

УДК 37:159.9
ISSN 2500-297X

4.2019

16+
**ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Издается с 2001 г.

**Издатель
и учредитель:**
Московский
педагогический
государственный
университет

**ПИ № ФС 77–67764
от 17.11.2016 г.**

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

Педагогические науки

- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Психологические науки

- 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии
- 19.00.07 – Педагогическая психология

Сайт журнала: pp-obr.ru

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу
«Пресса России» – 85003**

© МПГУ, 2019

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

4.2019

**The Founder
and Publisher:**
Moscow Pedagogical
State University

Mass media
registration
certificate
ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

Editorial office:
Moscow, Russia,
Verhnyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research

The journal has been published since 2001

The journal is published 4 times a year

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru
Information on journal
can be accessed via: pp-obr.ru

Редакционная коллегия

А.А. Вербицкий – академик РАО, д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

Ю.Л. Кофейникова – канд. психол. наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*заместитель главного редактора*).

Э.В. Лихачева – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

А.Ф. Ануфриев – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

В.А. Барабанщиков – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Ю.В. Варданян – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

Е.Е. Дурнева – канд. пед. наук; руководитель Научно-исследовательского центра моделирования квалификаций Корпоративного университета ПАО «Татнефть», г. Альметьевск, Татарстан.

О.Л. Жук – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Г.Л. Ильин – д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Ш.М. Каланова – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

Н.Б. Карабущенко – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

В.В. Кондратьев – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

О.С. Орлова – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Научно-клинического центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

М.И. Розенова – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

К.М. Романов – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

А.И. Савенков – д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

В.И. Слободчиков – член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Э. Харрис – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

Editorial Board

Andrey A. Verbitsky – member of the Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Education, PhD in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

Yulia L. Kofeynikova – PhD in Psychology; Associate Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*deputy editor*).

Elvira V. Likhacheva – PhD in Psychology; Head of the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*Executive Secretary*).

Alexander F. Anoufrieв – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University.

Vladimir A. Barabanschikov – Dr. Hab. in Psychology; Head of the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

Sholpan M. Calanova – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

Anne Harris – PhD in Education; Head of Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

Elena E. Durneva – PhD in Education; Head of the Research Center for Modeling Qualifications, Corporate University of PJSC Tatneft.

Georgy L. Ilin – Dr. Hab. in Education, PhD in Psychology; Professor of the Department Preschool Pedagogy of the Faculty Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Natalia B. Karabushchenko – Dr. Hab. in Psychology; Head of the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Hab. in Education; Director of the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

Olga N. Oleynikova – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

Olga S. Orlova – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, Research and Clinical Center of Otorhinolaryngology of Federal Medical-Biological Agency of Russia, Moscow.

Marina I. Rozenova – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University.

Konstantin M. Romanov – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

Aleksandr I. Savenkov – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor of the Department of Psychology, Moscow City University.

Viktor I. Slobodchikov – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher of the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

Yulia V. Vardanyan – Dr. Hab. in Education; Head of the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, Saransk.

Olga L. Zhuk – Dr. Hab. in Education; Head of the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В.П. Вейдт

Ключевые понятия федерального проекта
«Учитель будущего»: постижение смыслов 9

Е.А. Цветков

П.Д. Юркевич – основоположник
отечественной систематической
научной педагогики 22

Т.А. Янбухтин, Е.В. Тарасенкова

Актуализация здорового образа жизни
старшего поколения в условиях мегаполиса 39

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

М.В. Антонова

Проблемно-ориентированная пропедевтика
раннего выбора будущей профессии. 51

А.А. Жуковска

Обучение экспатов русскому языку
как иностранному 64

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Борщева, Э. Эфланд

Ошибки и отношение к ним
студентов и преподавателей
в процессе изучения английского языка 72

*Т.Н. Владимирова, Н.Ю. Лесконог,
А.С. Огнев*

Проблемы и перспективы подготовки
современных вожатых. 82

З.Г. Гончарова

Дистанционное обучение
как инновационная модель преподавания
математики в высшей школе 95

*В.В. Кондратьев, М.Ф. Галиханов,
У.А. Казакова*

Психолого-педагогическая подготовка преподавателей инженерных вузов в процессе дополнительного профессионального образования 104

Л.А. Нежина, А.В. Зыкова

Дидактические технологии развития интеллектуальных умений студентов младших курсов на материале французского языка 119

*А.И. Савенков, А.С. Львова,
О.А. Любченко*

Диверсификация процесса подготовки студентов педагогических университетов 133

Т.А. Сидорчук, М.А. Сидорчук

Психолого-педагогические аспекты переобучения людей предпенсионного возраста 149

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Ю.В. Варданын, А.А. Парамонов

Характеристика модели профилактики эмоционального выгорания современного педагога 160

*А.В. Гусякова, Н.И. Гусякова,
М.Ю. Ветхова, В.М. Кирсанов*

Психологические аспекты взаимосвязи механизмов сознания и индивидуализации обучения 172

Contents

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

V. Veidt

Key notions of the federal project

“Teacher of the future”:

Comprehension of the meaning. 9

E.A. Tsvetkov

P.D. Yurkevich – the founder

of the national systematic scientific pedagogy 22

T. Yanbukhtin, E. Tarasenkova

Actualization of the healthy lifestyle

of the older generation in a megapolis 39

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

M. Antonova

Problem-oriented propaedeutics

of early choice of the future profession. 51

A. Zhukovska

Teaching expats Russian as a foreign language 64

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

V. Borshcheva, E. Efland

English learners’ errors and the attitude to them

of students and teachers. 72

T. Vladimirova, N. Leskonog, A. Ognev

Problems and prospects of training modern counselors 82

Z. Goncharova

Distance learning as an innovative model

of teaching mathematics in higher education. 95

V. Kondratyev, M. Galikhanov,

U. Kazakova

Psychological and pedagogical training

of teachers of engineering universities

in the process of continuing professional education 104

<i>L. Nizhina, A. Zyкова</i> Didactic technologies for the development of intellectual skills of junior students in the process of learning French	119
<i>A. Savenkov, A. Lvova, O. Lyubchenko</i> Diversification of the process of training students of pedagogical universities	133
<i>T. Sidorchuk, M. Sidorchuk</i> Psychological and pedagogical aspects of retraining people of pre-retirement age	149
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>Yu.V. Vardanyan, A.A. Paramonov</i> Characteristics of the model of a modern teacher's emotional burnout prevention.	160
<i>A. Guslyakova, N. Guslyakova, M. Vetkhova, V. Kirsanov</i> Psychological aspects of the relationship of consciousness mechanisms and individualization of learning	172

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-9-21

В.П. Вейдт

Калининградский областной институт развития образования,
236016 г. Калининград, Российская Федерация

Ключевые понятия федерального проекта «Учитель будущего»: постижение смыслов

В статье проанализированы проблемы-вызовы, стоящие перед системой образования России в настоящее время, показана их связь с целями национального проекта «Образование». Автор с помощью метода понятийно-терминологического анализа представил перечень профессиональных компетенций педагогических работников, необходимых для реализации отдельных направлений национального проекта «Образование», а также спроектировал модель реализации федерального проекта «Учитель будущего» через формирование новых профессиональных компетенций педагогических работников. Кроме того, удалось провести понятийно-терминологическую экспертизу лексики нормативного документа, в ходе которой было соотнесено пять пар понятий: учитель – педагог (педагогический работник); профессиональное мастерство – профессиональные компетенции; национальная система учительского роста – профессиональное развитие; непрерывное образование – самообразование; независимая оценка профессиональной квалификации – аттестация.

Ключевые слова: национальный проект «Образование», образовательная политика, педагогический работник, учитель будущего, федеральный проект, образование, педагогика, профессиональные компетенции, профессиональное развитие

© Вейдт В.П., 2019



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Вейдт В.П. Ключевые понятия федерального проекта «Учитель будущего»: постижение смыслов // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 9–21. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-9-21

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-9-21

V. Veidt

Kaliningrad Regional Institute of the Development of Education,
Kaliningrad, 236016, Russian Federation

Key notions of the federal project “Teacher of the future”: Comprehension of the meaning

Problems-challenges in the actual system of Education in Russia are analyzed. The link with the aims of national project “Education” is shown. The author presents the list of professional competences for teachers with the help of the method of the analysis of concepts and terminology. This list is necessary for the realization of some directions of the national project “Education”. Moreover, the author has presented a model of realization of the federal project “Teacher of the future” through the formation of new professional competences for teachers. In addition the concepts and terminology expertise of the language of the regulatory document was made where five pair notions were related: school teacher – educator (teaching staff); professional mastery – professional competences; national system of teaching development – professional development; lifelong learning – self-studying; independent assessment of professional qualifications – attestation.

Key words: national project “Education”, educational policy, teacher, teacher of the future, federal project, education, pedagogy, professional competence, professional development

CITATION: Veidt V.P. Key notions of the federal project “Teacher of the future”: comprehension of the meaning. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 9–21. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-9-21

Национальный проект «Образование», разработанный Министерством просвещения Российской Федерации, обозначил ключевые векторы развития отечественного образования на период с 2019 по 2024 гг. ([http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPF DkmBB.pdf](http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf)). В него вошли десять федеральных проектов, подчиненных решению двух основных задач:

1) обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования;

2) воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

Поставленные цели и обозначенные в паспорте национального проекта «Образование» целевые и дополнительные показатели иллюстрируют, как минимум, три проблемы-вызова, которые предстоит решить в ближайшие пять лет.

Первая проблема обозначилась достаточно давно, связана она с рейтингом Российской Федерации на международной арене качества общего образования. К примеру, по результатам двух международных исследований – PIRLS (качество чтения и понимания текста) и TIMSS (качество школьного математического и естественнонаучного образования) – Россия уверенно входит в десятку лидеров среди прочих стран-участниц. Однако результаты Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA, проверяющей способность 15-летних подростков применять полученные в школе знания в реальной жизни (по сути, степень сформированности компетенций), резко отодвигают Россию на 23 место в области математической грамотности, 26 – читательской, 32 – естественнонаучной (представлены результаты 2015 г.; результаты 2018 г. будут доступны только в декабре 2019). Посмотреть количественные и качественные отчеты по итогам проведения различных международных исследований в разрезе последних 20 лет можно на официальном сайте Центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (<http://www.centeroko.ru/projects.html>).

Второй вызов связан с активным внедрением в различные сферы жизни, в том числе образования, информационно-коммуникационных технологий, роботизации и информатизации, что в свою очередь ведет к задаче оптимизации процессов, условий, способов учета данных на основе цифровых технологий, а также формированию цифровой грамотности у педагогов, родителей, детей, управленцев в сфере образования и т.д.

Третья проблема-вызов имеет стратегический для России характер и связана с сохранением культурного кода нации, укрепления и распространения народных ценностей.

Тем не менее, зачастую педагогическому сообществу в общем (а руководящему составу в системе образования в частности) нелегко узреть основные смыслы документов нормативного характера. В такой ситуации сложно игнорировать позицию профессора В.М. Полонского, обращающего внимание на отсутствие качественной понятийно-терминологической экспертизы, призванной оценить соответствие употребляемой в нормативных документах лексики и принятых в педагогической науке понятий [4, с. 56]. Возникающая терминологическая «путаница» приводит не только к потере смыслов утверждаемых документов, но и принятию в качестве «дорожной карты» лишнего целесообразности комплекса мер по достижению так и непонятых результатов.

Исходя из обозначенной проблематики, сложилась цель настоящей статьи, которая заключается в поиске и определении основных смыслов федерального проекта «Учитель будущего», вошедшего в национальный проект «Образование», через рассмотрение его ключевых понятий.

Поскольку педагог является ключевой фигурой в системе образования, несложно выявить прямую зависимость между уровнем развития профессиональных компетенций учителя и образовательными результатами учащихся. Кроме того, реализация отдельных направлений нацпроекта потребует у педагога формирования целого ряда новых компетенций. В этом ключе стоит обратить внимание на понятие «профессиональные дефициты», неоднократно употребляемое в паспорте федерального проекта «Учитель будущего», трактуемое как недостаточно развитые или несформированные профессиональные компетенции педагога (http://xn--80aavcebfc6cza.xn--p1ai/upload/iblock/0fd/Uchitel-budu-shchego-_obnov.-red_.pdf, с. 24), приводящие к *типичным* затруднениям (здесь и далее – курсив автора). Настоящее определение можно считать корректным и оправданным, однако проведенный анализ национального проекта «Образование» показал, что речь идет о *новых* профессиональных компетенциях педагогических работников, что исключает свойство типичности для современного учителя.

Так, с помощью метода понятийно-терминологического анализа, обладающего объяснительной и мировоззренческой функциями [5, с. 36], удалось выявить и представить перечень профессиональных компетенций педагогических работников, необходимых для реализации отдельных направлений национального проекта «Образование» (табл. 1). При этом важно отметить, что ни одна из восьми профессиональных компетенций не упоминается ни в профессиональном стандарте

педагога (<http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/>), ни в Едином квалификационном справочнике работников образования (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97378/05289fbe73f617a95f1758259c7cc8c694875c82/#dst100029), либо упоминается опосредованно. По сути, нацпроект задает абсолютно *новые* требования к подготовке учителя, а также к его профессиональной деятельности в части выполнения трудовых действий.

Таблица 1

Новые профессиональные компетенции педагогических работников, необходимые для реализации отдельных направлений национального проекта «Образование»

Шифр компетенции	Расшифровка компетенции
К 1	Современные профессиональные (в т.ч. технические) знания и умения учителей технологии и (или) педагогов дополнительного образования по профилю педагогической деятельности
К 2	Умение реализовывать адаптированные общеобразовательные программы с учетом усовершенствованной материально-технической базы образовательных учреждений
К 3	Цифровая грамотность
К 4	Умение разрабатывать и реализовывать образовательные программы цифрового профиля
К 5	«Мягкие» («гибкие») навыки, умение формировать «мягкие» («гибкие») навыки у обучающихся
К 6	Способность разрабатывать и реализовывать образовательные программы в сетевой форме (в т.ч. межпредметные)
К 7	Умение организовывать онлайн-обучение, разрабатывать контент интересных кейсовых заданий, реализовывать образовательные программы с использованием дистанционных образовательных технологий
К 8	Способность осуществлять наставничество, в том числе подготовка рекомендаций учащимся по построению индивидуального учебного плана в соответствии с выбранными профессиональными компетенциями

Далее проведенный понятийно-терминологического анализ позволил построить модель реализации федерального проекта «Учитель будущего» через формирование новых профессиональных компетенций

педагогических работников в прямой взаимосвязи с тремя другими федеральными проектами (рис. 1).

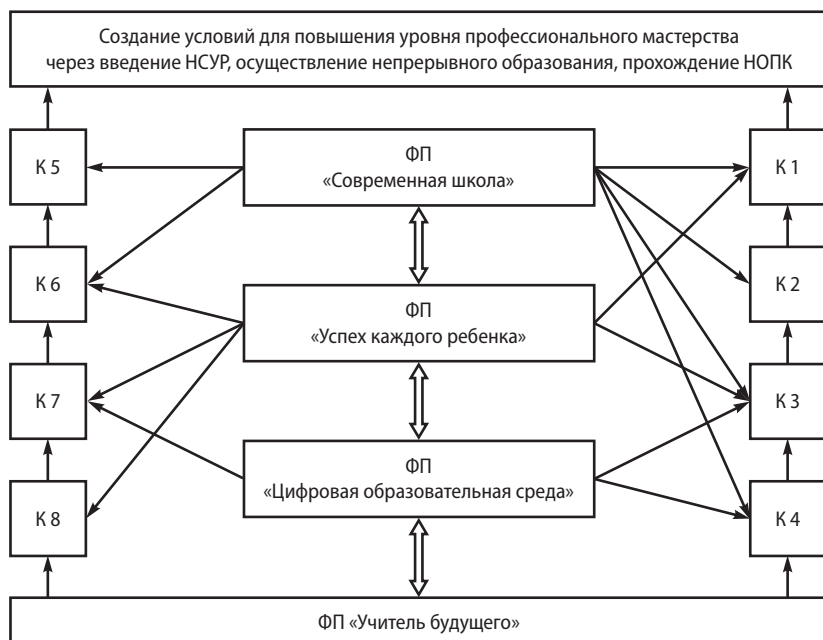


Рис. 1. Модель реализации федерального проекта «Учитель будущего» через формирование новых профессиональных компетенций педагогических работников (где ФП – федеральный проект, К – компетенция, НСУР – национальная система учительского роста, НОПК – независимая оценка профессиональной квалификации)

Как видно из рисунка, для реализации федерального проекта «Учитель будущего» требуется сформировать у педагогических работников ряд новых профессиональных компетенций (удалось вычлениить восемь). При этом интересно, что в ходе осуществления анализа обнаружили общие точки соприкосновения «Учителя будущего» с тремя другими федеральными проектами. Получается, обозначилась прямая связь между четырьмя проектами по решению поставленных в национальном проекте «Образование» задач. К примеру, федеральный проект «Цифровая образовательная среда» предполагает создание современной цифровой образовательной среды в образовательных организациях Российской Федерации разного уровня и статуса, в том числе реализация образовательных программ в дистанционной форме, что актуализирует

необходимость формирования у педагогических работников цифровой грамотности (К 1), умения разрабатывать и реализовывать образовательные программы цифрового профиля (К 4), а также умения организовывать онлайн-обучение, разрабатывать контент интересных кейсовых заданий, реализовывать образовательные программы с использованием дистанционных образовательных технологий (К 7). Однако три перечисленные профессиональные компетенции нужны педагогам и для реализации других приоритетных задач – например, в рамках внедрения инновационных методов обучения (федеральный проект «Современная школа»), в целях выявления и развития способностей и талантов детей (федеральный проект «Успех каждого ребенка») и т.п.

Поскольку формирование новых профессиональных компетенций не может быть осуществлено только в рамках самообразования педагогических работников, возникает естественная потребность в создании *специальных* условий для повышения уровня их профессионального мастерства. При этом федеральный проект «Учитель будущего» обозначает следующие возможные пути: введение национальной системы учительского роста, осуществление непрерывного образования, проведение независимой оценки профессиональной квалификации.

Упомянутые выше понятия, фигурирующие в тексте национального проекта «Образование», требуют более детального рассмотрения в целях постижения и трансляции их основных смыслов.

Итак, анализ федерального проекта «Учитель будущего» потребовал соотнесения пять пар понятий:

- 1) учитель – педагог (педагогический работник);
- 2) профессиональное мастерство – профессиональные компетенции;
- 3) национальная система учительского роста – профессиональное развитие;
- 4) непрерывное образование – самообразование;
- 5) независимая оценка профессиональной квалификации – аттестация.

Учитель – педагог (педагогический работник). Сразу на себя обращает внимание тот факт, что название федерального проекта содержит слово «учитель». Если под дефиницией «учитель» подразумевается должность, тогда априори исключаются другие категории педагогических работников (например, воспитатели детских садов, педагоги дополнительного образования и т.д.). При этом интересно, что при описании задачи и результатов в паспорте национального проекта «Образование» упоминаются не только учителя общеобразовательных организаций, но и иные категории работников системы образования – руководители образовательных организаций, педагоги дополнительного образования, преподаватели средних профессиональных организаций

(<http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPF DkmBB.pdf>, с. 43).

