: an index of aberrant cortical connectivity // *Biol Psychiatry*. 2006. № 1 60(3). P. 218–225.
8. Адрианов О. С. Проблема структурной организации правого и левого полушарий мозга // *Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга* / под ред. Е. Д. Хомской. М.: Наука, 1986. С. 9–13.
9. Заваденко Н. Н., Печатникова Н. Л., Симашкова Н. В., Заваденко А. Н., Орлова К. А. Неврологические нарушения у детей с аутизмом // *Российский вестник перинатологии и педиатрии*. № 2. С. 14–21.
10. Пуляевская О. В. Развитие познавательных функций у детей шестилетнего возраста с разной межполушарной асимметрией мозга // *Сибирский психол. журнал*. 2005. № 21. С. 118–122.
11. Трауготт Н. Н. Межполушарное взаимодействие при локальных поражениях головного мозга // *Нейропсихологический анализ межполушарной асимметрии мозга* / под ред. Е. Д. Хомской. М.: Наука, 1986. С. 14–22.
12. Сичко Н. О. Активизация межполушарного взаимодействия коры головного мозга как основа успешного обучения и воспитания подрастающего поколения // *Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология*. 2009. № 4. С. 309–314.
13. Ковязина М. С. Нейропсихологический синдром у больных с патологией мозолистого тела. М., 2014. 358 с.
14. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб.: Питер, 2006. 80 с.
15. Ковязина М.С. Нейропсихологический анализ патологии мозолистого тела. М., 2012. 210 с.

References

1. Bozhkova E. D., Balandina O. V., Konovalov A. A. Rasstroystva autisticheskogo spektra: sovremennoye sostoyaniye problemy (obzor) [Autism spectrum disorders: state-of-the-art (review)]. *Sovremennyye tekhnologii v medicine – Modern Technologies in Medicine*, 2020, vol. 12, no. 2, pp. 111–120 (in Russian). DOI: 10.17691/stm2020.12.2.14.
2. Belousova M. V., Prusakov V.F., Utkuzova M. A. Rasstroystva autisticheskogo spektra v praktike detskogo vracha [Autism spectrum disorders in the practice of a pediatric doctor]. *Prakticheskaya meditsina – Practical Medicine*, 2009, no. 38, pp. 36–40 (in Russian).
3. *Autism Speaks. Autism and health: a special report by Autism Speaks*. 2017. URL: <https://www.autismspeaks.org/autism-statistics-asd> (accessed 20 February 2022).
4. Kuvshinova I. A., Vybornova D. A., Mitsan E. L. Sotsializatsiya detey s rasstroystvom autisticheskogo spektra posredstvom gornolyzhnogo sporta [Socialization of children with autism spectrum disorder through skiing]. *Problemy sovremennoy pedagogicheskoy obrazovaniya*, 2020, no. 69-4, pp. 145–149 (in Russian).
5. Jason J. Wolff, Guido Gerig, John D. Lewis, Takahiro Soda, Martin A. Styner, Clement Vachet, Kelly N. Botteron, Jed T. Ellison, Stephen R. Dager, Annette M. Estes, Heather C. Hazlett, Robert T. Schultz, Lonnie Zwaigenbaum, Joseph Piven. Altered corpus callosum morphology associated with autism over the first 2 years of life. *Brain*, 2015, vol. 138, no. 7, pp. 2046–2058.
6. Freitag C. M., Luders E., Hulst H. E., Narr K. L., Thompson P. M., Toga A. W. et al. Total brain volume and corpus callosum size in medication-naïve adolescents and young adults with autism spectrum disorder, *Biol Psychiatry*, 2009, vol. 66, pp. 316–319.
7. Vidal C. N., Nicolson R., DeVito T. J., Hayashi K. M., Geaga J. A., Drost D. J., Williamson P. C., Rayakumar N., Sui Y., Dutton R. A., Toga A. W., Thompson P. M. Mapping corpus callosum deficits in autism: an index of aberrant cortical connectivity. *Biol Psychiatry*, 2006, no. 1, 60 (3), pp. 218–225.
8. Adrianov O. S. Problema strukturnoy organizatsii pravogo i levogo polushariy mozga [The Problem of the structural organization of the right and left hemispheres of the brain]. *Neyropsikhologicheskiy analiz*

- mezhpolusharnoy asimmetrii mozga*. Pod redaktsiyey E. D. Khomskoy [Neuropsychological analysis of interhemispheric asymmetry of the brain. Ed. E. D. Khomskaya]. Moscow, Nauka Publ., 1986. P. 9–13 (in Russian).
9. Zavadenko N. N., Pechatnikova N. L., Simashkova N. V., Zavadenko A. N., Orlova K. A. Nevrologicheskiye narusheniya u detey s autizmom [Neurological disorders in children with autism]. *Rossiyskiy vestnik perinatologii i pediatrii – Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics*, 2015, no. 2, pp. 14–21 (in Russian).
 10. Pulyayevskiy O. V. Razvitiye poznavatel'nykh funktsiy u detey shestiletnego vozrasta s raznoy mezhpolusharnoy asimmetriey mozga [Development of cognitive functions in children six years of age with different interhemispheric asymmetry of the brain]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2005, no. 21, pp. 118–122 (in Russian).
 11. Traugott N. N. Mezhpolusharnoye vzaimodeystviye pri lokal'nykh porazheniyakh golovnoy mozga [Megalocornea interaction with local brain lesions]. *Neyropsikhologicheskiy analiz mezhpolusharnoy asimmetrii mozga*. Pod red. E. D. Khomskoy [Neyropsikhologicheskiy analiz mezhpolusharnoy asimmetrii mozga. Ed. E. D. Khomskaya]. Moscow, Nauka Publ., 1986. P. 14–22 (in Russian).
 12. Sichko N. O. Aktivizatsiya mezhpolusharnogo vzaimodeystviya kory golovnoy mozga kak osnova uspeshnogo obucheniya i vospitaniya podrastayushchego pokoleniya [Activation of interhemispheric interaction of the cerebral cortex as the basis for successful education and upbringing of the younger generation]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya – The Bulletin of the Adyghe State University. Series “Pedagogy and Psychology”*, 2009, no. 4, pp. 309–314 (in Russian).
 13. Kovyazina M. S. *Neyropsikhologicheskiy sindrom u bol'nykh s patologiyey mozolistogo tela* [Neuropsychological syndrome in patients with pathology of the corpus callosum]. Moscow, 2014. 358 p. (in Russian).
 14. Glozman Zh. M., Potanina A. Yu., Soboleva A. E. *Neyropsikhologicheskaya diagnostika v doskol'nom vozraste* [Neuropsychological diagnostics in preschool age]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2006. 80 p. (in Russian).
 15. Kovyazina M. S. *Neyropsikhologicheskiy analiz patologii mozolistogo tela* [Neuropsychological analysis of the pathology of the corpus callosum]. Moscow, 2012. 210 p. (in Russian).

Информация об авторах

Кувшинова И. А., кандидат педагогических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (пр. Ленина, 38, Магнитогорск, Россия, 455000).

Новожилова Д. А., студент, Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (пр. Ленина, 38, Магнитогорск, Россия, 455000).

Чернобровкин В. А., кандидат философских наук, доцент Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (пр. Ленина, 38, Магнитогорск, Россия, 455000).

Information about the authors

Kuvshinova I. A., Candidate Pedagogical Sciences, Associate Professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov (pr. Lenina, 38, Magnitogorsk, Russian Federation, 455000).

Novozhilova D. A., Student, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov (pr. Lenina, 38, Magnitogorsk, Russian Federation, 455000).

Chernobrovkin V. A., Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov (pr. Lenina, 38, Magnitogorsk, Russian Federation, 455000).

Статья поступила в редакцию 04.12.2021; принята к публикации 01.03.2022

The article was submitted 04.12.2021; accepted for publication 01.03.2022

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ

в научный журнал

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ PEDAGOGICAL REVIEW

Журнал публикует научные материалы по следующим группам научных специальностей:

- 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
- 13.00.08 Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
- 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации

Периодичность издания: 6 выпусков в год (возможны дополнительные спецвыпуски).

Требования к материалам, представляемым к публикации:

Материалы представляются в редакцию журнала в виде файлов (одного или нескольких) электронной почтой, на электронных носителях.

Структура рукописи статьи

Рукопись состоит из двух блоков. Первый, основной, должен содержать УДК, фамилию и полностью имя и отчество автора(ов), название статьи, аннотацию статьи (объем 50–100 слов), ключевые слова, текст статьи, приставный список литературы (оформляется по ГОСТ Р 7.05–2008), сведения об авторах: место работы (учебы), ученая степень, ученое звание, должность, почтовый адрес организации, телефон, факс, e-mail. Второй блок – на английском языке: Ф. И. О. автора(ов), перевод названия статьи, англоязычные аннотации статьи (Abstract) (объем 100–250 слов) и ключевые слова (Key words), приставный список литературы латиницей (References), место работы (учебы) (английский вариант названия организации и ее почтовый адрес).