Конечно, гораздо логичнее (да и правильнее с точки зрения федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») было бы использовать в тексте паспорта нацпроекта общепринятую формулировку – «педагогический работник», тем более что данное понятие не только присутствует в нормативном документе наравне с понятием «учитель», но и определяется в глоссарии паспорта федерального проекта «Учитель будущего» (http://xn--80aavcebfcmbcza.xn--p1ai/upload/iblock/0fd/Uchitel-budushchego_obnov.-red_.pdf, с. 24]. По-видимому, разработчики нацпроекта использовали понятие «учитель» в общеупотребимом значении «педагог». В этом свете при создании условий для формирования профессиональных компетенций учителей общеобразовательных организаций важно не упустить другие, причем достаточно многочисленные, должности педагогических работников.

Профессиональное мастерство – профессиональные компетенции. Термин «мастерство» считается устоявшимся в истории педагогики и образования, семантически он достаточно близок понятию «искусность». Однако в педагогической науке, говоря о мастерстве учителя, принято употреблять термин «педагогическое мастерство». Подходов к определению педагогического мастерства существует множество, тем не менее в большинстве своем под этим понятием понимается некоторая совокупность профессиональных качеств, позволяющих учителю достигать поставленных целей. При этом в структуру педагогического мастерства включены профессиональные знания и умения, психолого-педагогические способности, владение образовательными технологиями и педагогическими техниками, умение осуществлять профессиональную рефлексию и т.д. [1; 3 и др.].

Обратимся к паспорту федерального проекта «Учитель будущего». Глоссарий содержит следующую дефиницию профессионального мастерства: «комплекс профессиональных качеств, обеспечивающих высокий уровень профессиональной педагогической деятельности в соответствии с профессиональным стандартом» (Цит. по: http://xn--80aavcebfcmbcza.xn--p1ai/upload/iblock/0fd/Uchitel-budushchego_obnov.-red_.pdf, с. 24). Как видим, с одной стороны, термины «профессиональное мастерство» и «педагогическое мастерство» означают почти одно и то же – речь идет о некотором наборе профессиональных качеств педагога. С другой стороны, нормативный документ обнаруживает существенные различия между понятиями: профессиональное мастерство является не абстрактной категорией – набор профессиональных качеств определен достаточно жестко профессиональными стандартами в сфере образования, что

в свою очередь подразумевает возможное проведение различного рода диагностик (экспертизы, сертификаций и т.п.) на предмет соответствия имеющихся качеств заданным в приказе Минтруда.

Но самое интересное обнаруживается в другом: в профессиональном стандарте педагога перечисляются не качества, а трудовые действия, необходимые умения и знания, в совокупности своей составляющие профессиональные компетенции.

Как же в таком случае соотносятся профессиональные компетенции и профессиональные качества?

В настоящее время общепринятым считается определение А.В. Хуторского, трактующего компетенции через набор качеств, в структуру которых включены знания, умения, навыки, а также способы деятельности [8]. Таким образом, профессиональный стандарт действительно задает набор профессиональных качеств специалиста.

Национальная система учительского роста – профессиональное развитие. Термин «национальная система учительского роста» (НСУР) стал известен педагогическому сообществу почти четыре года после того, как Президент Российской Федерации В.В. Путин поручил Правительству разработать модель НСУР, основанную на уровневом подходе к профессиональным компетенциям учителей.

Разработанная в 2017 г. модель НСУР включает в себя не только профессиональное развитие (горизонтальный рост учителя), но и карьерное продвижение (вертикальный рост учителя). Разработчики модели предполагают доработку профессионального стандарта педагога и введение двух новых должностей – старшего учителя и ведущего учителя [6].

В настоящее время, пока не утвержден уровневый (по должностям) профессиональный стандарт педагога, документ Минтруда представляет собой матрицу компетенций педагогического работника, при этом непонятно, какими знаниями работник системы образования должен обладать в начале своего профессионального пути (неужели всеми, перечисленными в профессиональном стандарте?), а что отводится на освоение по ходу его профессионального развития. По сути, рассматривая профессиональный стандарт под углом профессионального развития (процесса сохранения и укрепления имеющихся компетенций, а также наращивания новых), важно отметить отсутствие перечня минимальных требований к профессиональной компетентности педагога (как бы «точки отсчета»).

В связи с данной проблематикой интересна точка зрения И.Ф. Харламова на стадии профессионального развития педагога, в соответствии с которыми происходит совершенствование профессиональной компетентности учителя [7, с. 481]. Первая стадия – педагогическая

умелость – является базой (основой) профессионализма педагога и достигается благодаря обучению в вузе, а также первым профессиональным проба́м в ходе работы в школе. На второй стадии – педагогическое мастерство – учитель способен достичь высоких профессиональных результатов за счет «отшлифовки» полученных в ходе теоретической подготовки профессиональных знаний в непосредственной практической деятельности. Третья стадия – педагогическое творчество – характеризуется самостоятельной созидательной деятельностью в рамках реализации образовательной программы. Несмотря на тот факт, что учителю не всегда удается создать что-либо принципиально новое (да и надо ли?), находясь на этой стадии, педагог способен усовершенствовать имеющиеся у него в запасе способы обучения, формы организации познавательной работы и т.п. На четвертой стадии – педагогическое новаторство – педагог реализует на практике принципиально новые идеи, по своему характеру чаще всего являющиеся прогрессивными, способные существенно повысить качество образования.

Говоря о НСУР, важно понимать, что планируемое на законодательном уровне введение карьерного продвижения учителя (вертикальный рост), не отменяет и даже усиливает важность традиционного (горизонтального) роста педагога, являющегося по своей сути профессиональным развитием.

Непрерывное образование – самообразование. Паспорт федерального проекта «Учитель будущего» трактует непрерывное образование педагога через обучение по образовательным программам различного уровня – среднего профессионального / высшего / дополнительного профессионального образования, а также в ходе участия в межкурсовых мероприятиях (конференциях, семинарах и т.п.). Между тем федеральный закон «Об образовании» фиксирует три формы получения образования – очную, очно-заочную и заочную (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/), при этом заочная форма может реализовываться с помощью дистанционных образовательных технологий, т.е. самостоятельно. Сверх того, возрастающая роль цифровизации и необходимость формирования «мягких» («гибких») навыков актуализирует важность самообразования педагога.

В настоящее время международное экспертное сообщество выделяет три вида непрерывного образования. Первый вид – формальное образование – полностью соотносится с трактовкой федерального закона «Об образовании», поскольку предполагает обучение человека в образовательных организациях различного уровня (например, школа – колледж – вуз). Неформальное образование (второй вид непрерывного образования) предполагает обучение человека по программам

дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки), а также участие специалиста в конкурсах профессионального мастерства, конференциях и семинарах, образовательных стажировках и т.п. Однако особый интерес представляет третий вид непрерывного образования – неформальное образование, представляющее собой индивидуальную познавательную деятельность человека в целях личностного и профессионального развития [2, с. 55].

В современных условиях самообразование может приобрести особый статус, выступая не только как «поддерживающая» форма профессионального развития педагога, но и как способ получения профессионального образования в общем. К примеру, в 2019 г. Минобрнауки России приступило к работе над проектом о признании законного высшего самообразования (источник информации: РИА Новости (<https://ria.ru/20190227/1551397590.html>)).

Кроме того, среди современных форм подтверждения образования (в том числе по дополнительным общеобразовательным программам), а также самообразования особое место занимает сертификация квалификаций. Так, уже сегодня работодателями при приеме на работу учитывают дипломы, подтвержденные международной сертификацией уровня владения иностранным языком (TOEFL, IELTS и др.).

Таким образом, говоря о непрерывном образовании, стоит иметь в виду, что самообразование может в самое ближайшее время приобрести особый статус и позволить наравне с официальным образованием подтверждать уровень профессионального развития.

Независимая оценка профессиональной квалификации – аттестация. Так же, как и аттестация, независимая оценка профессиональной квалификации (НОПК) проверяет степень соответствия квалификации педагога профессиональному стандарту (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485/).

Однако НОПК отличает от аттестации ряд условий:

- 1) является добровольной процедурой;
- 2) проводится профессиональным сообществом с привлечением квалифицированных экспертов (в том числе работодателей);
- 3) включает такие проверочные задания, которые способны проверить степень владения навыками и умениями (практико-ориентированный подход).

Предполагается, что в будущем прохождение независимой оценки профессиональной квалификации позволит педагогу иметь конкурентное преимущество при приеме на новое место работы перед другими соискателями, а также предоставит руководителю образовательной

организации объективную информацию для начисления оправданных стимулирующих выплат согласно результатам НОПК.

Как видим, проведенная понятийно-терминологическая экспертиза лексики федерального проекта «Учитель будущего» позволила выявить ключевые смыслы в понимании стоящих перед системой образования задач. Важно еще раз отметить, что невозможно определить систему действий без обращения к накопленным педагогической наукой знаниям, выражающихся в том числе в виде понятий и терминов.

Библиографический список / References

1. Ажиев М.В. Педагогическое мастерство преподавателя и адаптация студентов к обучению в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 1. С. 99–101. [Azhiev M.V. Pedagogic skills of teachers and adaptation of students to training at higher education institution. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2015. Vol. 21. No. 1. Pp. 99–101. (In Russ.)]
2. Коршунов И.А., Гапонова О.С., Пешкова В.М. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / под ред. И.Д. Фрумина, И.А. Коршунова. М., 2019. [Korshunov I.A., Gaponova O.S., Peshkova V.M. *Vek zhivi – vek uchis’*: nepreryvnoe obrazovanie v Rossii [It's never to late to learn: the lifelong learning in Russia]. Frumina I.D., Korshunova I.A. (eds.). Moscow, 2019. (In Russ.)]
3. Лаушкина В.С. Эмпирическое исследование педагогического мастерства преподавателя в обеспечении качества образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11 (4). С. 708–710. [Laushkina V.S. The empirical research of the pedagogical mastery of the teacher for the ensuring of the education quality. *International Journal of Applied and Fundamental Research*. 2016. No. 11 (4). Pp. 708–710. (In Russ.)]
4. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. Т. 3. № 2. С. 54–60 [Polonsky V.M. Concept-terminological apparatus for pedagogy and education. *Research result. Pedagogic and psychology of education*. 2017. Vol. 3. No. 2. Pp. 54–60. (In Russ.)]
5. Полонский В.М., Сидон Л.М., Самбурова Г.Г. Понятийно-терминологический метод анализа нормативных документов в сфере образования // Инновации в образовании. 2008. № 2. С. 34–41. [Polonskiy V.M., Sidon L.M., Samburova G.G. Conceptual-terminological method of analysis of normative documents in the field of education. *Innovations in Education*. 2008. No. 2. Pp. 34–41]. (In Russ.)]
6. Пояснительная записка к модели Национальной системы учительского роста (НСУР) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 62–63 [The explanatory memorandum to the model of the national system of teacher development. *Psychological Science and Education*. 2017. Vol. 22. No. 4. Pp. 62–63. (In Russ.)]

7. Харламов И.Ф. Педагогика. М., 2003. [Harlamov I.F. Pedagogika [Pedagogy]. Moscow, 2003.]
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 26.07.2019). [Hutorskoj A.V. The key competences and the educational standards. *Internet-zhurnal "Ejdos"*. 2002. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 05.08.2019, принята к публикации 19.10.2019

The article was received on 05.08.2019, accepted for publication 19.10.2019

Сведения об авторе / About the author

Вейдт Валерия Павловна – кандидат педагогических наук; проректор по научно-методической работе, Калининградский областной институт развития образования

Valeria P. Veidt – PhD in Pedagogy; vice-rector in methodological work, Kaliningrad Regional Institute of the Development of Education

E-mail: valeriya.veidt@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-22-38

Е.А. Цветков

Казанский национальный исследовательский
технологический университет,
420015 г. Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация;
Казанская православная духовная семинария,
420036 г. Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация

П.Д. Юркевич – основоположник отечественной систематической научной педагогики

В статье рассматриваются основные положения педагогики проф. П.Д. Юркевича – незаслуженно забытого русского философа, педагога. Отмечается, что Юркевич первый в России решительно выступил против редуционизма, сведения психологии к физиологии, призывал исходить в педагогике не из утилитарных соображений, а из высших начал, «из духа». Приводятся и обсуждаются мысли Юркевича о цели воспитания, о теснейшей связи воспитания и обучения, противопоставление языческой и православной педагогики. Анализируются различные методики и формы преподавания Юркевича. Делается вывод, что все современные инновации в педагогике (кроме компьютерных технологий) уже были применены Юркевичем.

Ключевые слова: профессор Юркевич, православная педагогика, антропологическая полнота, методика преподавания, педагогические инновации

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Цветков Е.А. П.Д. Юркевич – основоположник отечественной систематической научной педагогики // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 22–38. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-22-38

E.A. Tsvetkov

Kazan National Research Technological University,
Kazan, Republic of Tatarstan, 420015, Russian Federation;
Kazan Orthodox Theological Seminary,
Kazan, Republic of Tatarstan, 420036, Russian Federation

P.D. Yurkevich – the founder of the national systematic scientific pedagogy

The article examines the main concepts of pedagogy of Prof. P.D. Yurkevich – undeservedly forgotten Russian philosopher and teacher. It is noted that Yurkevich was the first in Russia to strongly oppose reductionism, reducing psychology to physiology, and called for pedagogy to be based not on utilitarian considerations, but on higher principles, “from the spirit”. Yurkevich’s ideas about the purpose of education, the closest connection between education and training, and the contrast between pagan and Orthodox pedagogy are presented and discussed. Various methods and forms of Yurkevich’s teaching are analyzed. It is concluded that all modern innovations in pedagogy (except computers) have already been applied by Yurkevich.

Key words: Prof. Yurkevich, Orthodox pedagogy, anthropological completeness, teaching methods, pedagogical innovations

CITATION: Tsvetkov E.A. Yurkevich – the founder of the national systematic scientific pedagogy. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 22–38. (In Russ.)
DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-22-38

Место П.Д. Юркевича в истории отечественной педагогики

О педагогике

Прошли времена, когда функции педагога ограничивались сопровождением ученика в гимнасий или в палестру. За долгие века педагогика превратилась не просто в науку со своими многочисленными понятиями и развитым категориальным аппаратом, но и в один из ведущих институтов любого общества. Более того, по словам П.Д. Юркевича, о трудах которого [10; 11] и пойдет речь в этой работе, уровень государства определяется, наряду с армией и экономикой, уровнем образования.

Принято считать, что, говоря об образовании, особенно религиозном образовании, необходимо подчеркивать нравственную сторону. Однако нельзя так редуцировать и, говоря философским языком, необходимо осуществлять образовательный процесс в полноте этики, гносеологии и онтологии.

Из всей плеяды замечательных русских педагогов этому требованию удовлетворял только один незаслуженно забытый, вычеркнутый большевистской цензурой Памфил Данилович Юркевич (1827–1873 гг.).

Личность П.Д. Юркевича

Только в новой России для многих начало открываться это имя, хотя оно занимало достойное место в известных обзорах прот. В. Зеньковского и Н.О. Лосского [2; 8]. Правда, и в них очень скупо отмечены основные вехи жизни этого замечательного человека. Так, у первого не отмечен факт, что Юркевич был профессором Киевской Духовной академии и, как пишет В.О. Ключевский в своих воспоминаниях: ее «украшением» и «перетащили-таки его из Киева к досаде Киевской академии» [11, с. 530], а у второго не отмечен киевский период.

Имеются только два квалифицированных разбора творчества Юркевича: у его ученика В.С. Соловьева и у Г.Г. Шпета. Кроме них можно отметить краткие очерки в «Философской энциклопедии»: Р.А. Гальцевой в статье «Юркевич» [7, т. 5] и А.И. Абрамова [5, т. 3, вступ. статья и примечания], хотя такого уровня мыслителей до него в России, по сути, и не было. Можно назвать, разве, Г. Сковороду, А.С. Хомякова, кн. В.Ф. Одоевского.

О педагогическом мастерстве Юркевича, чему и посвящена настоящая работа, можно судить и из воспоминаний Ключевского: «После каждой лекции в голове остается такое ясное представление о всем прочитанном, что стоит только употребить небольшое внимание, чтобы после быть в состоянии повторить весь ряд мыслей» [11, с. 531].

Борьба Юркевича за полноту бытия

Жизненные перипетии Юркевича во многом связаны с его мужественной гражданской, философской и православной позицией. Нужно хорошо представлять особенности эпохи, когда совпало философское пробуждение русского сознания и «призрак коммунизма» добрался до России.

Можно проследить этапы этого альянса, начиная с Гегеля, который считал, что в движении своей мысли человек может подняться от уровня субъективного мышления, «субстанциального образа существования» до уровня абсолютного умознания или, говоря современным языком, как выходит сознание из безразличного покоя непосредственной жизни, из «естественного горизонта», «жизненного мира», по Гуссерлю, поднимается над житейской суетой, приходит к «озабоченности», по Хайдеггеру, ощущает «предельную захваченность», по Тиллиху; «начинается философская жизнь, как новый модус или новая ступень народного существования...» [8, с. 234].

Далее начинается разложение гегельянства у Фейербаха, который в своей критике и религии, и гегелевского идеализма апеллировал к психологическим особенностям антропологической структуры человека, совершенно неубедительно и бездоказательно (едва ли не на уровне Крития и Евгемера) декларируя, что человек сам бессознательно и произвольно создает по своему образу Бога, приписывая Ему все свои атрибуты, отображая на Него свою деятельность, а затем уже возникает культ. Душу, как мы видим, он еще не отрицал. Просто «приземлил» человека.

Дальше – больше. Начинается, в погоне за «обоснованием» единства человека, сведение психических явлений к физиологии. Вундт пытался понять человеческий разум, изучая составные части человеческого сознания так же, как при изучении сложного химического вещества его разбирают на составные элементы. Таким образом Вундт представлял психологию наукой, схожей с физикой и химией, в которой сознание есть набор разделяемых и опознаваемых частей (структурализм). Этот наивный подход был в дальнейшем отмечен гештальтпсихологией (несводимость целого к его частям; аналог в ядерной физике – дефект массы).

Таким образом, полем битвы стала антропология, два взгляда на полноту человека. Один – христианский: «Сам же Бог мира да освятит вас во всей полноте, и ваш дух и душа и тело во всей целостности да сохранится без порока в пришествие Господа нашего Иисуса Христа» (1 Фесс. 5:23), другой, дух отсекающий, – материалистический, манифестацией

которого стала статья Чернышевского «Антропологический принцип в философии» (1860 г.). Ее трудно анализировать, т.к. «написана она небрежно, очень не выдержана в отношении систематического развития основной мысли... Под именем “антропологического принципа” излагается лишь очерк “новой” антропологии – без всякого отношения к философии» [2, с. 133].

Юркевич не мог пройти мимо бездарности и узости этого манифеста и написал достойную отповедь. Отметим лишь несколько характерных мест у Чернышевского и комментарии Юркевича на них.

1. В своем стремлении свести психологию к физиологии Чернышевский пишет: «Философия видит в нем (человеке. – *Е.Ц.*) то, что видит медицина, физиология, химия; эти науки доказывают, что никакого дуализма в человеке не видно», на что Юркевич резонно отмечает: «Какая же тогда надобность в этой науке» [11, с. 112]. Видна справедливость оценки прот. В. Зеньковским уровня философии Чернышевского, не видящим различия философского и «наивного» реализма.

2. Чернышевский пишет: «Психология говорит, что самым изобильным источником обнаружения злых качеств служит недостаточность средств к удовлетворению потребностей, ... После потребности дышать (продолжает психология) самая настоятельная потребность человека – есть и пить». Юркевич иронизирует: «Что скажет естествоиспытатель, если он послышит об этих великих открытиях строгого психологического анализа, именно, что голод заставляет человека воровать, особенно же, что человек имеет потребность дышать, есть и пить» [10, с. 113]. Ирония справедлива, т.к. именно в это десятилетие процветал «Клуб червонных валетов» – шайка молодых мошенников, вымогателей, фальшивомонетчиков и т.п., судившаяся в феврале 1877 г. (около 50 человек, преимущественно выходцев из богатых семей) [6, с. 591].

«Чернышевский хочет говорить о человеке как о существе, имеющем желудок и голову, кости, жилы, мускулы и нервы» [2, с. 134], пишет прот. В. Зеньковский, «что ощущение есть предмет так же данный для внешнего физиологического опыта, как сжатие и растяжение мускулов, движение крови, химическая переработка пищи в желудке и т.д.» [Там же, с. 111–112], хотя «ясно, что мысль не имеет пространственного протяжения, ни пространственного движения, не имеет фигуры, цвета, звука, запаха, вкуса, не имеет ни тяжести, ни температуры; итак, физиолог не может наблюдать ее ни одним из своих телесных чувств» [11, с. 115].

И здесь Юркевич, как настоящий ученый, находит глубокое различие между естествознанием и материализмом, справедливо отмечая, «что естествознание изъясняет человеческий организм из материальных

оснований, а материализм из этих оснований изъясняет все *существо* человека, *всего* человека» [11, с. 119]. В дальнейшем А.Ф. Лосев разовьет эту мысль: «Материя – одно из таких законнейших и необходимейших понятий человеческого разума. Почему я должен вырывать одно понятие из цельной диалектической системы всех понятий вообще, ставить его в центр всего и по его имени называть всю свою философскую систему? Все абстрактные понятия в одинаковой мере абсолютны, и нет никаких логических оснований одно из них абсолютизировать в ущерб другому» [3, с. 507]. И далее Лосев призывает материалистов признать, что этот их «миф получает абсолютную утвержденность в мысли, т.е. становится *догматом*» [Там же].

3. Упорствуя в своих редукционистских устремлениях, Чернышевский заявляет: «Соединение разнородных качеств в одном предмете есть общий закон вещей», на что Юркевич замечает: «В самом деле, не миф ли это, когда нам говорят, что в вещах количественное различие переходит в качественное? Это превращение количества в качество, величины в свойство также непостижимо, как превращения, о которых говорит Овидий» [10, с. 125]. А в «Диалектике мифа» Лосева читаем: «*Ведь это же подлинное чудо – появление вещей из материи.* Возьмите несколько деревянных досок: ни на одной из них нет ровно никакого признака стола. Как же вдруг появляется стол или шкаф? Говорят, – из соединения досок и палок. Но ведь “шкафности” не было ни в одной доске и ни в одной палке. Как же она появилась из *соединения* досок или палок? У вас в кармане нет ни гроша, и у меня в кармане нет ни гроша: как же появится вдруг грош, если мы соединим наши с вами карманы? Ясно, что *должно совершиться чудо.* Материалисты верят в чудесное, сверхъестественное воплощение – чуть-чуть только не Отца, а пока только какой-то глухой и слепой матери-материи...» [3, с. 511].

4. Утверждение Чернышевского, объясняющего «происхождение мира единственно из обстоятельств», вызывает восклицание Юркевича: «Это опять мифология, которая допускает многих действительно творящих богов, называя их обстоятельствами» [10, с. 126].

5. Подверг Юркевич критике попытку Чернышевского уравнивать нравственность животного и человека.

6. И, наконец, итог «философских размышлений» Чернышевского. Изучая опыт социальных движений в Западной Европе, Чернышевский пришел к выводу, что не буржуазный либерализм поможет избежать капитализма, а крестьянская народная революция путем ликвидации помещичьей собственности на землю, уничтожения существующей государственности. Сама же революция должна быть подготовлена

организацией революционеров. Главные герои у него – нигилисты. Можно провести аналогию с сектой анабаптистов (1520 г.), которые принцип свободы в религиозной сфере, декларированный Лютером в 1517 г., провели в жизнь и в общественную, и в политическую, не останавливаясь при этом ни перед какими мерами произвола и насилия. Лютер назвал их исчадьями ада и проклял их в Виттенбурге. Но, и как позже в XIX в. в России, их проповеди овладели умами широких слоев населения и вызвали страшное брожение. Христианские храмы были разрушены, духовенство и состоятельные граждане – перебиты, имущество зажиточных граждан было отдано в общее пользование (что произошло и в России в 1917 г.), была допущена и общность жен (было и такое в Саратовской губернии). Разгул либерализма, человекобожия и нигилизма хорошо описаны в известных романах Достоевского и Лескова. О травле, которой подвергались носители традиционных ценностей, позднее перешедшей в настоящий террор, тоже узнаем из этих романов.

«И эта утилитарно-моралистическая травма оказалась в русской душе особенно злокачественной и ползучей. В этом отношении очень показательна известная полемика “Современника” против Юркевича. Впрочем, это не была полемика, но травля. <...> Но не столько старались опровергнуть противника, сколько его опозорить и навлечь на него неприятные подозрения» [8, с. 290]. «Критика материализма у Юркевича... вызвала резкие и грубые статьи и заметки в русских журналах; имя Юркевича в русских радикальных кругах долгое время поэтому было связано – без всяких оснований – с представлением о “мракобесии” и мешало усвоению замечательных построений Юркевича» [2, с. 117–118].

«Самоуверенность автора в том, что только в направлении ему близком, есть истина, – переходит постоянно у него в развязность, презрительное отношение ко всем инакомыслящим. ...Теперь же Чернышевский становится нетерпимым, раздражительным, докторальный тон его становится невыносимым» [Там же, с. 133].

Статья Юркевича была замечена в верхах, и его как оплот традиционных православных ценностей пригласили возглавить кафедру философии в МГУ (1861 г.). Научных работ было им написано немного, но все они оказали существенное влияние на русскую мысль. Так, например, его работа «Сердце и его значение в жизни человека», несомненно, повлияла на работу Б.П. Вышеславцева «Сердце в христианской и индийской мистике». Можно упомянуть про магистерскую и докторскую диссертации С.М. Соловьева. Во многом Юркевич, отчасти и через Соловьева, повлиял на А.Ф. Лосева, как видно из приведенных выше цитат.

Педагогическая деятельность П.Д. Юркевича

Наряду с научной деятельностью, Юркевич много внимания уделял и преподаванию, как в МГУ (на его лекции ходили попечитель и ректор университета, многие профессора, причем некоторые отменяли свои лекции, чтобы послушать Юркевича), так и на ниве народного просвещения, в учительской семинарии военного ведомства, где им написаны «Чтения о воспитании» (1865 г.) и «Курс общей педагогики» (1869 г.). «Несколько статей и книг Юркевича были посвящены вопросам воспитания» [2, с. 117].

Травля со стороны либеральной общественности, а она, как и во все времена, занимала ведущие позиции в журналистике, в немалой степени коснулась и педагогической деятельности Юркевича. «Желчная печать не упускала ни одного случая, и нападки на ненавистного мыслителя продолжались непрерывно. Юркевича уподобляли даже эксcrementам Диогена» [4, с. 102]. Приведем лишь один пример нападок со стороны П.Н. Ткачева, активного участника революционного подполья 1860-х гг., публициста, рассматривающего философию лишь как инструмент преобразования мира на основе «справедливого социального устройства», лишённого метафизической утонченности истинного философа, заменившего ее агрессивностью и дерзостью. Он сравнивает мысли Юркевича с «плодами: снаружи они заманчивы и, по-видимому, много обещают; внутри они наполнены какою-то гнилою жидкостью, издающей отвратительный, одуряющий запах»; «философия [Юркевича] сводится к магии и кабалистике», «фантастические бредни ребяческих умов» [6, с. 11], «полицейские советы» [Там же, с. 27], «вот вам изнанка мистического идеализма московских чернокнижников» [Там же, с. 35]. По Ткачеву, мысли Юркевича – это «гнусная попытка под личиной идеалистической фразеологии и туманной мистики оправдать все дикое и безобразное, все нелепое и злое, все отвратительное бессмысленное, что только имеет какое-нибудь место, ...» [Там же].

Более высокая научная репутация в глазах «либеральной общественности» и в дальнейшем более счастливая судьба наследия ожидала К. Ушинского. Приняв «правила игры», он сразу сузил антропологическую сущность человека. Первая же глава в его труде «Человек как предмет воспитания, опыт педагогической антропологии» называется «Нервная система» (что дало повод Юркевичу иронично заявить о «ненормальном состоянии нервов самих педагогов», которые сводят душу к «рефлексам своего тела» [10, с. IV]). О духе же Ушинский собирался поговорить лишь в третьем томе, который, что символично, так и не был написан. И дело не в кончине Ушинского в 1871 г., а в том, что

ему просто нечего было бы сказать, т.к. и философский уровень Ушинского невысок.

Деятельность еще одного значительного педагога, А.С. Макаренко, могла происходить только в условиях жесточайшего идеологического прессинга, под патронажем и в сотрудничестве с соответствующими органами. Какое уж тут воспитание; строилось платоновское «Государство», в худшей его интерпретации.

По-настоящему научный подход в педагогике демонстрировал лишь Юркевич. Любое умозаключение – дедуктивно, и исходить в своих дискурсах следует из более общих понятий, что и делает Юркевич, говоря, что «воспитание – судьба духа» [10, с. IV], исходя из антропологической полноты человека. Если представить, что возникла бы необходимость, по примеру Плутарха, составить «Сравнительные жизнеописания»: Юркевич и Ушинский, Платон и Аристотель, Достоевский и Толстой, то автор, в соответствии с духом данной статьи, в отличие от него, несомненно склонился бы не ко вторым, а к первым именам, конечно же не отрицая значимость и вторых.

В данной работе сделана попытка, едва ли не первая в России, осветить, хотя бы в тезисном виде, основные моменты в педагогическом наследии Юркевича. Структура данной работы следует примерно структуре «Курса» Юркевича [10].

Цели образования по П.Д. Юркевичу

Отличие христианской педагогики от языческой

Во все времена, у всех народов существовала система встраивания человека в материальную и духовную жизнь социума. Научно обоснованная методика этого процесса и есть педагогика. Юркевич, анализируя педагогику в языческие времена, дает общую ее формулу: «естественный эгоизм» родителей (утешение и помощь в старости, поминание детьми, чтобы легче жилось в потустороннем мире и пр.) и государства (это будущие защитники и «налогоплательщики» [Там же, с. 4]). Для христианства же воспитание детей – служение всему человечеству, стремление воспитать в детях «чистый образ Богоподобного человека» [Там же].

Основная цель православной педагогики

Цель воспитания, по Юркевичу, совпадает с целью жизни. «Много-сложные же отношения, которые заключаются в понятии о цели жизни» [10, с. 9] сводятся, в конечном итоге, к Спасению, к достижению жизни вечной, подготовкой к которой и является жизнь земная. «Воспитание –

судьба духа» – говорит Юркевич [10, с. IV]. Так как мы не знаем будущности воспитанника, то воспитывать надо так, «чтобы он был уготован на всякое благое дело» [Там же, с. 30]. Каким образом «насаждать добро в сердце человека» [Там же, с. VI] – это вечный вопрос и нет универсального рецепта и формулы. Воздействовать надо и на разум, и на волю, и на чувствования, во всей антропологической полноте [Там же, с. 7].

Как истинный ученый, Юркевич пытается придать педагогике понятийный характер, разделяет ее на теорию воспитания и теорию обучения [Там же, с. 44] (что прописано и в Законе об образовании РФ, поставивший воспитание на первое место). «Дитя воспитывается с первых мгновений жизни» [Там же], но оно еще не способно к обучению и получает его через воспитание. В зрелом же возрасте человек получает воспитание через обучение. Здесь такое же диалектическое единство, как вера и знание.

Возможные альтернативные цели

Анализируя «все споры о цели нашего существования» [10, с. 11] с древнейших времен, Юркевич сводит их к двум мнениям: «одни видят эту цель в счастье, другие – в добродетели» [Там же]. Вопрос – с чем соединяет человек понятие счастья. Но в любом случае, «самое искание счастья есть уже несчастье» [10, с. 15]. Лучшее же определение добродетели Юркевич находит у Аристотеля: «добродетель есть то, что признает добродетелью человек добродетельный» [Там же, с. 11].

Идея добра таким рефреном проходит через творчество Юркевича, что, несомненно, повлияло на выбор его учеником – С.М. Соловьевым – названия его фундаментального труда: «Оправдание добра». Прочитав же у Юркевича фразу: «Счастливым каждый может и хочет быть по-своему, и все правила счастья индивидуальны, но нельзя быть по-своему честным или добросовестным...» [Там же, с. 13], каждый образованный человек вспомнит первую фразу в «Анне Карениной» (Толстой внимательно следил за педагогической литературой).

Ни в коем случае не принимает Юркевич утилитаризм в педагогике. В дилемме «Нужда от низшего, или любовь к высшему», он безоговорочно считает, что «во все воспитательные меры нужно вносить высший моральный дух» [Там же, с. 10].

Не обошел Юркевич и только-только возникшую проблему патриотизма и космополитизма. Так же, как человек разводит в саду яблоки, груши и вишни, а не какой-то «овощ вообще» (орфография Юркевича), так и «все, что имеет действительность, есть всегда и необходимо частное и что космополитический характер получает оно вследствие своего внутреннего достоинства...» [Там же, с. 25–26].

Юркевич об университетах.

«Развитие» университетов от уровня «1.0» до «4.0»

В соответствии с принятой в настоящее время классификацией, уже Ученые советы вузов принимают решение о переводе обучения на уровень «3.0».

Платон об образовании: «Образование, имеющее своим предметом и целью деньги, власть или какую иную мудрость, лишенную разума и справедливости, низко и неблагородно, да и вовсе недостойно называться образованием» [5, т. 4, с. 92].

Упоминая средневековые университеты («1.0»), Юркевич пишет о «благородном духе той эпохи, которая разделяла с Платоном убеждение, что знание есть добродетель» [11, с. 523]. Богословский, медицинский и юридический факультеты символизировали единство души и тела, как тела человеческого, так и социального.

В «гумбольтовских университетах» («2.0») он еще видит какой-то поиск истины, «независимость от мотивов эгоизма» [Там же, с. 525]. Но предсказал Юркевич и современный тренд – университеты «3.0» и даже уже – «4.0»: «превращение университетов в политехнические школы» [Там же, с. 526].

В свое время лауреат Нобелевской премии Е. Вигнер прямо писал: «Хотя об этом не принято говорить вслух, мы все знаем, что с общечеловеческой точки зрения цели нашей науки намного скромнее, чем цели, например, древнегреческой науки, и что наша наука с большим успехом увеличивает нашу мощь, чем наделяет нас знаниями, представляющими чисто человеческий интерес» [1, с. 176]. А ведь Вигнер, на наш взгляд, еще идеализировал действительность. О целях явных или неявных хозяев жизни писал еще Платон: «Они надеются в один прекрасный день изобрести Атланта, еще более мощного и бессмертного, способного еще тверже удерживать все на себе, и нисколько не предполагают, что в действительности все свяжется и удерживается благим и должным» [5, т. 2, с. 58]. О попытке камуфляжа истинных целей правителей писал и Шеллинг: «Ибо, к примеру, осуществление совершенного правового строя, совершенное развитие понятия свободы и все тому подобное – все это в своем скудном содержании одновременно слишком безосновно, чтобы дух мог найти в этом точку покоя» [9, т. 2, с. 355]. Об этом не менее ярко писал и Юркевич, говоря о тенденции «помещать каждую науку в область средств и разобщать ее системой целей, которые при этом навязываются нам только грубым механизмом личных нужд и склонностей...» [11, с. 525]. Получается, годы в вузе нужны лишь для приобретения специальной учености как «полезный инструмент для добывания различных выгод в человеческом обществе» [Там же], ничем не напоминая ему о его высшей личности.

О ВОСПИТАНИИ

Воспитатель

В процессе образования встречаются трое – воспитанник, воспитатель и изучаемая дисциплина, на которой, как на оселке, шлифуется и сам ребенок. Воспитатель должен обладать искусством изменения душевной жизни воспитанника, но «искусством, управляемым наукой» [10, с. 39–41] (как принято говорить, разум должен управлять волей или, как предписывает Писание: «Да будет воля Твоя»); с одной стороны, «сокрушать своеволие», с другой – находить ту грань, за которую он не должен заходить, чтобы не помешать свободному развитию ребенка.

Необходимо воспитателю быть тонким психологом, уметь переместиться в сердце воспитанника, «испытать все особенности его чувств и стремлений», иметь «художественный глаз, который видит действительность с ее индивидуальными свойствами, а не останавливается на отвлеченном очерке вещи» [Там же, с. 67]. И Юркевич много рассуждает о троякой любви, которой определяется «искусство и совесть воспитателя»: «любовь к истине, к ученикам, к добру» [Там же, с. 244–248]. О воспитателе: [Там же, с. 64, 129].

Воспитанник

Воспитанники – это дети, и Юркевич пишет: «Так как дети имеют право быть детьми, то воспитание не должно питать детей пищею, которая несродна их возрасту» [Там же, с. 51]. Необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, ведь «по-разному дух погружен в тело» [Там же, с. 72]. Очень пространно Юркевич рассуждает о телесной конституции и о темпераменте.

Пути, которые намечает Юркевич, чтобы «очеловечить человека» [Там же, с. 33] направлены на то, чтобы человек потом сам, как сказал почти через сто лет Нобелевский лауреат по литературе Г. Гессе, «всю жизнь вочеловечивался».

О гуманистической педагогике

Уже во времена Юркевича понятие гуманности так укоренилось в сознании педагогов «и пустило столь разнообразные разветвления», что ему пришлось углубиться в рассмотрение этого понятия, сделать вывод, что наука не нашла и не найдет общей формулы человечности, что «гуманность равняется христианству» [Там же, с. 20], что «само воспитание – высшая и существеннейшая форма гуманности» [10, с. 24]. Юркевич дает сжатую формулу христианской гуманности: «в признании неискоренимых основ добра в сердце каждого

человека» [10, с. 21]. «Где дух, там и свобода» [Там же, с. 34]. В другом месте Юркевич пишет, что понятие «человечность» так расплывчато, что «каждый помещает в нем содержание, какое находит сообразнейшим с системой своих убеждений» [Там же, с. 19]. Нельзя превращать обучение в игру. Невозможно воспитывать детей путем «возбуждения в них приятных ощущений, пытаясь заменить добросовестный труд игрою и высшие принципы – непосредственными естественными влечениями» [Там же, с. 18].