Пример оформления рукописи см. в **приложении 1** (приведен на сайте журнала <http://npo.tspu.edu.ru>).

Для опубликования статьи авторам нужно заполнить, подписать и выслать почтой лицензионный договор в двух экземплярах, который размещен на сайте журнала. Рекомендуем договор распечатывать на одной странице А4 с двусторонним заполнением.

Требования к оформлению рукописи

Общие

Текст статьи объемом не менее 16 страниц формата А4 (включая список литературы, графики, таблицы и др.) должен быть набран в текстовом редакторе (гарнитура Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5) и сохранен в формате DOC. Рисунки в форматах JPEG или TIFF и диаграммы, сохраненные в формате MS Excel, представляются в отдельных файлах. Поля страницы – по 2 см с каждого края.

К составу рукописи

УДК указывать обязательно.

Фамилия, имя, отчество автора(ов) приводятся полностью.

Название статьи необходимо выделить в отдельную строку и графически (например, жирным начертанием, прописными буквами и т. п.). Не применять сокращений и аббревиатур.

Аннотация (резюме)

Объем аннотации (резюме) зависит от содержания статьи, но не должен быть менее 50–100 слов. Все аббревиатуры в резюме необходимо раскрывать (несмотря на то, что они будут раскрыты в основном тексте статьи), ссылки на номера публикаций из приставного списка литературы не делаются.

Текст резюме должен быть связанным, с использованием слов «следовательно», «например», «в результате». Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...», «в статье приведены...» и т. п.).

Текст статьи

Ссылки в тексте статьи (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления») даются в квадратных скобках номерами в соответствии с приставным списком литературы, в котором источники перечисляются в порядке цитирования, а не по алфавиту. При необходимости в ссылке, кроме номера, приводятся страницы из источника цитирования (например, ... [8; с. 25]). Каждая публикация или неопубликованный источник (архивное дело) приводится в списке только один раз и имеет свой номер; в последующих ссылках в тексте указывается этот номер. При ссылке на несколько работ указываются все их номера.

Список литературы

Библиографические источники перечисляются в порядке цитирования. В записи приводятся полные сведения.

Для статей из журналов и продолжающихся изданий: фамилии и инициалы всех авторов (а не только первых трех), название статьи, название журнала (после //), год выхода, том (Т. 5), выпуск (Вып. 4), номер (№ 1), интервал страниц (от и до), на которых в данном журнале опубликована статья (страницы, на которых находится предмет ссылки, указываются в основном тексте рядом с номером ссылки ([8, с. 25; 12, с. 12–14]) – это относится ко всем видам цитируемых публикаций).

Для иностранных журналов и продолжающихся изданий том обозначается сокращением «V.» (для изданий на английском языке) или «Bd.» (для изданий на немецком языке), страницы – заглавной буквой Р. (для изданий на английском языке) или S. (для изданий на немецком языке).

Для книг (монографий, пособий и пр.): фамилии и инициалы всех авторов, название и другие, относящиеся к заголовку книги сведения, редакторы (после /), место издания (город), издательство, год издания, общее число страниц.

Статьи из сборников (книг). Выходные данные указываются в следующей последовательности: фамилия и инициалы автора (авторов), название статьи, через две косые черты название сборника, место издания (город), издательство, год издания, интервал страниц (от и до).

Авторефераты. Фамилия и инициалы автора (авторов), полное название автореферата, после которого ставится двоеточие и со строчной буквы указывается на соискание какой степени защищена диссертация, место издания (город), год издания, количество страниц.

Англоязычный блок

Фамилии авторов статьи приводятся латиницей по одному из стандартов транслитерации (запись русских слов английскими буквами). Перевод названия статьи выделяется графически и приводится на отдельной строке.

Английский текст резюме по содержанию может быть более полным, чем русский (объем 100–250 слов). Необходимо использовать активный, а не пассивный залог. Во избежание искажения основных понятий желательно иметь соответствующие английские термины.

С новой строки – англоязычные *ключевые слова* (*Keywords*).

Далее приводится список литературы на латинице (*References*) в соответствии со списком в русскоязычном блоке статьи.

Запись источника должна обязательно содержать следующие сведения:

Фамилии и инициалы авторов транслитерацией, транслитерацию заголовка статьи и перевод заголовка статьи на английский язык (для журналов и периодических сборников), для статей из сборников трудов и материалов конференций и симпозиумов достаточно перевода заголовка статьи на английский язык, транслитерацию заголовка и перевод заголовка на английский язык (для книг); транслитерацию названия журнала (сборника) и перевод названия журнала (сборника) на английский язык; для книг – место издания (город), издательство, год, общее число страниц; для журналов – год, том, выпуск, номер, интервал страниц (от и до).