Вот этим и грешат современные «гуманистические» инновации. Если вспомнить, что в основе этой педагогики лежат откровения ее столпа – Я.А. Коменского, то понятно, что такая педагогика, видящая в ребенке «микрокосмос, который в состоянии объять макрокосмос», является просто вариантом человекобожия. Такая педагогика ведет по пути развития не личности, а индивидуальности. Говоря современным философским языком, Юркевич четко разделял теономное, гетерономное и автономное мышление.

О наказаниях

Часто возвращаясь к понятию «человечность», Юркевич пишет об издержках гуманитарной педагогики: «Так, когда это понятие исключает при воспитании серьезность, строгость, дисциплину, послушание, твердый порядок, оно делается источником опасных заблуждений» [Там же, с. 19]. Как практический педагог, Юркевич почти сто страниц посвящает конкретным воспитательным мерам. Там он много рассуждает о диалектике свободы и принуждения, поощрения и наказания; выстраивает цепочку: «надзор», «наставление», «напоминание», «похвала и порицание», «обещание и угроза» [Там же, с. 102–137].

Особенно «либеральная общественность» не простила Юркевичу его глубочайшие рассуждения о наказаниях, хотя Юркевич понимает этот термин в его исконном смысле, как наказ, увещевание. Юркевич настаивает на необходимости дать воспитателю так называемое «отеческое право, т.е. право отвечать за принятую карательную меру только пред своей совестью и пред Богом» [Там же, с. 184]. В противном случае «воспитатель превращается в чиновника, который... не произведет на них лишнего доброго влияния, не сообщит им лишней разумной мысли, не пожертвует для их блага лишним усилием и т.д.» [Там же].

Отмечает Юркевич детскую жестокость: «часто с полным сознанием, с полною намеренностью воспитанники хотят раздражить самого воспитателя, и это желание будет пробуждаться тем легче, чем более бесправен и беззащитен воспитатель» [10, с. 184–185]. Примерно эту же мысль о детской жестокости можно найти потом в «Братьях Карамазовых».

Современный либерализм отобрал право педагога даже на простое одергивание ребенка.

Невозможно привести все бесчисленные древние тексты многих народов о необходимости наказаний. Вспоминается самый краткий, греческий, который приводит Гете в качестве эпитафия к своей «Поэзии и правде»: «Ο μη δαρείς ανθρώτος ου παιθεύεται» (не наказуемый человек – не обучаемый).

Обучение

Божественная педагогика

Еще Платон писал о том, что «отсвет красоты небесной» всегда можно найти и в чувственном мире [5]. Можно перенести эти слова и на социальные институты, в том числе и на педагогику (Платон был бы не против). Можно говорить о педагогике земной и небесной. В Писании много говорится о божественной педагогике Христа. «Мягкая» пища и «твердая» пища. Образы, притчи, анализ и, наконец, понимание учениками смысла Спасения и пути достижения жизни вечной. Налицо корреляция божественной троичности и троичности в педагогике. Предельный образ – Бог-Отец, предельный логос – Бог-Сын и, наконец, предельный синтез благодаря творческому началу, Богу Святому Духу.

Возрастная педагогика

Тончайше проработаны у Юркевича особенности воспитания и обучения ребенка в зависимости от возраста, далеко уйдя от классических схем Аристотеля, Руссо и др. Как тщательно прорисовывает он подвижность души дитяти, как и «его легкого тела», проникновенно говорит об одинаковом участии, с каким ребенок «глядит на разнообразнейшие сцены действительности», участвует в них всеми модусами души и как с возрастом «нужды делают нас односторонними» [10, с. 47].

Далее эти многочисленные образы помогают переходить к понятийному мышлению и, наконец, старшеклассник уже способен разлагать явления на составные части и создавать новые образы. Сначала слова, потом различает звуки и слоги, потом строит новые слоги и слова: образ – анализ – синтез. Нарушение этой триады приводит порой к ужасающим «инновациям» в педагогике. Так в 1970-е гг. наши школы едва не захлестнула, с «нелегкой руки» академика Колмогорова, мода, минувшая арифметику, изучать сразу алгебру. Только выпускники школ, освоившие эти ступени, уверенно владеющие изложенной триадой, достойны продолжать обучение в вузах.

Методика преподавания

Воспитание и обучение представляют из себя целостную структуру, включающую в себя кроме глобальных целей и общих рекомендаций еще и конкретные действия преподавателя, т.е. методику. Любое обучение, по Юркевичу, будет эффективно только при его наглядности. Много внимания он уделяет примерам, упражнениям, экзаменам, как форме отчетности, всем тонкостям практического усвоения дисциплин [10, с. 255, 268, 300, 303].

Много пишет он о различных методах обучения – «созерцание, анализ и синтез» [Там же, с. 255], которые он затем развивает в Приложениях [Там же, с. 259–260]. В §80 приводятся применяемые «формы обучения». В современной терминологии: пассивная, когда учитель просто сообщает какие-то сведения, и активная, которую он делит на три вида: катехизическая – учитель сам задает вопросы и сам дает на них ответы, сократическая – учитель ставит вопросы и ученик дает ответы, и, наконец, диалогическая – «когда не только учитель предлагает вопросы ученикам, но и ученики учителю» [Там же, с. 257–258].

Связь воспитания и обучения Юркевич демонстрирует и на примерах попечительства о теле. Упомянув в начале обширного Приложения об известном афоризме Ювенала о здоровом теле и здоровом духе, затем почти сто страниц посвящено этому попечительству. Достаточно двух примеров о попечительстве зрения: «Нужно противодействовать лени, вследствие которой дети при письме и чтении наклоняют голову к столу более чем следует...» [Там же, с. 345], «Дети должны сидеть во время занятий так, чтобы свет не падал ни спереди, ни справа...» [Там же, с. 347]. «Сидеть они должны на определенном месте, не склоняя головы на скамью и не подпирая ее руками; ...установить ноги на пол, не поджимая их под скамью и не складывая их одна на другую – соблюдение всех этих мелочных условий чрезвычайно благоприятно для поддержания доброго состояния души и тела» [Там же, с. 97–98].

И это Юркевич писал во времена, когда, по Тютчеву, уже «не плоть, а дух растлился». Для современного же либерала эти наставления вообще кажутся дикостью. Развязность стала нормой. Сейчас это, правда, называют «человеческим фактором», а ведь все катастрофы из-за пренебрежения мелочами.

Наследие П.Д. Юркевича

Многим покажется, что все изложенное слишком тривиально и является общим местом в педагогике. Но следует учесть, что все это Юркевич впервые изложил на русском языке, а многое вообще впервые.

Данная работа – лишь слабый ответ глубокого и обширного педагогического наследия Юркевича, которое требует своей разработки. Больше того, среди современных инноваций мы не найдем ничего, о чем бы не сказал этот великий педагог.

Основываясь на Писании, привлекая опыт и отечественной педагогики, и зарубежный опыт, Юркевич фактически показал, что истинная педагогика может исходить только из высших начал, из «духа», что имплицитно и неосознанно присутствует во всех лучших педагогических системах у многих народов.

Замалчивание этого имени в море педагогической литературы, даже у таких авторов как прот. В. Зеньковский, лишь повторивший все сказанное Юркевичем, – это необъяснимый феномен.

Библиографический список / References

1. Вигнер Е. Этюды о симметрии. М., 1971. [Vigner E. Etyudy o simmetrii. [Studies on symmetry]. Moscow, 1971.]
2. Зеньковский В.В., прот. История русской философии. Т. 1. Ч. 2. Л., 1991. [Zenkovskiy V.V. Istoriya russkoy filosofii [History of Russian philosophy]. Vol. 1. Part 2. Leningrad, 1991.]
3. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. Из ранних произведений. М., 1990. [Losev A.F. Dialektika mifa. Iz rannikh proizvedeniy [The dialectic of myth. From early works]. Moscow, 1990.]
4. Лосский Н.О. История русской философии. М., 1991. [Losskiy N.O. Istoriya russkoy filosofii [History of Russian Philosophy]. Moscow, 1991.]
5. Платон. Собр. соч. в 4-х тт. М., 1990–1994. [Plato. Sobranie sochineniy [Works]. Moscow, 1990–1994.]
6. Ткачев П.Н. Кладези мудрости российских философов. М., 1990. [Tkachev P.N. Kladezi mudrosti rossiyskikh filosofov [Fountains of wisdom of Russian philosophers]. Moscow, 1990.]
7. Философская энциклопедия: В 5 т. / Под ред. Ф.В. Константинова. М., 1970. [Filosofskaya entsiklopediya [Encyclopedia of Philosophy]. F.V. Konstantinova (ed.). Moscow, 1970.]
8. Флоровский Г., прот. Пути русского богословия. Киев, 1991. [Florovskiy G. Puti russkogo bogosloviya [Ways of Russian Theology]. Kiev, 1991.]
9. Шеллинг Ф.В.Й. Соч. в 2-х тт. Т. 2. М., 1989. [Schelling F.W.J. Sochineniya [Works]. Vol. 2. Moscow, 1989.]
10. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями. М., 1869. [Yurkevich P.D. Kurs obshchey pedagogiki s prilozheniyami [General pedagogy course with applications]. Moscow, 1869.]
11. Юркевич П.Д. Философские произведения / Под ред. В.С. Степина. М., 1990. [Yurkevich P.D. Filosofskiye proizvedeniya [Philosophical works]. V.S. Stepin (ed.). Moscow, 1990.]

Статья поступила в редакцию 18.06.2019, принята к публикации 03.08.2019

The article was received on 18.06.2019, accepted for publication 03.08.2019

Сведения об авторе / About the author

Евгений Алексеевич Цветков – кандидат физико-математических наук, доцент; доцент кафедры физики, Казанский национальный исследовательский технологический университет; доцент кафедры богословия и философии, Казанская православная духовная семинария

Evgeny A. Tsvetkov – PhD in Physics; associate professor at the Department of Physics, Kazan National Research Technological University; associate professor at the Department of Theology and Philosophy, Kazan Orthodox Spiritual Seminary

E-mail: tsvetkov_e@mail.ru

Т.А. Янбухтин¹, Е.В. Тарасенкова²

¹ Центр физической культуры и спорта ЮВАО г. Москвы,
109652 г. Москва, Российская Федерация

² Школа 1357 «На Братиславской»,
109451 г. Москва, Российская Федерация

Актуализация здорового образа жизни старшего поколения в условиях мегаполиса

В статье укрепление здоровья населения связывается с необходимостью выявления и внедрения в практику здорового образа жизни горожан старшего поколения современных здоровьесберегающих технологий в рамках спортивного направления проекта «Московское долголетие». Авторами проведено анкетирование среди лиц старшего возраста Юго-Восточного округа г. Москвы – самостоятельно занимающихся физкультурой и физически неактивных людей. Опрос показал необходимость расширения зоны физкультурно-оздоровительной деятельности, популяризации знаний о способах и средствах укрепления здоровья, которые тем самым включаются в систему внутренних ценностей личности, становятся руководством к действию и моделью поведения.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, старшее поколение, мегаполис, «Московское долголетие»

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Янбухтин Т.А., Тарасенкова Е.В. Актуализация здорового образа жизни старшего поколения в условиях мегаполиса // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 39–50. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-39-50

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-39-50

T. Yanbukhtin¹, E. Tarasenkova²

¹ Center of Physical Culture and Sports of Moscow,
Moscow, 109652, Russian Federation

² School 1357 "Na Bratislavskoy",
Moscow, 109451, Russian Federation

Actualization of the healthy lifestyle of the older generation in a megapolis

In the article, improving public health is associated with the need to identify and introduce into practice a healthy lifestyle for citizens of the older generation of modern health-saving technologies as part of the sports direction of the "Moscow Longevity" project. The authors conducted a survey among older people in the South-Eastern District of Moscow who are independently engaged in physical activities and physically inactive people. The survey showed the need to expand the area of fitness and health activities, to popularize the knowledge about the ways and means of promoting health, which are thereby included in the system of personal values of the individual, becoming a guide to action and a behavior model.

Key words: healthy lifestyle, older generation, megapolis, "Moscow Longevity"

CITATION: Yanbukhtin T.A., Tarasenkova E.V. Actualization of the healthy lifestyle of the older generation in a megapolis. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. (In Russ.) Pp. 39–50. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-39-50

Серьезное внимание спортивно-оздоровительной работе с населением уделяется во всех развитых и развивающихся странах. На сегодняшний день сохранение здоровья нации, повышение качества жизни граждан России является одним из основных направлений государственной политики, поэтому особую значимость приобретают оздоровительные технологии, которые оптимизируют систему ценностных ориентаций человека, реинтегрируют мотивацию на здоровье в структуру высших ценностей существования личности. Сохранение здоровья человеческой цивилизации – одна из наиболее актуальных проблем современного

общества, поэтому Всемирная организация здравоохранения отводит особую роль разработке и пропаганде программ, ориентированных на охрану и укрепление здоровья [5].

В работах В.Г. Агеевца, В.А. Астахова, Г.П. Богданова, Н.Г. Валентиновой, Н.Н. Визитей, Г.В. Дивиной, А.Г. Киришук, О.А. Мильштейна, В.П. Моченова, Б.И. Новикова и др. отмечается, что здоровый образ жизни (ЗОЖ) является научным и бытовым понятием, включающим потребность современного общества в здоровье, физическом совершенстве человека, в физической культуре личности.

Ведущие российские ученые (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева, Л.П. Матвеев, А.А. Исаев и др.) отмечают, что спортивно-оздоровительная деятельность (массовый спорт, спорт для всех) способствует развитию биологических и социальных потребностей, оказывает положительное влияние на многие стороны жизнедеятельности.

Вместе с тем, в условиях экономической нестабильности и кризисных явлений в общественной жизни возникли противоречия, которые породили проблемы, сдерживающие развитие такой важнейшей социальной сферы, как спортивно-оздоровительная. К их числу следует отнести: мотивационные – вследствие отсутствия у большинства граждан потребности укреплять свое здоровье через физическую культуру и спорт; правовые – в результате несовершенства научной организации и эффективной нормативно-правовой базы функционирования системы в условиях кризисного состояния экономики; организационные – по причине недостатка клубов, секций и групп по месту жительства оздоровительной направленности, учебных учреждений дополнительного образования, готовящих специалистов в этой отрасли и др. [4].

Вместе с тем следует отметить, что проблемы, связанные с охраной и укреплением здоровья населения в разных регионах различны, поскольку напрямую зависят от экономических, территориальных, социальных, этнических и многих других условий [1].

Нами было проведено анкетирование среди лиц старшего возраста Юго-Восточного округа г. Москвы – самостоятельно занимающихся физкультурой и физически неактивных людей. Опрос показал необходимость расширения зоны физкультурно-оздоровительной деятельности, популяризации знаний о способах и средствах укрепления здоровья, которые тем самым включаются в систему внутренних ценностей личности, становятся руководством к действию и моделью поведения.

На вопрос «Чем Вас привлекают спортивно-оздоровительные занятия?» мы получили следующие ответы: укрепление и поддержание здоровья – 15 и 25%, соответственно, потребность в физической нагрузке – 10,2 и 1,5%, улучшение внешнего вида – 7,1 и 35,2%, ничем не привлекают,

не знаю – 2,1 и 39,8%. Отвечая на вопрос «Что Вы лично делаете для укрепления здоровья?», «самодеятельные» физкультурники намного чаще указывали такие варианты ответа, как «физическая активность, спорт» и «соблюдение режима дня, труда и отдыха», в то время как в группе физически неактивных граждан более частым был ответ «ничего».

Существующая ныне проблема ориентации городского населения «третьего» поколения на формирование здорового образа жизни указывает на важность поиска новых, нестандартных подходов к сохранению здоровья жителей мегаполиса. Задача поиска и прогнозирования новых методов, приемов, технологий, соответствующих форм организации деятельности в этом направлении и нового ее содержания имеют большое практическое значение (В.П. Беспалько, Н.А. Бирюков, В.Н. Гончаров, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

Здоровьесберегающие технологии – это психолого-педагогических приемы и методы работы, подходы к реализации возможных проблем сохранения здоровья людей. Их следует рассматривать как позитивную концепцию, в которой за основу берутся социальные, личностные, а также физические возможности человека.

Физическое здоровье жителя мегаполиса имеет свою специфику. Рассмотрим условия проживания в большом городе и возможности спортивно-оздоровительной сферы в повышении компонентов здоровья за счет формирования ЗОЖ граждан старшего поколения.

По данным 2015 г., регулярно физической культурой и спортом занимались 20% москвичей, а в более 22 тысяч физкультурно-массовых мероприятий, проводимых в Москве, принимают участие около 2,1 млн человек. Массовые спортивно-зрелищные мероприятия, проводимые в мегаполисе, направлены на популяризацию и стимулирование интереса к здоровому образу жизни, в том числе с помощью средств массовой информации, демонстрацию позитивных примеров ЗОЖ, создание условий, чтобы было невыгодно быть «нездоровым» [5].

В столице активизируются необходимые организационные решения: восстанавливаются службы, обеспечивающие физкультурно-спортивную работу с населением; развивается массовое городское движение «Московский двор – спортивный двор»; увеличивается число спортивных мероприятий в жилых микрорайонах, растет количество занимающихся в спортивных секциях и группах по месту жительства; особое внимание уделяется формированию культуры здорового образа жизни [6].

Залогом успешного развития процесса формирования ЗОЖ у старшего поколения является эффективное его сопровождение, т.е. важно привлекать к нему правильно мотивированных, обученных и обладающих

необходимыми для данной работы знаниями людей. В связи с этим востребованность грамотных специалистов по сопровождению людей пожилого возраста крайне высока.

К сожалению, в современном обществе распространено нежелание принять старость как необходимый возрастной этап, существует много негативных стереотипов в видении пожилого человека как одинокого, нездорового, несчастного. Однако это совсем не так. Поэтому для специалистов, работающих со старшим поколением, необходимо: знать и понимать особенности организации работы с данным контингентом; иметь необходимые знания о специфике данного возраста; уметь проводить индивидуальные и групповые формы работы с пожилыми людьми, разрабатывать и реализовывать программы сопровождения этих лиц, организовывать мероприятия, направленные на повышение качества их жизни.

Для практической работы со старшим поколением важными являются такие личностные качества, как заинтересованность, толерантность, эмоциональная выносливость, открытость мышления, стремление к познанию, эмпатийность, проницательность, чуткость, коммуникабельность, организаторские способности, чувство юмора [2; 3].

Отсюда и возникает проблема привлечения более качественного в профессиональном плане работника, создание условий для его творческого и профессионального развития, более полное использование его знаний и навыков. К сожалению, в российской практике не наблюдаются масштабные действия в плане подготовки специалистов в данной области.

Основными показателя профессиональной компетентности специалиста в физкультурно-оздоровительной работе со старшим поколением, на наш взгляд, можно назвать:

- психолого-педагогические знания о сущности своего профессионального труда, о психологическом развитии и возрастных особенностях той категории лиц, с которыми он работает;
- специально-профессиональные и психолого-педагогические умения, обеспечивающие возможность грамотно осуществлять воздействие на лиц всех возрастов с целью достижения определенного результата.
- познавательные (гностические) умения, которые предполагают легко ориентироваться в процессе, распознавая внутреннее состояние контингента;
- организаторские способности;
- коммуникативные умения: умение общаться, обмениваться информацией и на этой основе налаживать педагогически целесообразные отношения с участниками физкультурно-образовательного процесса.

Правительство РФ в 2016 г. утвердило Стратегию действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 г., в котором предусматривается: создание спортивно-оздоровительных обществ для всех возрастов; формирование условий для использования знаний, опыта, потенциала граждан старшего поколения; проявление заботы о гражданах, относящихся к старшему поколению и оказание им необходимой помощи; создание условий, обеспечивающих возможность для граждан старшего поколения вести здоровый образ жизни на основе систематических занятий физической культурой [<http://base.garant.ru/71322816>].

В связи с этим предусмотрены: разработка физкультурно-оздоровительных программ; создание условий для физкультурно-оздоровительных занятий; привлечение волонтеров (инструкторов по физической культуре и спорту) для работы с лицами старшего возраста.

В рамках компетентностного подхода к основам здоровьесберегающей компетентности старшего поколения мы относим: свойства личности, направленные на сохранение физического, социального, психического и духовного здоровья своего и окружающих; способности организовать здоровый образ жизни; мотивированность на приобщение к здоровому образу жизни; готовность к освоению опыта здоровьесберегающей деятельности; потребность в освоении способов сохранения своего здоровья.

Проект «Московское долголетие» – проект для москвичей, которые хотят вести активный образ жизни и использовать все возможности города для самореализации. Проект Мэра Москвы стартовал 1 марта 2018 г. Он направлен на повышение качества жизни москвичей старшего возраста. Он помогает им укрепить здоровье, получить новые знания, умения, творческое развитие. Его участникам предоставлен выбор разных видов спорта в зависимости от интересующего направления, пожеланий и физических возможностей (<https://www.mos.ru/city/projects/dolgoletie/>).

По сведениям столичного Департамента труда и социальной защиты населения, на 1 января 2019 г. в проекте участвуют более 190 тысяч москвичей в возрасте старше 55 лет, которые активно посещают бесплатные кружки и секции, мастер-классы и лекции, занимаются творчеством, спортом, саморазвитием и ведут активный образ жизни (<https://dszn.ru/deyatelnost/Proekt-Mera-Moskovskoe-dolgoletie>).

Данный проект называют временем новых возможностей. Благодаря ему 35,7% его участников отмечают улучшение настроения и общего самочувствия; 31,4% расширили круг знакомых, завели новых друзей; 22% получили возможность любимым делом и хобби. Данный опрос

1600 участников проекта проведен Институтом дополнительного профессионального образования Департамента труда и социальной защиты населения города Москвы (<https://dszn.ru/deyatelnost/Proekt-Mera-Moskovskoe-dolgoletie>).

Для достижения поставленных в проекте целей необходимо обеспечить организацию социально-воспитательной работы по месту жительства; создать действующие модели и социальные технологии, обеспечивающие эффективное социальное взаимодействие субъектов, осуществляющих работу с населением по месту жительства; повысить качество разработки и реализации культурно-досуговых программ, развивать новые направления, внедрять «клубные технологии» самоорганизации и самоуправления; обеспечить субъектов, осуществляющих организацию работы с населением по месту жительства, профессиональными кадрами в области управления, финансов, экономических отношений, маркетинга, социального проектирования; модернизировать материально-техническую базу, обеспечивающую работу с населением по месту жительства, включая внедрение экспертных исследований. При разработке и утверждении проектов планировки и реконструкции территорий районов города Москвы следует учитывать необходимость выделения нежилых помещений для ведения досуговой и социально-воспитательной работы с населением по месту жительства; организовать информационную поддержку работы с населением по месту жительства посредством максимального использования возможностей интернет-технологий и т.д. (<http://docs.cntd.ru/>).

Приведем классификацию современных технологий сохранения и стимулирования здоровья и выделим наиболее востребованные среди населения здоровьесберегающие технологии, а также возможности ресурсного обеспечения физкультурно-оздоровительной работы среди старшего поколения.

1. Оздоровительные технологии, направленные на укрепление физического здоровья и повышение ресурсов организма, включают:

- общефизическую подготовку как одну из наиболее доступных форм занятий физическими упражнениями для лиц пожилого возраста;
- утреннюю гимнастику, выполняемую утром после сна и способствующую ускоренному переходу организма к бодрому работоспособному состоянию;
- оздоровительный бег – наиболее простой и доступный вид упражнений;
- занятия по скандинавской ходьбе или прогулки скандинавским шагом, являющиеся одним из наиболее популярных направлений проекта «Московское долголетие»;

- оздоровительный фитнес, направленный на достижение и поддержание физического благополучия и снижение риска развития заболеваний;
- пилатес – система физических упражнений, разработанная для реабилитации людей после травм, при нарушениях системы опорно-двигательного аппарата;
- оздоровительное плавание, способствующее развитию общей и специальной выносливости, укреплению дыхательной мускулатуры, повышению обмена веществ, лучшей адаптации организма к изменениям температуры внешней среды и т.д.;
- лыжные прогулки, используемые в регионах с соответствующими климатическими условиями;
- велосипедные прогулки;
- занятия спортивными играми (футбол, волейбол, баскетбол, теннис, бадминтон, настольный теннис, дартс, шахматы, шашки и т.д.).

II. *Технологии обучения здоровью и воспитания культуры здорового образа жизни* базируются на традициях методики физического воспитания и валеологического образования и осуществляются на трех уровнях:

1) социальном: пропаганда и популяризация ЗОЖ, информационно-просветительская работа (реклама, радио, телевидение, Интернет);

2) инфраструктурном: при наличии свободного времени и материальных средств;

3) личностном: сформированность ценностных ориентиров человека.

III. *Воспитание культуры здоровья у лиц старшего возраста* – в рамках города и округа проводятся открытые соревнования в комплексной эстафете, по петанку и дартсу, массовые старты по ходьбе, спортивные праздники для лиц с ОВЗ; физкультурно-спортивный праздник с возможностью выполнения нормативов ВФСК ГТО; турниры по настольному теннису; городские осенние фестивали; спортивные мероприятия с соревновательным эффектом; встречи и мастер-классы; творческие мероприятия; профилактическая и просветительская работа.

В рамках нашего исследования мы изучили деятельность Центр физической культуры и спорта ЮВАО г. Москвы на предмет использования традиционных и инновационных здоровьесберегающих технологий и игровых форм, внедренных в практическую деятельность, а с помощью обследования сформированности у жителей старшего возраста навыков здорового образа жизни выявляли наиболее эффективные из них.

Исследованием было охвачено 60 жителей старшего возраста. Использовались наиболее востребованные здоровьесберегающие технологии: прогулки скандинавским шагом – 24 человека, лыжные прогулки – 16 человек, оздоровительное плавание – 20 человек.

На первом этапе осуществлялось изучение горожан старшего возраста с целью выявления у них здоровьесберегающей компетентности. Нами были определены исходные уровни сформированности у них культуры здорового образа жизни и мотивированности на выбор того или иного вида здоровьесберегающей технологии. Мотивационный критерий оценивался по следующим показателям: мотивы выбора здоровьесберегающей технологии, желание освоить навыки здорового образа жизни и стремление к повышению компетентности. Личностный критерий оценивался по качеству физической подготовки и состоянию здоровья. Поведенческий проявлялся в уровне осуществления физкультурно-оздоровительной деятельности.

Результаты диагностики показали, что 65% испытуемых имеют желание заниматься спортивно-оздоровительной деятельностью, но имеют низкий уровень сформированности культуры здорового образа жизни; 28% – средний уровень, и 7% – высокий уровень. Полученные результаты исследования свидетельствовали о необходимости проведения работы по повышению уровня сформированности культуры здорового образа жизни горожан старшего возраста с помощью здоровьесберегающих технологий.

Мы понимали, что не все участники данного процесса имели необходимые психолого-педагогические знания, и потому их необходимо было специально обучать или инструктировать, т.к. спортивно-оздоровительная деятельность по месту жительства – особая среда, на пространстве которой синтезируется воспитательный, тренировочный и оздоровительный процесс. Поэтому нами была проведена предварительная работа:

а) с инструкторами/тренерами с целью выявления уровня их научно-методической подготовки, желания работать с данным контингентом, имеющийся у них опыт деятельности и общения с данной категорией граждан. В процессе инструктажа нами использовались моделирование педагогического общения с лицами старшего поколения, ситуаций общения между экспериментируемыми, ролевые игры, социально-психологический тренинг, методы тестирования и анкетирования;

б) с горожанами старшего возраста с целью выявления положительной динамики в усвоении знаний о здоровом образе жизни и превращении их в убеждения, сформированности навыков и умений сохранять и укреплять свое здоровье и уровня воспитанности, ответственного отношения к здоровью своему и окружающих. В процессе бесед, анкетирования, общения мы определяли наиболее востребованные здоровьесберегающие технологии формирования ЗОЖ старшего поколения.

При организации спортивно-оздоровительной деятельности основное внимание уделялось: изучению возможностей здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни старшего поколения по месту жительства; разработке и практическому внедрению наиболее эффективных здоровьесберегающих технологий при построении спортивно-оздоровительной деятельности старшего поколения; определению приоритетных направлений деятельности центров физической культуры и спорта.

Со всеми участниками были проведены беседы об основах здорового образа жизни, правильном питании и умении прислушиваться к своему организму, чтобы распознать сигналы, при которых стоит обращаться к врачу.

По результатам анкетирования нами выявлено, что подавляющее большинство опрошенных представителей старшего поколения изъявляет желание заниматься физкультурой и спортом на открытом воздухе, 2–3 раза в неделю, летом в утреннее время, весной и осенью днем, а зимой желательно в закрытых помещениях, спортивных залах, на тренажерах и в бассейнах.

Кроме этого, у занимающихся устойчиво сформировались ценности здоровья, отношение к нему, потребность в здоровом образе жизни; повысилась ответственность за свое здоровье.

По результатам исследования нами отмечен повышенный интерес представителей старшего поколения к определенным формам и методам занятий спортивно-оздоровительной направленности и здоровьесберегающих технологий.

В ходе организации спортивно-оздоровительной деятельности с помощью здоровьесберегающих технологий у горожан старшего поколения формировались умения и навыки соблюдения здорового образа жизни, опыт поведения, соответствующего здоровому образу жизни.

Естественно, к каждому участнику осуществлялся индивидуальный подход как важный принцип педагогики, направленный на управление развитием человека, основанный на глубоком знании черт его личности, условий жизни, личностных интересов и состояния здоровья.

В ходе исследования проводились беседы, опросы и анкетирование его участников с целью выявления реального личностного состояния для коррекции процесса формирования культуры здорового образа жизни на протяжении всего исследования.

Таким образом, практический эксперимент позволил нам выявить в ходе исследования положительную мотивацию на ведение здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья; потребность

к занятиям физической культурой как важнейшее средство здорового образа жизни; ценностное отношение к своему здоровью, здоровому образу жизни, к активной досуговой деятельности; знания о здоровом образе жизни, способах его соблюдения, о путях поддержания и укрепления здоровья; умения и навыки соблюдения здорового образа жизни.

Библиографический список / References

1. Абдурашитова Ш. А. Пропаганда здорового образа жизни – одно из главных направлений гигиенического обучения и воспитания населения // Молодой ученый. 2017. № 7. С. 128–131. [Abdurashitova S.A. Promotion of a healthy lifestyle – one of the main directions of hygienic education and education of the population. *Molodoj Uchenyj*. 2017. No. 7. Pp. 128–131. (In Russ.)].
2. Пыжов А.Н., Франтасьева М.Н. Рекомендации по организации физкультурно-оздоровительной и спортивной работы с населением по месту жительства. М., 2010. [Pyzhov A.N., Frantasiyeva M.N. Rekomendacii po organizacii fizkul'turno-ozdorovitel'noj i sportivnoj raboty s naseleniem po mestu zhitel'stva [Recommendations on organization of sports and health improvement and sports work with the population at the place of residence]. Moscow, 2010.]
3. Тиунова О.В. Организация физкультурно-оздоровительной работы с людьми пожилого возраста: Методические рекомендации. М., 2010. Tiunova O.V. Organizaciya fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty s lyud'mi pozhilogo vozrasta [Organization of sports and health work with elderly people]. Moscow, 2010.]
4. Филиппов Н.Н. Организация и содержание физкультурно-оздоровительной работы с населением по месту жительства в современных социально-экономических условиях: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. [Filippov N.N. Organizatsiya i sodержaniye fizkul'turno-ozdorovitel'noy raboty s naseleniyem po mestu zhitel'stva v sovremennyh sotsial'no-ekonomicheskikh usloviyah [Organization and maintenance of physical and recreational work with the population in the place of residence in modern socio-economic conditions]. PhD thesis. Moscow, 2005.]
5. Энциклопедия социальных практик поддержки пожилых людей в Российской Федерации / Под ред. проф. Е.И. Холостовой, проф. Г.И. Климантовой. М., 2015. [Entsiklopediya sotsial'nyh praktik podderzhki pozhilykh lyudey v Rossiyskoj Federatsii [Encyclopedia of social practices for older persons in the Russian Federation]. E.I. Holostova, G.I. Climantova (eds.). Moscow, 2005.]
6. Янбухтин Т.А. Формирование культуры здорового образа жизни старших подростков в детских спортивно-оздоровительных объединениях по месту жительства: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. [Yanbuhtin T.A. Formirovaniye kul'tury zdorovogo obraza zhizni starshih podrostkov v detskih sportivno-ozdorovitel'nyh obyedineniyah po mestu zhitel'stva [Formation of a culture of healthy lifestyle of older teenagers in children's sports and health associations in the place of residence]. PhD Diss. Moscow, 2012.]

Статья поступила в редакцию 03.07.2019, принята к публикации 24.08.2019

The article was received on 03.07.2019, accepted for publication 24.08.2019

Сведения об авторах / About the authors

Янбухтин Тимур Александрович – кандидат педагогических наук; старший инструктор-методист ГБУ «Центр физической культуры и спорта ЮВАО г. Москвы»

Timyr A. Yanbukhtin – PhD in Pedagogy; senior instructor-methodologist, State Budgetary Institution “Center of Physicalculture and Sport of the South-Eastern Administrative Okrug of Moscow”

E-mail: timur.1980@bk.ru

Тарасенкова Екатерина Владиславовна – учитель физической культуры, Школа 1357 «На Братиславской», г. Москва

Ekaterina V. Tarasenkova – teacher of Physical Culture, School 1357 “Na Bratislavskoy”, Moscow

E-mail: Tarasenkova@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-51-63

М.В. Антонова

Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева,
430007 г. Саранск, Республика Мордовия, Российская Федерация

Проблемно-ориентированная пропедевтика раннего выбора будущей профессии

Каждый возрастной этап, в том числе и младший школьный возраст, является важным для формирования тех или иных личностных качеств, значимых для успешного выбора будущей профессии. Цель исследования – разработать и обосновать системные научно-методические основы организации процесса профориентационной пропедевтики раннего выбора будущей профессии, отвечающие современным требованиям перехода к постиндустриальной экономике. Исследовательская оптика в контексте выбора будущей профессии смещена в мир и пространство младшего школьного возраста, в отличие от общепринятых стереотипов проведения работы по профессиональной ориентации с обучающимися старших классов. Автором проанализированы теоретические работы, направленные на исследование целей, принципов, содержания, форм и методов профориентационной работы с младшими школьниками. В процессе профориентационной пропедевтики младших школьников предлагается специально спроектированная педагогическая технология, которая базируется на методах проблемного обучения, обеспечивающая готовность к профессиональному выбору в условиях будущего.

Ключевые слова: проблемно-ориентированная пропедевтика, младший школьник, профессиональный выбор, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, педагогическая технология, проблемное обучение

© Антонова М.В., 2019



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Антонова М.В. Проблемно-ориентированная пропедевтика раннего выбора будущей профессии // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 51–63. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-51-63

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-51-63

M. Antonova

Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev,
Saransk, Republic of Mordovia, 430007, Russian Federation

Problem-oriented propaedeutics of early choice of the future profession

Each age stage, including primary school age, is important for the formation of certain personal qualities that are significant for the successful choice of a future profession. The purpose of the study is to develop and justify systematic scientific and methodological foundations for organizing the process of preliminary career guidance of the early choice of a future profession that meets the modern requirements of the transition to a post-industrial economy. The research optics in the context of choosing a future profession is shifted to the world and space of primary school age, in contrast to the generally accepted stereotypes of conducting work on vocational guidance with high school students. The works of Russian and foreign scientists aimed at studying the goals, principles, content, forms and methods of career guidance with primary school children are analyzed. In the process of career-oriented propedeutics of primary school children, a specially designed pedagogical technology is proposed, which is based on the methods of problem-based learning, ensuring readiness for professional choice in the conditions of the future.

Key words: problem-oriented propaedeutics, primary school child, career choice, professional self-determination, professional orientation, pedagogical technology, problem-based learning

CITATION: Antonova M.V. Problem-oriented propaedeutics of early choice of the future profession. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 51–63. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-51-63

Выбор жизненного и профессионального пути, осознание смысло-жизненных ценностей, личностного предназначения имеют для каждого из нас актуальный характер. Под профессиональным самоопределением понимается, прежде всего, выбор будущей профессии, дела, которым человек намерен заниматься. Личностное самоопределение подразумевает мировоззренческую позицию, определение себя и своего места в этом мире.

Другой, не менее важный вопрос заключается в том, с какого возраста человек начинает размышлять о выборе своей профессии. В психолого-педагогическом корпусе научных работ, посвященных профессиональной ориентации, возрастные акценты расставляются на обучающихся старших классов и выпускников школ. Однако процесс осознания себя и своей самости происходит уже на этапе раннего детства (анализ трудов философско-педагогического дискурса демонстрирует имплицитную конвенцию, подразумевающую под детством начальный жизненный опыт). Переход к цифровой экономике и образованию, объемы информации, с которыми сталкиваются обучающиеся, ощущение переживания «ускорения хода времени», актуальные методы проектного и проблемного обучения дают право утверждать, что в современных условиях пропедевтику профессионального выбора необходимо начинать с младшего школьного возраста. Современная школа, руководствуясь Федеральными государственными образовательными стандартами, призвана сформировать определенное количество компетенций, кроме одной: научить жить ребенка оптимально комфортно в современном обществе, а для этого требуется решение важной задачи – найти себя и свое место в этом мире. Эти изменения требуют осмысления в философии выбора будущей профессии: быть востребованным, а это значит стать профессионалом, лучшим в своей сфере, уметь выстроить успешную профессиональную карьеру.