Подробно порядок оформления списка см. в **приложении 2** на сайте журнала (<http://npo.tspu.edu.ru>).

Место работы (учебы) автора(ов): приводится название организации на английском языке (официальный английский вариант названия) и ее почтовый адрес – название улицы транслитерацией, дом, город по-английски (например, Moscow, St. Petersburg и т. д.), страна по-английски, почтовый индекс.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Порядок рецензирования статей, поступивших для публикации в «Вестник ТГПУ», размещен на сайте журнала.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются. Присланные материалы не возвращаются. В случае отрицательного решения о публикации статьи автору направляется мотивированный отказ.

Редакция принимает предварительные заявки на приобретение последующих номеров журнала.

Присланные статьи регистрируются на официальном сайте журнала «Вестник ТГПУ» <http://npo.tspu.edu.ru>

Издание включено в объединенный каталог «Пресса России». Индекс 82680

Pedagogical Review

GUIDELINES FOR AUTHORS

The journal publishes scientific papers in the following groups of scientific areas:

- **13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)**
- **13.00.08 Theory and methods of professional education (pedagogical sciences)**
- **19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)**

The journal is included in the “List of the leading reviewed scientific journals and publications, which publish basic scientific results of theses for the degree of Doctor and Candidate of Sciences” of the Highest Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Frequency of publication: 6 issues per year (special extra issues are possible).

Requirements for materials submitted for publication:

The manuscript and supplementary files should be submitted to the editors of the journal in the form of files (one or several) via e-mail or on electronic media.

The structure of the manuscript

The manuscript should consist of two blocks. The first and principal block contains UDC, full name (first, middle and second) of the author(s), title, abstract (50–100 words), key words, main text, references (drawn according to State Standard P 7.05–2008), information about the author: place of work (study), academic degree, academic rank, position, postal address of the organization, telephone, fax, e-mail.

The second block is in English: First, middle and second name of the author(s), translation of the article title, English-language abstract of the article (Abstract) (100–250 words) and key words (Key words), references in Roman alphabet (References), place of work (study) (the English version of the name of the organization and its postal address).

Refer to the journal website for a manuscript sample. See Appendix 1 <http://npo.tspu.edu.ru>.

For publication of the article the authors need to complete, sign and send by mail the license agreement in duplicate, which is posted on the website of the journal. We recommend to print out the agreement on one A4 page with a two-way coverage.

Manuscript Guidelines

General requirements

The text of the article should not exceed 16 pages of A4 format (including references, charts, tables, etc.) should be typed in a text editor (14 pt font size, Times New Roman font family, 1.5 line spacing) and saved in DOC format. Images in JPEG or TIFF files and diagrams in MS Excel should be presented in separate files. Page margins should be 2 cm from each edge.

Requirements to the composition of the manuscript

UDC must be specified.

Name, middle name and surname of the author(s) must be full.

Title of the article must be on a separate line and marked out graphically (for example, in bold type, capital letters, and so on). Do not use contracted forms and abbreviations.

Abstract (Summary)

The volume of abstracts (summaries) depends on the content of the article, but should not be less than 50–100 words. All abbreviations in the summary must be disclosed (despite the fact that they will be opened in the main text of the article), references to the publication number of the reference list are not required.

The text of the summary should be associated with the use of the words “consequently”, “for example”, “as a result.” Avoid the use of unnecessary introductory phrases (e.g., “the author of the article considers...”, “The article presents...” and so on).

For books (monographs, manuals, etc.): Surnames and initials of all authors, title, and other relevant information, editors (after /), place of publication (city), publisher, year of publication, the total number of pages.

Proceedings (books) articles. Imprint data shall be given in the following order: surname and initials of the author(s), article title, two slashes, title of the collection, place of publication (city), publisher, year of publication, page range (from and to).

Main text

References in the text of the article (GOST R 7.0.5–2008 “Bibliographic reference. General requirements and rules”) are given in square brackets in accordance with the reference lists in which the sources are listed in the order of citation, not alphabetically. If necessary in the reference the page numbers may be given besides the citation source numbers (e.g., ... [8, p. 25]). Each publication or unpublished source is given in the list only once and with its own number; in subsequent references this number is indicated. In case of the reference to several papers all their numbers should be indicated.

List of References

References are listed in order of citation, not alphabetically. Records should be given in full details (if possible).