Пропедевтический этап профориентационной деятельности в начальной школе не предполагает приобретения младшим школьником устойчивой привязанности к определенной профессии, которой он будет заниматься в будущем. Главная цель этой деятельности – ознакомление с современным миром профессий, становление интереса к трудовой деятельности, формирование трудовых навыков, воспитание качеств личности, определяющих успешность будущего профессионального выбора.

Существует достаточно обширный корпус научных публикаций, посвященных различным аспектам профессиональной ориентации, они представляют разноплановые проекты, тем не менее, задающие общий вектор движения в выборе будущей профессии.

Вопросы педагогического сопровождения профессионального самоопределения младших школьников обсуждаются как на теоретико-методологическом [6; 10; 12; 14; 16], так и на содержательно-методическом уровне [1; 5; 8; 9].

Автор имеет собственный опыт в разработке пропедевтической системы подготовки к профессиональному выбору [3; 19].

Анализ зарубежных публикаций демонстрирует тот факт, что часто профессия выбирается из-за престижности, и выпускники университетов и колледжей сталкиваются с разочарованиями в начале своей профессиональной карьеры, вызванными неоправданными ожиданиями [23; 26]. В отечественных исследованиях последних лет подчеркивается идея о том, что новый мир профессий «не предполагает простую линейность карьерной линии при одноразовом, “правильном”, “на всю жизнь” выборе профессии» [15, с. 263]. Разработка личностно-ориентированных подходов в современном образовательном пространстве к определению понятия «профессиональная ориентация» демонстрирует его новые содержательные концепты, которые соотносятся с понятием профессионального самоопределения человека. По мнению Г.В. Резапкиной, в этом контексте *профессиональная ориентация* имеет психологический, педагогический и социальный характер, инициируется государством и готовит молодого человека к *профессиональному самоопределению* [13, с. 208], и, согласно идее В.И. Блинова и И.С. Сергеева, – это система действий, которая реализуется в рамках учебной и воспитательной деятельности с целью профессионального самоопределения [4, с. 6]. Таким образом, профессиональное самоопределение как процесс и выбор профессии, как итог, выступают результатом профессиональной ориентации.

В работе по профессиональной ориентации активнее всего используются игровые технологии. Их специфика, как отмечают Е.А. Бережных, Е.В. Максимова, состоит в моделировании педагогом в учебном процессе различного рода отношений и социальной значимости своей будущей профессии на основе применения имитационно-игрового моделирования. Мы солидарны с авторами в том, что зачастую этот путь ведет в квазипрофессиональную деятельность [11, с. 63–64]. На наш взгляд, эффективной является разработка технологии пропедевтики раннего выбора профессии на основе методов проблемного обучения. Согласно идее проблемного обучения, если преподаватель умеет создавать проблемные ситуации и организовывать деятельность учащихся, нацеливать их на решение учебных проблем, значит, педагог использует практико-ориентированный подход, учащийся сам находит ответы на свои вопросы и подкрепляет научными выводами. Общие вопросы

использования проблемного обучения в школьном, третичном (профессиональном) и высшем образовании активно обсуждаются в международных изданиях [20; 22; 24; 25; 27], а также процесс подготовки педагога-фасилитатора к реализации проблемного обучения [21]. При этом, как отмечается в работе S. Dole, L. Bloom, K.K. Doss, одним из условий педагогической результативности проблемно-ориентированного обучения выступает его раннее использование уже на первой (начальной) ступени школьного обучения [20].

С целью внедрения и апробации проблемно-ориентированной пропедевтики младших школьников представлена авторская разработка «Путешествие в мир профессий» [2]. Отметим, что вначале была продумана и разработана педагогическая технология, методический кейс, а только затем сама фабула книги и истории, связанные с проблемами выбора профессий.

Прежде чем перейти непосредственно к описанию алгоритма *технологии проблемно-ориентированной пропедевтики профессионального выбора*, выделим сущность и специфику понятия «педагогическая технология». Согласимся с мнением В.И. Чупрасовой о том, что основные специфические признаки педагогической технологии – это *научная обоснованность, системность* [17, с. 4].

Основные положения педагогической технологии проблемно-ориентированной пропедевтики раннего профессионального выбора представим в следующих тезисах.

1. Процесс формирования ценностных установок в выборе профессии в младшем школьном возрасте должен быть педагогически управляемым и системным. И если в жизни взрослого человека выбор профессии связан с престижностью, возможностью достойно зарабатывать, далее профессиональное самоопределение сопровождается различными событиями, такими как окончание вуза, аттестация, повышение квалификации, увольнение с работы и пр., то в начальной школе таких событий объективно не существует. В связи с этим актуализация ценностно-смыслового самоопределения младших школьников в контексте профессионального самоопределения предполагает введение в образовательный процесс *специально спроектированных проблемных ситуаций*. Такие проблемные ситуации могут быть связаны, например, с осознанием трудностей профессионального выбора, информационными лакунами по какой-либо профессиональной области, необходимой для успешного самоопределения, противоречивостью мотивов предстоящего выбора и т.д.

2. Готовность школьника к этапу профессионального (профессионально-образовательного) выбора содержит два основных компонента:

а) *содержательная* готовность к выбору (знакомство с миром профессий, образовательных услуг, собственными индивидуально-психологическими особенностями, значимыми для профессионального выбора и т.д.);

б) *деятельностная* готовность, предполагающая *мотивационную* готовность совершать определенные действия, преодолевать препятствия и разрешать проблемы, основанные на соответствующем *опыте* подготовки (пропедевтики).

Именно решение второй задачи (деятельностная готовность к выбору на основе опыта) позволяет говорить о формировании у школьника необходимого комплекса компетенций профессионального самоопределения. В то же время распространенные в начальной и средней школе подходы к сопровождению профессионального самоопределения обучающихся нацелены преимущественно на решение первой задачи, ограничиваясь отбором и предъявлением школьникам материала, который должен был бы стать основой для их самостоятельной активной деятельности в форме «проб» и «экспериментов». Для того чтобы обучающийся, проектирующий персональный профессионально-образовательный маршрут, был компетентным в своем выборе, он должен быть обеспечен определенными средствами упорядочивания и систематизации этого материала, а также инструментами моделирования собственных способов разрешения сопутствующих проблем.

Таким образом, информационный контент, с которым работает младший школьник с целью своего профессионального самоопределения, должен быть существенно расширен и адаптирован к ментальному миру возраста: помимо информационного блока содержания должен быть введен деятельностный.

3. В качестве важнейшей возрастной особенности растущего человека психологи указывают ведущую деятельность, роль которой в младшей школе выполняет *учебная деятельность*. Д.Б. Эльконин, анализируя структуру учебной деятельности младшего школьника, включает в нее следующие составляющие:

- 1) мотивация;
- 2) учебная задача;
- 3) учебные действия;
- 4) контроль;
- 5) оценка [18].

Однако роль учебной деятельности учитывается недостаточно, ее инструментарий шире и реализация познавательной активности происходит посредством содержания и методов обучения [7, с. 27]. Иными

словами, у младшего школьника происходит своего рода «дидактизация» картины мира и образа жизни: он воспринимает весь мир и самого себя сквозь призму учебной деятельности. Поэтому для результативного процесса *проблемы профессионального выбора и профессионального будущего школьника необходимо рассматривать в контексте его учебной деятельности* (но не обязательно в рамках основного, классно-урочно-предметного учебного процесса).

Проведенный анализ показывает, что практически все имеющиеся учебно-методические разработки о мире профессий, адресованные начальной школе, выполнены в традициях доминирования объяснительно-иллюстративного подхода. В этом же ключе проводится и работа по трудовому воспитанию младших школьников, на иллюстративных образцах, и все это дополняется приучением школьников к самостоятельному выполнению простейших трудовых действий.

Технология проблемно-ориентированной пропедевтики профессионального выбора использует следующий алгоритм работы с *конкретными проблемными профориентационно значимыми ситуациями*.

Шаг 1. Постановка проблемы, проблемной ситуации. В связи с возрастными особенностями развития когнитивного мышления младших школьников проблемную ситуацию необходимо приводить в виде конкретного примера. Это могут быть учебные материалы, пособия, презентации с наглядно действующими персонажами, героями, которые попадают в определенные проблемные ситуации и нужно совершить ряд действий, для разрешения или выхода из них. В контексте представленного дидактического пособия для детей и родителей «Путешествие в мир профессий» [2] – это главный герой Миша Кудашев, ученик четвертого класса, который оказывается «втянутым» в историю ситуации раннего профессионального выбора.

Желание идентифицировать себя с героями пособия обеспечивается возрастными особенностями младших школьников, таких как интерес к познанию разнообразных социальных явлений, в том числе связанных с профессиональной деятельностью. По мнению психолога О.О. Гониной, этому также способствуют детская непосредственность, эмоциональность, активная игровая деятельность, воображение, способность ассоциировать и сопоставлять себя с вымышленным персонажем, «примерять» на себя его истории [7, с. 122]. При этом, как отмечают психологи, воображаемые ситуации детьми младшего школьного возраста переживаются вполне реально и этот момент важен для формирования опыта решения типичных проблем в контексте выбора профессии. Приобретение такого опыта позволяет формировать необходимые профессионально значимые компетенции.

Шаг 2. *Указание ориентиров*, с помощью которых возможно решение проблемы. В качестве них могут выступать:

а) поведенческие образцы, действия, которые демонстрируют персонажи, главные герои пособия или взрослые, пользующиеся авторитетом у детей;

б) оценочные фразы, суждения, умозаключения из уст персонажей и в прямой, и в косвенной речи (например, в виде поговорок и пословиц).

Представленная технология дает возможность задавать ориентиры для обучающихся с использованием принципа смысловых лагун, но не раскрывать весь замысел. В качестве примера: пословицы о роли труда в жизни человека не предъявляются учителем, а естественным образом вспоминаются в беседе, которую ведут персонажи. Это воспринимается даже критически настроенными школьниками как повод для обсуждения и размышления. Аналогичную роль выполняют и образцы поведения персонажей как возможные способы разрешения проблемных ситуаций.

Шаг 3. *Решение проблемной ситуации (самоопределение)*, которое происходит посредством выполнения представленных заданий, ответов на вопросы. Каждый раздел пособия содержит такие методические материалы. Подчеркнем, что на данном этапе важна не верификация правильности выбора, а факт и способы поиска. Планомерное выполнение младшими школьниками кейса заданий, представленных в пособии «Путешествие в мир профессий», является тренингом выбора, своеобразной философией выбора, возможностью самостоятельных решений проблемных ситуаций.

Шаг 4. *Рефлексия*, по сути – это совместное обсуждение итогов, результатов выборов обучающихся с учителем, педагогом-психологом либо родителями. Педагог «мягко» ведет линию обсуждения; важен момент обоснованности и принятия решения в руководстве выбора, который ребенком сделал сам.

Необходимо учитывать, что у обучающихся 1–2-х классов в соответствии с их возрастными особенностями вывод еще не формируется из цепочки логических рассуждений, а является фактом из полученной информации. Таким образом, в обсуждениях с учениками 1–2-х классов акцент должен быть сделан именно на самом факте выбора одного из нескольких возможных вариантов и на самостоятельности этого выбора, а не на его логическом обосновании. Логические обоснования выборов вводятся постепенно; именно в младшем школьном возрасте ребенок учится устанавливать логические связи между понятиями, причинами и следствиями, объясняя те или иные явления. В работе с обучающимися 3-х и особенно 4-х классов в большинстве случаев выбор

в учебной проблемной ситуации, связанной с профессиональным самоопределением, уже может быть логически обоснован ребенком. Таким образом, возрастным этапом, наиболее отвечающим рассматриваемому подходу, является четвертый класс.

В заключение отметим, что технология проблемно-ориентированной пропедевтики профессионального выбора у младших школьников соответствует стержневым концептуальным идеям педагогической поддержки и ценностно-смыслового подхода к профессиональному выбору.

Педагогическая поддержка всегда имеет проблемно-ориентированный характер. Н.Ф. Родичев отмечает, что ведущей задачей педагогической поддержки по отношению к процессу профессионального самоопределения является включение в образовательный процесс средств, которые помогают школьникам «открывать» себя в различных видах деятельности, в том числе при решении проблемных ситуаций, а педагог помогает в их самостоятельном разрешении [14].

Ценностно-смысловой подход к профессиональному самоопределению направлен на поиск собственных ценностей и смыслов будущей образовательно-профессиональной деятельности [12] и предполагает создание специально спроектированных педагогических ситуаций (образовательных событий), требующих оказания обучающемуся педагогической поддержки.

В ходе исследования приходим к следующим выводам. Основными целевыми индикаторами пропедевтики профессионального самоопределения в начальной школе являются:

- 1) определенный уровень развития готовности к ценностно-смысловому самоопределению;
- 2) формирующаяся система ценностных ориентаций.

В качестве содержательно-деятельностной основы должен рассматриваться *комплекс собственных выборов*, совершенных школьником при помощи старших (педагога, родителей) или самостоятельно при разрешении заданных или спонтанно возникающих с точки зрения профессиональной ориентации значимых проблемных ситуаций. При этом необходимо рассмотрение, осмысление и анализ *различных вариантов выбора* в каждой проблемной ситуации, поскольку важно, чтобы ребенок в младшем школьном возрасте умел выбирать, перебирать в своем воображении альтернативные варианты собственного самоопределения, учиться размышлять и проектировать свое будущее [Там же, с. 41]. Таким образом, возможность использования альтернативных педагогических технологий на основе специально сформированного учебно-методического комплекса оптимальна для пропедевтики раннего выбора будущей профессии.

Библиографический список / References

1. Абросимова Л.Н. Программа по профессиональной ориентации младших школьников «Тропинка в профессию» // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2014. Т. 12. С. 1–5. [Abrosimova L.N. Program on professional orientation of younger schoolchildren “Path to Profession”. *Kontsept: nauchno-metodicheskii elektronnyy zhurnal*. 2014. Vol. 12. Pp. 1–5. (In Russ.)]
2. Антонова М.В. Путешествие в мир профессий: книга для совместного чтения и обсуждения в семье и на классных часах. М., 2018. [Antonova M.V. *Puteshestvie v mir professii: kniga dlya sovmestnogo chteniya i obsuzhdeniya v seme i na klassnykh chasakh* [Journey to the world of professions: a book for joint reading and discussion in the family and on class hours]. Moscow, 2018.]
3. Антонова М.В. Проектирование и апробация системы педагогической поддержки профессионального самоопределения младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 2. С. 7–15. [Antonova M.V. Design and approbation of a system of pedagogical support of professional self-determination of younger school students. *The Humanities and Education (Gumanitarnye Nauki i Obrazovanie)*. 2018. Vol. 9. No. 2. Pp. 7–15.]
4. Блинов В.И., Сергеев И.С. Основные идеи концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования // Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии: Материалы III Всероссийской конференции (21–22 октября 2015, г. Москва). М., 2015. Вып. IV. С. 5–11. [Blinov V.I., Sergei I.S. Basic ideas of the concept of support of professional self-determination of students in conditions of continuity of education. *Professionalnaya orientatsiya v sovremennoy Rossii: zadachi, sodержanie, tekhnologii*. Moscow, 2015. Vol. IV. Pp. 5–11. (In Russ.)]
5. Борисова Е.А., Ивашенко Е.В. Ознакомление младших школьников с профессиями на уроках технологии // Опыт реализации Федерального государственного образовательного стандарта в образовательных учреждениях: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. Г.Р. Туйсина. Уфа, 2014. С. 115–117. [Borisova E.A., Ivashchenko E.V. Familiarizing younger school students with professions in technology lessons. *Opyt realizatsii Federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh*. G.R. Tuysina (ed.). Ufa, 2014. Pp. 115–117. (In Russ.)]
6. Вохидова Х.С. Проблемы профессиональной ориентации младших школьников в учебном процессе // Вестник современной науки. 2016. № 7-2 (19). С. 42–44. [Vohidova H.S. Problems of professional orientation of younger schoolchildren in the educational process. *Vestnik sovremennoy nauki*. 2016. No. 7-2 (19). Pp. 42–44. (In Russ.)]
7. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста. М., 2016. [Gonina O.O. *Psikhologiya mladshego shkol'nogo vozrasta* [Primary school-age psychology]. Moscow, 2016. (In Russ.)]

8. Елькина О.Ю. Проектирование и реализация будущими учителями программ педагогического сопровождения продуктивного опыта младших школьников // *European Social Science Journal*. 2014. № 6–1 (45). С. 159–166. [Elkina O.Y. Design and implementation by future teachers of programs of pedagogical support of productive experience of younger schoolchildren. *European Social Science Journal*. 2014. No. 6–1 (45). Pp. 159–166. (In Russ.)]
9. Кадеева О.В., Лапина Е.Д. Профессиональное самоопределение младших школьников на примере игры «Мир профессий» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 5. С. 45–47. [Kadeeva O.V., Lapina E.D. Professional self-determination of younger schoolchildren on the example of the game “World of Professions”. *Municipal Education: Innovation and Experiment*. 2012. No. 5. Pp. 45–47 (In Russ.)]
10. Кормакова В.И. Особенности формирования культуры профессионального самоопределения у младших школьников // Начальная школа. 2009. № 7. С. 97–98. [Kormakov V.I. Peculiarities of formation of culture of professional self-education in younger schoolchildren. *Nachalnaya shkola*. 2009. No. 7. Pp. 97–98. (In Russ.)]
11. Максимова Е.В., Бережных Е.А. Имитационные технологии в формировании коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля // Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С. 62–71. [Maksimova E.V., Berezhnykh E.A. Imitation technologies in formation of communication competence of students of humanitarian profile. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 2. Pp. 62–71 (In Russ.)]
12. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М., 2008. [Pryazhnikov N.S. Professionalnoe samoopredelenie: teoriya i praktika [Professional self-determination: Theory and practice]. Moscow, 2008.]
13. Резапкина Г.В. Психологическая готовность к выбору профессии как критерий эффективности профориентационной работы в школе // Актуальные вопросы развития системы профессиональной ориентации и общественно полезной деятельности учащихся: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. В.А. Гуртов. Петрозаводск, 2017. С. 208–209. [Rezapkina G.V. Psychological readiness to choose a profession as a criterion of efficiency of vocational guidance work in school. *Aktualnye voprosy razvitiya sistemy professionalnoy orientatsii i obshchestvenno poleznoy deyatel'nosti uchashchikhsya*. V.A. Gurtov (ed.). Petrozavodsk, 2017. Pp. 208–209. (In Russ.)]
14. Родичев Н.Ф. Обоснование концепции педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников // Новые ценности образования. 2006. Вып. 1-2. С. 234–251. [Rodichev N.F. Justification of the concept of pedagogical support for professional self-determination of schoolchildren. *New Educational Values*. 2006. Vol. 1-2. Pp. 234–251. (In Russ.)]
15. Федоров А.А., Илалетдинова Е.Ю., Фролова С.В. Педагогическая одаренность: психолого-педагогические решения выявления, отбора и сопровождения // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 262–274. DOI: 10.32744/pse.2019.1.19 [Fyodorov A.A., Ilaletdinova E.Y., Frolova S.V. Pedagogical talent: Psycho-pedagogical solutions of identification, selection and

- support. *Perspectives of Science and Education*. 2019. No. 1 (37). Pp. 262–274. (In Russ.). DOI: 10.32744/pse.2019.1.19]
16. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников. М., 2014. [Chistyakova S.N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professionalnogo samoopredeleniya shkolnikov [Pedagogical support for professional self-determination of schoolchildren]. Moscow, 2014.]
 17. Чупрасова В.И. Современные технологии в образовании. Владивосток, 2000. [Chuprasova V.I. Sovremennye tekhnologii v obrazovanii [Modern technology in education]. Vladivostok, 2000. (In Russ.)]
 18. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1997. [Elkonin D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Mental development in childhood: Selected psychological works]. Moscow; Voronezh, 1997.]
 19. Antonova M.V. Early career guidance: search for advanced formats. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference "Current Issues of Linguistics and Didactic: The Interdisciplinary Approach in Humanities" (CILDIAH 2017)*. Vol. 97. URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/cildiah-17/25886072>. DOI: 10.2991/cildiah-17.2017.5
 20. Dole S., Bloom L., Doss K.K. Engaged Learning: Impact of PBL and PjBL with elementary and middle grade students. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2017. No. 11 (2). DOI: 10.7771/1541-5015.1685
 21. Hmelo-Silver C.E., Barrows H.S. Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2006. No. 1 (1). Pp. 21–39. DOI: 10.7771/1541-5015.1004
 22. Ikonnikova K., Ikonnikova L., Koltunova E. The organization of a problem-based group learning session. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2015. Vol. 2015. Pp. 557–560.
 23. McLean Davies L., Anderson M., Deans J. et al. Masterly preparation: Embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education programme. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 2013. No. 39 (1). Pp. 93–106.
 24. Savery J.R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2006. No. 1 (1). Pp. 9–20. DOI: 10.7771/1541-5015.1002
 25. Scott K.S. An integrative framework for problem-based learning and action learning: Promoting evidence-based design and evaluation in leadership development. *Human Resource Development Review*. 2017. Vol. 16. No. 1. Pp. 3–34. DOI: 10.1177/1534484317693090
 26. Wingrave M., McMahon M. Professionalisation through academicisation: Valuing and developing the early years sector in Scotland. *Professional Development in Education*. 2016. Vol. 42. No. 5. Pp. 710–731.
 27. Yeo R. Problem-based learning: lessons for administrators, educators and learners. *International Journal of Educational Management*. 2005. Vol. 19. Issue 7. Pp. 541–551. DOI: 10.1108/09513540510625581

Статья поступила в редакцию 20.08.2019, принята к публикации 24.09.2019

The article was received on 20.08.2019, accepted for publication 24.09.2019

Сведения об авторе / About the author

Антонова Марина Владимировна – кандидат экономических наук, доцент; профессор кафедры педагогики дошкольного и начального образования факультета педагогического и художественного образования; ректор, Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск

Marina V. Antonova – PhD in Economics; professor at the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education of the Faculty of Pedagogical and Art Education; Rector, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev, Saransk

E-mail: office@mordgpi.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-64-71

А.А. Жуковска

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ,
103274 г. Москва, Российская Федерация

Обучение экспатов русскому языку как иностранному

Статья посвящена проблеме обучения экспатов русскому языку как иностранному на индивидуальной основе на начальном этапе. Автором рассматриваются особенности данного контингента учащихся, а также отличие работы преподавателя русского языка как иностранного с индивидуальными учащимися-экспатами от работы в группе. Объясняется, почему подход в обучении русскому языку как иностранному в данном случае должен быть абсолютно другим, не таким, о котором говорится в классических учебниках по обучению иностранцев. В статье указывается, что отсутствие специализированных учебников для занятий с экспатами затрудняет работу преподавателя, а также замедляет процесс обучения, поэтому предлагаются рекомендации по созданию учебного пособия для индивидуального обучения русскому языку экспатов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, индивидуальный урок, тематика занятий для экспатов, создание учебника для индивидуального обучения РКИ

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Жуковска А.А. Обучение экспатов русскому языку как иностранному // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 64–71.
DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-64-71



A. Zhukovska

Russian Presidential Academy of National Economy
and Public Administration,
Moscow, 103274, Russian Federation

Teaching expats Russian as a foreign language

This article focused on the challenges of teaching the Russian language as a foreign language at elementary level on individual basis with expatriates-employees of foreign corporations working in Russia. The article discusses in detail the characteristics of this student category and analyzes the differences between the individual classes of the teacher of Russian as a foreign language with expatriate students, from working with students in a group. Meanwhile, there has been an attempt to substantiate a new approach to teaching this group of students, which by many criteria it should differ significantly from the traditional approach to teaching Russian as a foreign language, presented in modern textbooks for foreigners. Considering the information findings, teachers have to create their own teaching materials that cannot replace a professionally created textbook. Undoubtedly, this complicates the work of the teacher, slows down the learning process, and does not stimulate the students to work on classes.

Key words: Russian as a foreign language, an individual lesson, theme classes for expatriates, creating textbooks for individual learning Russian as a foreign language

CITATION: Zhukovska A.A. Teaching expats russian as a foreign language. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 64–71. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-64-71

Обучение на индивидуальной основе русскому языку иностранцев, работающих в России по контрактам (так называемых экспатов), в последние десятилетия получило широкое распространение, однако каких-либо исследований и научно-методического описания данного явления до настоящего времени практически не существует [1, с. 347].

Это в определенной мере можно объяснить тем, что научно-методической работой в вузах занимаются обычно преподаватели и научные сотрудники, а вузы сегодня практически не обучают русскому языку экспатов, как это было еще в советское время [2, с. 25]. Конечно, в университетах и институтах ведутся не только групповые, но и индивидуальные занятия, но обычно это дополнительные занятия со студентами, которые по каким-либо причинам имеют проблемы с русским языком.

Сегодня экспатов в основном обучают преподаватели частных языковых школ (не только российских, но и иностранных), которых в России за последние годы появилось достаточно много. Компании, в которых работают иностранные специалисты, предпочитают заключать контракты с этими школами. Часть их преподавателей-русистов совмещают свою работу с основной работой в вузе, т.к. занятия по русскому языку с экспатами предполагают гибкий график. Языковые школы никак не заинтересованы в научной работе своих преподавателей. Для них важны не знания и умения учащихся, а отсутствие жалоб клиентов и, как результат, полученный с них доход.

Следует отметить, что индивидуальная работа преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) с учащимися-экспатами во многом отличается не только от работы преподавателя в группе, но и от индивидуальных занятий в вузе. С нашей точки зрения, можно выделить ряд некоторых серьезных особенностей занятий этого типа.

1. Иностранные студенты, обучающиеся в российском вузе, обязаны изучать русский язык, т.к. это предусмотрено учебным планом. При обучении экспатов дело обстоит совсем иначе – специальной, ориентированной на работу с ними программы обучения РКИ сегодня нет и никогда не было.

В вузе студенту приходится подстраиваться под манеру работы того преподавателя, который читает дисциплину. На индивидуальных занятиях с экспатами под учащегося должен подстраиваться уже преподаватель, в полной мере учитывая его темп усвоения материала. При возникновении конфликтной ситуации учащийся-экспат может продолжить занятия у другого преподавателя или прекратить посещать занятия совсем.

2. На индивидуальные занятия необходимо подбирать материал индивидуально, отдельно согласовывать удобное время урока.

3. Очень важно, чтобы обстановка на уроке не была напряженной. «Неплохо было бы блеснуть своими знаниями русского языка перед коллегами», – так часто отвечают на вопрос иностранцы, когда их спрашивают, зачем они учат русский язык. Поэтому благоприятная обстановка на уроке является одним из важных условий занятий.

4. У экспатов обычно нет ни времени, ни желания выполнять домашнее задание. Изучение языка для них не обязательная часть работы, а всего лишь приятный бонус проведения свободного времени.

Уточним, однако, что это касается большинства экспатов, но не всех. Например, в некоторых корейских компаниях сотрудники обязаны учить русский язык, ежегодно фирмы проводят экзамен, по результатам которого сотрудникам или повышают зарплату, или выражают свое неудовлетворение.

5. Тематика уроков в значительной мере отличается от того материала, который обычно изучается в студенческой группе. Если для будущего студента вуза важными темами являются «Разговор в общежитии», «Общение в деканате», то для иностранца, работающего в России, интересна лексика, связанная с повседневным общением.

Иностранные граждане, которые только начинают свою карьеру на территории России, независимо от их работы, семейного положения и т.п., хотят усвоить «уровень выживания»: как можно быстрее научиться разговаривать на бытовые темы, чтобы комфортно себя чувствовать в повседневных ситуациях. На работе русский язык им обычно не нужен, т.к. в фирмах, где работают экспаты, все сотрудники неплохо разговаривают на английском языке. Российские сотрудники предпочитают практиковать свой английский язык, поэтому даже если обмен приветствиями начинается на русском, то далее диалог переходит на английский.

Как показывает практика, в Россию чаще приезжают иностранные специалисты старше 40 лет, которые уже владеют иностранными языками, поэтому изучение еще одного языка не является для них большой проблемой. Стоит отметить, что таких учеников часто не интересует грамматика, потому что за рубежом существует неоспоримая точка зрения, что русский язык является одним из самых трудных языков мира и его изучение требует немалых усилий и времени, чего не могут позволить себе экспаты. Поэтому их интересует лишь владение определенными, наиболее частотными конструкциями, фразами, которые они могли бы использовать в конкретных, обычно бытовых ситуациях. Поэтому подход к обучению русскому языку как иностранному экспатов в данном случае должен быть абсолютно другим, не таким, который представлен в традиционных учебниках по обучению иностранцев. Несомненно, он должен быть коммуникативно-деятельностным, но... Во время групповых занятий грамматика является основой курса обучения РКИ: темы, тексты, диалоги, упражнения строятся на грамматической основе. Большое внимание при этом уделяется предложно-падежной системе, спряжению, видам глаголов, глаголам движения. Однако на индивидуальных уроках с работающими иностранцами грамматика

отходит на второй план. Речь идет, конечно, не о полном исключении грамматики из занятий, а о необходимости преподнести ее так, чтобы иностранцу не нужно было тратить большую часть дорогого учебного времени на усвоение «скучных» правил, а материал давался легко и незаметно во время изучения какой-либо лексической темы.

Стандартные материалы учебников по русскому языку как иностранному для групповых занятий в вузах на начальном уровне разделены по темам («Семья», «Институт», «Город», «Куда пойти?», «Отдых» и т.п.), подобранным с учетом конкретного грамматического правила, которое автор учебника предполагает дать студенту в данном разделе [4, с. 152]. Заметим, что существует определенная последовательность подачи грамматического материала, которой, в основном, придерживаются все авторы традиционных учебных пособий [3]. Но эта тематика абсолютно не отвечает запросам учащихся-экспатов.

Остановимся подробнее на тематике, которая соответствует их интересам и потребностям. Выводы сделаны автором в результате опроса индивидуальных учащихся-экспатов о том, изучение каких тем помогло бы им легче адаптироваться к жизни в России. По их мнению, им не нужен полный курс русского языка, им нужно только научиться объяснять и понимать, что хотят они сами и что от них хотят их собеседники в различных повседневных ситуациях общения.

Несколько слов о том, как проходил опрос: сначала учащимся был предложен достаточно большой список тем, из которых они выбрали самые важные для них, а потом совместно с преподавателем была определена последовательность представления тем в курсе РКИ для экспатов. Так были определены 16 тем: 1. Знакомство. 2. Магазин «Овощи и фрукты». 3. Как пройти. 4. Покупка билетов. 5. Такси. 6. Покупка билета в кассе метро/театра/музея. 7. Разговор с сотрудником ДПС. 8. Бензин. 9. Автомойка. 10. Магазин «Цветы». 11. Аптека. 12. Заказ столика в ресторане по телефону. 13. Ресторан. 14. Магазин «Одежда». 15. Магазин «Обувь». 16. Салон красоты.

Важно отметить, что многие ученики по-разному видели последовательность работы с этими темами. Распределение тем по их важности зависело от многих факторов.

1. Должность экспата. Это очень важный фактор, потому что, если для директора компании не так важна тема «Как зарезервировать столик в ресторане», то для его подчиненных это одна из первых тем, с которой они хотели бы познакомиться. Это связано с тем, что к ним часто приезжают коллеги с родины, их нужно встретить, зарезервировать столик в ресторане. Есть большие компании, в которых подобными вещами занимается специальный сотрудник.

2. Частота поездок на родину или в командировки: если ученик часто ездит домой, темы, связанные с походом в магазины, для него не важны (за исключением покупок продуктов).

3. Возраст. От этого зависело, каким пунктом учащиеся ставили тему «Покупка билета в музей/театр». Чем моложе экспат, тем обычно у него ниже должность, поэтому больше времени занимает работа. Следовательно, совсем нет времени на музеи и театры.

4. Пол. Для женщин-экспатов на первом месте стоят темы, связанные с покупками, с походом в салон красоты, тогда как для мужчин – разговор в ресторане или заказ такси.

5. Наличие автомобиля, а также то, кто им управляет, он сам или ездит с водителем. В разных иностранных компаниях разная политика по поводу транспорта. В некоторых сотрудникам запрещают ездить на метро, т.к., с точки зрения руководства, метро в Москве – это место повышенной опасности. В других компаниях, наоборот, считают, что ездить на машине для иностранца опаснее.

6. Семейное положение. Если у экспата есть семья, которая приехала с ним в Россию, для него важна возможность провести свободное время с семьей, поэтому интересны темы «Покупка билетов в музей/театр», «Ресторан» и т.д.

7. Национальность (играет роль только в отдельных случаях).

Следует отметить, что экспаты не всегда являются идеальными учениками: они часто переносят занятия, никогда не делают домашние задания, забывают материал прошлого урока, однако часто они являются интеллигентными людьми и интересными собеседниками.

Ученики-экспаты четко знают, чего хотят от занятий русским языком и стараются максимально полезно использовать время урока, чтобы получить максимум. В отличие от них некоторым студентам на подготовительном факультете вуза нужна мотивация.

Преподавателям, которым при индивидуальной работе не подходят в полной мере существующие учебники РКИ, к сожалению, для данной формы работы приходится тратить много сил. Во-первых, для каждого урока необходимо готовить отдельный материал, совмещая информацию из разных учебников, делать свой и распечатывать его. Это занимает много времени, а оплата уроков с экспатами в языковой школе ниже, чем в настоящее время платят за индивидуальные занятия в вузах Москвы. Поэтому опытные преподаватели, работающие в вузах, неохотно идут в подобные языковые школы, в отличие от молодых преподавателей, не имеющих опыта работы, которым нужен дополнительный заработок. Поэтому, к сожалению, обучение РКИ экспатов в языковых школах находится сегодня не на самом высоком уровне.

Отсутствие учебных пособий для индивидуальных занятий и необходимого опыта работы с иностранцами, а также невысокий уровень оплаты уроков в языковых школах мало стимулирует преподавателя тратить дополнительное время на разработку эффективных материалов для занятий, что, в конечном итоге влияет на продолжительность занятий, их эффективность и результат.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- отсутствие подходящего учебного пособия для экспатов, в котором были бы представлены наиболее эффективные для занятий учебные материалы, затрудняет работу преподавателя и, в конечном счете, замедляет освоение русского языка иностранцами. Поэтому так важно создание специального пособия для индивидуального обучения русскому языку работающих иностранцев, который включал бы в себя достаточный материал для усвоения всех необходимых тем и лексико-грамматического материала для повседневного общения в разных ситуациях;

- данное учебное пособие должно строиться по тематическому признаку, а каждый урок должен содержать ситуативные диалоги и обладать наглядностью, что позволило бы учащимся успешнее усваивать материал, а также применять полученные знания при реальном общении;
- каждая тема в учебнике должна быть небольшой по объему и изучаться на первом уроке, а на втором уроке – закрепляться. То есть на одну тему должно выделяться два занятия, чтобы обучающемуся не было скучно изучение одного материала на протяжении длительного времени, и в то же время урок должен содержать максимум полезной информации;
- желательно закреплять пройденные темы небольшими видеоматериалами, которые имитировали бы диалоги носителей русского языка в различных бытовых ситуациях. Таким образом, у ученика будут формироваться и закрепляться навыки и умения не только чтения и говорения, но и аудирования. Последнее является очень важным, т.к. на уроке преподаватель старается говорить со студентом достаточно медленно, чтобы он мог понять все слова. Однако при реальном общении неподготовленным ученикам трудно на слух понимать беглую речь носителей языка;
- стоит отметить, что домашние задания в учебнике для экспатов неэффективны, т.к. студенты не выполняют их, не имея достаточной мотивации и времени для их выполнения.

Создание специализированного учебного пособия для индивидуального обучения русскому языку поможет решить все перечисленные выше трудности успешного овладения РКИ экспатами.

Библиографический список / References

1. Жуковска А.А., Поляков В.Н. Индивидуальное обучение русскому языку как иностранному. Практика без теории // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф.И. Буслаева) / Отв. ред. В.Д. Янченко. М., 2018. С. 346–354. [Zhukovska A.A., Polyakov V.N. Individual instruction in Russian as a foreign language. Practice without theory. *Uchitel dlya budushchego: yazyk, kultura, lichnost (k 200-letiyu so dnya rozhdeniya F.I. Buslaeva)*. V.D. Yanchenko (ed.). Moscow, 2018. Pp. 346–354. (In Russ.)]
2. Жуковска А.А., Поляков В.Н. К проблеме индивидуального обучения иностранцев русскому языку // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2016. № 2. С. 24–28. [Zhukovska A.A., Polyakov V.N. To the problem of individual education of foreigners in Russian language. *Mezhdunarodnyy aspirantskiy vestnik. Russkiy yazyk za rubezhom*. 2016. No. 2. Pp. 24–28 (In Russ.)]
3. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: Учебник. 10-е изд. СПб., 2012. [Miller L.V., Politova L.V., Rybakov I.J. Zhili-byli... 28 urokov russkogo yazyka dlya nachinayushchikh [Once upon a time there were ... 28 Russian lessons for beginners]. Textbook. 10nd ed. St. Petersburg, 2012.]
4. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. 7-е изд. СПб., 2009. [Chernyshov S.I. Poekhali! Russkiy yazyk dlya vzroslykh. Nachalnyy kurs. [Went! Russian for adults. Initial course]. 7nd ed. St. Petersburg, 2009.]

Статья поступила в редакцию 01.07.2019, принята к публикации 24.08.2019

The article was received on 01.07.2019, accepted for publication 24.08.2019

Сведения об авторе / About the author

Жуковска Алла Александровна – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Института общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва

Alla A. Zhukovska – Senior Lecturer at the Department of Russian as a foreign language of Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

E-mail: allarina@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-72-81

В.В. Борщева¹, Э. Эфланд²

¹ Севастопольский государственный университет,
299053 г. Севастополь, Российская Федерация

² Независимый исследователь,
94105 г. Сан-Франциско, Калифорния, США

Ошибки и отношение к ним студентов и преподавателей в процессе изучения английского языка

Ошибки являются неотъемлемой частью процесса изучения иностранных языков, однако отношение к ним как учащихся, так и преподавателей различается. Данная статья основана на данных и анализе опроса, посвященного этой теме. Ценность исследования состоит в том, что приведены примеры, отмеченные носителем английского языка, поэтому дается немного другой угол обзора на проблему ошибок. Авторы отмечают важность психологического компонента и выстраивания атмосферы сотрудничества на занятии для наиболее эффективного процесса изучения иностранного языка.