For journal and periodical publication articles: Surname and initials of all authors (not just the first three), title of article, journal title (after //), year, volume (Vol. 5), issue (Issue 4), number (№ 1), the range of pages (from and up to) of the article published in the journal (page numbers on which the object of the reference is located are given in the main text next to the reference number ([8, p. 25; 12, p. 12–14]) – this applies to all types of cited publications).

For foreign journals and periodical publications the volume is abbreviated as «V.» (for the English language publications) or «Bd.» (for publications in German). Page numbers should be marked by the capital letter P. (for publications in English) or S. (for publication in German).

For books (monographs, manuals, etc.): Surnames and initials of all authors, title, and other relevant information, editors (after /), place of publication (city), publisher, year of publication, the total number of pages.

Proceedings (books) articles. Imprint data shall be given in the following order: surname and initials of the author(s), article title, two slashes title of the collection, place of publication (city), publisher, year of publication, page range (from and to).

Thesis abstracts. Surname and initials of the author(s), full title of the abstract, followed by a colon and the indication of the degree of the dissertation with the small letter, place of publication (city), year, number of pages.

English-language block

Surnames of the authors are given in the Latin alphabet according to one of the standards of transliteration (Russian words written in English letters). Translation of the article title ought to be graphically highlighted and on a separate line.

The content of the English text of the summary can be more complete (100–250 words) than the Russian. Active voice should be used rather than passive. To avoid distortion of the basic concepts it is desirable to have the appropriate English terms.

English-language keywords (Keywords) should be on a separate line.

The list of references (References) should be in the Latin alphabet in accordance with the list in the Russian-language block of the article.

The recording of the reference source should contain the following information: transliteration of the surname and initials of the authors, transliteration and the English translation of the title of the article (for journals and periodical collections), for collection articles and conference and symposium materials – transliteration and the English translation of the title (for books), transliteration and the English translation of the title of the journal (collection); for books – the place of publication (city), publisher, year, total number of pages; for journals – year, volume, issue, number, page range (from and to).

For reference list details see Appendix 2 on the website of the journal (<http://npo.tspu.edu.ru>).

Place of work (study) of the author(s): the name of the organization in English (official English version of the name) and its postal address – street in transliteration, building number, city in English (e.g., Moscow, St. Petersburg, etc.), country in English, postal code.

Manuscripts are accepted for publication in case of positive peer review. The process of peer review of the articles, submitted for publication in Pedagogical Review, is posted on the website of the journal.

Materials that do not meet the requirements will not be submitted. The received materials will not be returned. In case of a negative peer review decision the author will get a motivated refusal.

The editorial board accepts preliminary orders for subsequent issues of the journal.

Submission records can be found on the official website of the journal «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» <http://npo.tspu.edu.ru/>

The publication is included in the general catalog “Press of Russia”. Postal Code: 82680

НАУЧНЫЕ ЖУРНАЛЫ, ИЗДАВАЕМЫЕ В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ



«Вестник Томского государственного педагогического университета. Tomsk State Pedagogical University Bulletin» – рецензируемый научный журнал, основан в 1997 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базы данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, ERINPLUS, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://vestnik.tspu.edu>

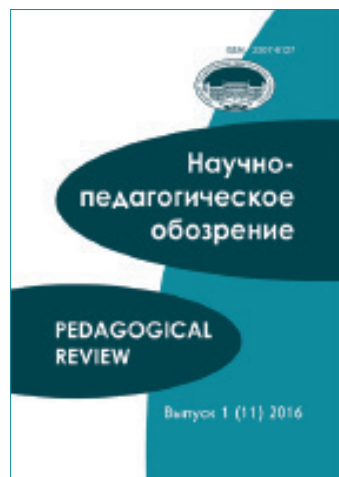
E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

«Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 4 раза в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Издание включено в индекс научного цитирования Web of Science ESCI с 10.09.2017 г., в RSCI на базе Web of Science. Также журнал состоит в базах данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, ERINPLUS, EBSCO, а также включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://ling.tspu.edu.ru>

E-mail: tjla@tspu.edu.ru



«Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базу данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://npo.tspu.edu.ru>

E-mail: npo@tspu.edu.ru

Научный журнал «Праксема. Проблемы визуальной семиотики» основан в 2014 г., выпускается 4 раза в год. Включен в базы данных ULRICHSWEB, SJR, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

С 2018 г. журнал включен в базу индексируемых периодических изданий Scopus.

Электронная версия: <http://praxema.tspu.edu.ru>

E-mail: inir@tspu.edu.ru





Издательство  ТГПУ