Ключевые слова: ошибки в речи, типичные ошибки, преподавание иностранных языков, типология ошибок, опрос

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Борщева В.В., Эфланд Э. Ошибки и отношение к ним студентов и преподавателей в процессе изучения английского языка // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 72–81. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-72-81

© Борщева В.В., Эфланд Э., 2019

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



V. Borshcheva¹, E. Efland²

¹ Sevastopol State University,
Sevastopol, 299053, Russian Federation

² Independent researcher,
San Francisco, California, 94105, USA

English learners' errors and the attitude to them of students and teachers

Errors and mistakes are a natural part of the process of learning a language, but the attitudes to them by students and teachers differ. The article is based on the results of the survey devoted to this issue. The value of the research is the contribution of a native English speaker that provides a different angle on the nature of errors and mistakes. The authors point out the importance of the psychological component and the creation of the cooperation learning environment for the effective learning process.

Key words: errors in speech, typical errors, teaching a foreign language, types of mistakes, survey

CITATION: Borshcheva V.V., Efland E. English learners' errors and the attitude to them of students and teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 72–81. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-72-81

Изучение иностранных языков – это длительный кропотливый процесс. Как бы много не было разного рода заманчивых предложений от интенсивного курса до нетрадиционных методов и подходов, любой человек должен понимать, что язык – это система, овладение которой требует усилий, вложений, времени и энергии, язык – это культура, которая формируется не за неделю или месяц. Приобщение к новой лингвокультуре – также длительный и интересный процесс, полный открытий, загадок, парадоксов и, конечно же, ошибок, без них – никак. Ошибки – это естественная составляющая этого действия, ошибки можно назвать способом усвоения материала, поскольку только делая ошибку, анализируя и исправляя ее, происходит осознанный процесс понимания

сути явления, слова или высказывания. Ошибки можно классифицировать по разным признакам, выделять грамматические, лексические, фонетические, социокультурные и т.д., ошибки в устной и письменной речи, ошибки, срывающие коммуникацию и не влияющие на коммуникативный процесс и так далее. В данной статье мы не будем подробно рассматривать их типы и виды, а обратимся к анализу наиболее типичных ошибок с точки зрения преподавателей и учащихся.

В отечественной и зарубежной методике преподавания языков отношение к ошибкам отличается, даже потому, что в русском есть только один термин – «ошибка», а в англоязычной методике для ошибок есть целый спектр – как минимум 4 распространенных термина: *mistake*, *error*, *slip*, *attempt*, даже в переводе на русский *mistake* и *error* – это ошибка, *slip* соответствует оговорке, а вот *attempt* – попытка, не выделяется отечественными авторами как особый вид ошибки чаще всего [1, с. 68]. Под такой ошибкой (*attempt*) понимается ошибка, которая сделана учащимся с незнакомой конструкцией или структурой, когда учащийся пытается самостоятельно сформулировать свои мысли без опоры на изученный материал [2, с. 99]. *Mistake* – более общее слово для ошибки в ее обычном значении, неверное употребление лексической единицы, грамматической конструкции и т.д., при этом можно отметить, что такую ошибку учащийся может исправить сам, поскольку совершает ее от усталости, невнимательности, а не от незнания или непонимания правил.

В глоссарии ТКТ (Teaching Knowledge Test), одного из наиболее распространенных Кембриджских экзаменов для преподавателей английского языка, *error* описывается как ошибка, которую учащийся совершает, когда пытается устно или письменно оформить высказывание вне пределов своей языковой компетенции или в процессе освоения языка, т.е. это не ошибка в выученном материале, а ошибка от незнания или непонимания, и это очень важное отличие: одно дело, когда учащийся неверно употребляет время, которое он изучает на занятии, а другое, когда пытается сказать что-то, экспериментирует с языком и совершает ошибку [6]. При этом в западной методике выделяют еще и разновидности таких видов ошибок: *developmental error* – ошибка, схожая с той, что делает ребенок-носитель языка, когда переносит изученное правило в другой контекст, как пример чаще всего приводят прошедшее время, когда к неправильным глаголам учащиеся добавляют окончание *-ed*, поскольку на своем уровне могут просто не знать о существовании неправильных глаголов и других форм, например *I goed to the shop*, *I eated a cake*. Второй вид ошибки – *fossilized error*, т.е. своего рода укоренившаяся ошибка в речи учащихся, часто бывает не только у одного,

а у целой группы учащихся, типичная ошибка, которая закрепилась в речи и бороться с ней уже сложнее. Это может быть неверный предлог в какой-то фразе или типично неверное употребление формы 3-го лица единственного числа в настоящем простом времени (отсутствие окончания *-s*, например, *he like tea*) [6]. Среди фосилизированных ошибок можно выделить такое типичное для русскоязычной аудитории слово, как *hometask*, такого слова в английском не существует, это полная калька с русского языка, в английском языке есть *homework* или *home assignment*, бороться с этим «домашним заданием» надо системно, поскольку оно используется как учащимися, так и учителями. Также западные методисты выделяют оговорку – *slip* – как разновидность ошибки, под которой понимают не просто беглую оговорку, а ее коррекцию самим высказывающимся, т.е. *I like flower, I mean flowers*.

В данной статье ошибки и отношение к ним как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателей – в центре внимания. Мы проанализируем типичные речевые ошибки, социокультурные ошибки, ошибки в письме с точки зрения носителя английского языка, а также подведем итоги опроса студентов и преподавателей на тему ошибок.

В 2017 учебном году нами были проведены два опроса примерно одинакового содержания. Первый был подготовлен для студентов для оценки их восприятия собственных ошибок: боятся ли они делать ошибки, как они работают над своими ошибками и какие типичные ошибки, на их взгляд, они делают. Второй опрос был подготовлен для преподавателей, и его целью было выяснение методов работы с ошибками учащихся и внимание, уделяемое ошибкам в процессе преподавания языка.

В опросе приняли участие 43 преподавателя английского языка (75% которых работают в вузе, 11% – в школе, 9% – на курсах, небольшая доля преподавателей-репетиторов также приняла участие в нашем опросе). Из 106 учащихся, прошедших опрос, подавляющее большинство (95%) – студенты университетов, остальные участники учатся в школе и на курсах.

Для понимания целевой аудитории мы попросили студентов оценить свой уровень владения английским языком, а преподавателей определить, о каком уровне групп студентов они будут проходить опрос. Необходимо отметить, что общая картина получилась близкой, что положительным образом сказывается на анализе результатов опроса. Большинство учащихся (44%) оценили свой уровень как Pre-Intermediate, Elementary (30%), Intermediate (23%), а преподаватели выбрали целевую аудиторию для ответов на вопросы в примерном соотношении: Pre-Intermediate (40%), Elementary (21%), Intermediate (35%).

В современной коммуникативной методике отношение к ошибкам более «мягкое», чем в нашей отечественной традиции: ведущие зарубежные авторы-методисты постоянно ставят акцент на том, что исправлять ошибки в речи (особенно при творческой, парной, групповой работе студентов) не следует сходу, подчеркивая важность психологической составляющей общения, мотивации учащихся и коммуникативной ситуации [5, с. 162–164; 8, с. 246], что довольно «сложно» для отечественных преподавателей, которые все еще мыслят категориями «количество ошибок – оценка» как в школе, так и вузе. Это подтверждается данными опроса: на вопрос «Бойтесь ли вы делать ошибки?» только 30% учащихся ответили отрицательно, для подавляющего большинства страх перед ошибкой все еще представляет собой барьер, несмотря на то, что атмосферу на занятиях учащиеся оценили позитивно (48% – «нормальная, рабочая», 34% – «дружеская»), только около 15% опрошенных отметили «часто чувствую себя скованно». При этом опять же 75% учащихся отмечают, что им важно, чтобы исправляли все их ошибки, т.е. несмотря на внутренние страхи и другие факторы, учащиеся стремятся к прогрессу и улучшению своих знаний. Это созвучно с последними данными и зарубежных исследований, в которых отмечается, что студенты ожидают, чтобы их ошибки исправляли даже больше, чем преподаватели это делают [7]. Среди наиболее продуктивных способов работы с ошибками можно отметить не столько сами виды этой работы, сколько создание условий для продуктивной совместной деятельности, когда самокоррекция и участие группы в исправлении ошибок друг друга развивают навыки лингвистического мышления, языковую догадку и помогают преодолеть языковой барьер [4, с. 355].

Вернемся к способам исправления ошибок. Мнения учащихся и преподавателей разошлись в этом вопросе, вероятно, тут также задействованы психологические механизмы восприятия действительности. Большинство преподавателей (33%) отметили, что ошибки они исправляют после полного ответа учащихся, только около 10% преподавателей признались, что исправляют ошибки сразу же, хотя, судя по восприятию учащихся (более 60% респондентов выбрали ответ «сразу же») ситуация в аудитории все еще более традиционная. Тем не менее, спектр ответов преподавателей довольно широк и распределился таким образом: 23% – «не всегда исправляю ошибки по разным причинам», 14% – «предлагаю учащимся самим исправить ошибку», около 20% выбрали разные способы реакции в зависимости от ситуации.

Если говорить о сигнальной системе в работе с ошибками, наиболее популярный способ – «Эхо» (повторение фразы учащегося, чтобы он сам обратил внимание): так ответили 35% преподавателей и 47%

учащихся. Более 40% преподавателей заметили, что используют жесты и мимику в то время, как около 15% студентов обратили внимание на этот способ, а 30% учащихся сообщили, что никакой сигнальной системы не используется. Интересно отметить, что по работе с ошибками мнения преподавателей и учащихся очень схожи, даже не приводя процентных соотношений, заметим, что наиболее популярный вид работы с ошибками – повторение пройденного материала и правил и выполнение заданий на эти правила, на втором месте – дрилл как форма отработки, далее – дополнительное домашнее задание, а тесты и контрольные стоят на последнем месте, как у студентов, так и у преподавателей.

Еще один интересный момент: западные учебники и их авторы часто предлагают преподавателю составить свод правил для процесса обучения и договориться в самом начале о таких моментах, как домашняя работа, поведение на занятиях и опоздания и т.д., ошибки и их исправление также рекомендуются методистами к обсуждению. В англоязычной методике это называется *learning contract*, своего рода договор между преподавателем и студентами [6, с. 24]. Такой подход позволяет студентам выразить свои пожелания, преподавателю – возможно, обратить внимание на индивидуальные особенности и потребности, задать тон и атмосферу занятий в духе сотрудничества, взаимопонимания и уважения, поэтому с нашей точки зрения, такой свод правил должен быть неизменным атрибутом любого курса обучения. В нашем опросе был вопрос, касающийся того, обсуждаются ли методы исправления ошибок и вообще процесс их исправления с группой: 32% преподавателей сообщили, что обсуждают, но подавляющее большинство 62% – нет, с точки зрения студентов (практически 90%) отметили, что преподаватель такие вопросы никогда с ними не обсуждает. Студенческий ответ, к сожалению, более близок к действительности, но, чтобы изменить ситуацию не в какой-то конкретной аудитории, а системно, необходима смена образовательной парадигмы, переход к личностно-ориентированной модели обучения, в которой преподаватель выступает как помощник и фасилитатор образовательного процесса.

При ответе на вопрос о восприятии типичных ошибок результаты студентов и преподавателей схожи. Лидируют грамматические ошибки (67% преподавателей и 81% студентов), на втором месте лексические ошибки, а вот с произношением данные разошлись: студенты в 2 раза больше в процентном соотношении отметили свои фонетические ошибки, чем преподаватели, т.е. студенты осознают, что делают много ошибок в произношении. Среди грамматических аспектов были выделены в порядке значимости времена, артикли, предлоги, порядок

слов в предложении. По лексическим ошибкам у студентов лидирует «неверная форма слова» (41%), а преподаватели выбрали «неверное слово в контексте» (46%).

Изучающие язык делают ошибки всегда, это неизбежно, при этом в каждой лингвокультуре есть типичные ошибки, характерные для изучающих иностранный язык, чаще всего они связаны с интерференцией, т.е. переносом родного языка и его правил в изучаемый язык. В методической литературе под интерференцией понимают «отрицательное влияние умений и навыков, сформировавшихся в родном языке, на формирование умений и навыков в языке иностранном» [3, с. 128]. Так, для русскоязычных учащихся в плане фонетики всегда сложно даются такие звуки, как межзубные [θ] и [ð], которые просто отсутствуют в родном языке изучающих английский язык. Также типично интонационное оформление высказываний русскоговорящих звучит для носителей языка более «печальным, негативным, даже злобным» из-за большого количества нисходящих тонов, свойственным русскому языку. Один из соавторов статьи является носителем английского языка (американского варианта) и в течение года своей работы с русскими студентами она выделила наиболее распространенные ошибки в их речи (студентов уровней В1 и выше. Речь идет не о самых примитивных грамматических правилах, а о более свободной коммуникации, т.е. это не самые грубые ошибки, может быть, даже не всегда исправляемые русскими преподавателями, потому что не особо влияют на коммуникацию, но тем не менее, понимание этих нюансов важны для успешности процесса обучения. Далее опишем ошибки, указанные Эмили Эфланд, носителем американского варианта английского языка, работавшей со студентами Московского педагогического государственного университета в течение 2016–2017 учебного года.

Среди лексических ошибок одна из наиболее часто встречающихся связана с интерференцией, когда студенты переводят русское предложение на английское, как например: *I should go to the hospital on Monday because I have an appointment with my eye doctor at 10:30.* В данном предложении неверно употребляется модальный глагол *should*, который в английском языке используется для выражения совета, а по смыслу необходимо использовать глагол *have to*, который выражает необходимость, тем более что уже есть договоренность и запись на прием. Во многих учебниках по английскому обращается внимание на разницу между *here* и *there*, однако между *this*, *that* и *it* обычно не проводят таких сравнений, но при этом студенты часто используют их неверно, например, в диалоге *I went to a party this weekend. – Really? It sounds great!* В данном случае использование *it* неверно, поскольку вечеринка уже состоялась и при ее

обсуждении с собеседником необходимо использовать *that*, т.е. *I went to a party this weekend. – Really? That sounds great!*, поскольку это реакция на прошедшие события из слов собеседника.

Для сравнения приведем несколько примеров. Когда действие уже закончилось: *While walking home from a party: – That was a great party.* В момент говорения и обсуждения вечеринки, пока она идет, необходимо использовать *this: Isn't this a great party?*

Такого рода ошибки не отрабатываются на занятиях, поскольку это не самые важные грамматические формы, тем более, что они проявляются в беглой речи и не так ощутимы, как неверная форма глагола, например, но для носителя языка именно такие нюансы заметны и режут слух, поэтому на них стоит обратить внимание преподавателям английского языка.

Еще одной типичной лексической ошибкой среди русских студентов является употребление слова *deals* в значении «дела», например, *I have a lot of deals to do this weekend*, что проще всего можно заменить на *I have a lot to do this weekend* или *I have to run some errands*.

Грамматические ошибки в разговорной речи связаны также с некоторыми нюансами, как например, использование условных конструкций, а не будущего времени в ответ на предложение собеседника, например: *Would you like me to wash the car this weekend? – That would be great, thanks!* С точки зрения носителя языка, учащиеся чаще всего будут использовать неверную форму *That will be great!* Наверно, ни в одном учебнике не будет отрабатываться такое правило, поскольку при изучении условных предложений и сослагательного наклонения отрабатываются основные модели их использования, а не такие разговорные варианты.

Что касается письменной коммуникации. В переписке, которую вели преподаватели английского языка с носителем языка, часто встречались разного рода сокращения. С одной стороны, это неформальная переписка, но вот рамки и границы того, что приемлемо, оказались размытыми для преподавателей, а носителю языка было странно видеть в переписке такие разговорные формы, как *gonna (going to)*, *wanna (want to)*, *shoulda (should have)*. Несмотря на то, что в разговорной речи это используется в неформальном общении, в письме это встретить можно редко, разве что подростки будут писать друг другу сообщения таким образом.

В заключение отметим, что опрос содержал еще один пункт. Мы просили привести примеры каких-то смешных или нелепых ошибок, которые запомнились. Нам было интересно собрать коллекцию таких примеров. Выяснилось, что у преподавателей целый набор всякого рода «веселых» ошибок и ситуаций, от неверного произношения, как например,

Parliament is the supreme law-making body of the United Kingdom, где *law* было произнесено как «лав», до всякого рода неверных вариантов из онлайн-переводчиков в письменных работах студентов *Spring came! Warm! Kidneys on the trees!*, но у студентов примеров было гораздо меньше. Только около 25% студентов написали какой-то пример, остальные – «не помню», «никаких смешных ошибок не было» и т.д. Это еще раз говорит о психологической составляющей, для учащихся ошибки – это стресс, а не повод посмеяться. Поэтому в процессе обучения необходимо обращать внимание учащихся на то, что ошибки в изучении языка – это неотъемлемый компонент процесса, отношение к ошибкам и работе с ними должно быть таким же естественным моментом, как речевой этикет в начале занятия, например. Нужно стремиться создать в аудитории такую атмосферу и обстановку, чтобы учащиеся ощущали себя комфортно и не боялись делать ошибки, и если они их делают, то можно и посмеяться, и проговорить, и на этом научиться новому.

Библиографический список / References

1. Богданова Т.Г. Роль исправления ошибок при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Научный вестник Южного института менеджмента. 2014. № 4. С. 66–69. [Bogdanova T.G. The role of error correction in teaching foreign language in a non-language university. *Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management*. 2014. No. 4. Pp. 66–69. (In Russ.)]
2. Коваль О.И. Способы исправления ошибок и развитие умения самоконтроля у студентов при коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. 2013. № 34. С. 97–101. [Koval O.I. Ways to correct mistakes and develop the ability of self-control in students in communication-oriented foreign language training. *Vestnik of the Volga State Academy of Water Transport*. 2013. No. 34. Pp. 97–101. (In Russ.)]
3. Мильруд Н.П., Кондакова Н.Н. Теории ошибок в методике обучения иностранному языку // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2005. Т. 1. № 7. С. 128–134. [Milrud N.P., Kondakov N.N. Theories of errors in foreign language teaching methodology. *Psychological-Pedagogical Journal GAUDEAMUS*. 2005. T. 1. No. 7. Pp. 128–134. (In Russ.)]
4. Турченко Н.П., Чмырева Е.В. Типология ошибок в процессе обучения второму иностранному языку (испанский язык) и их коррекция // Science Time. 2014. № 10. С. 352–356. [Turchenko N.P., Chmyreva E.V. Typology of errors in the process of teaching the second foreign language (Spanish) and their correction. *Science Time*. 2014. No. 10. Pp. 352–356. (In Russ.)]
5. Harmer J. *Essential Teacher Knowledge*. Pearson Education Limited, 2012.
6. Cambridge English. TKT. Teaching Knowledge Test Glossary. 2015. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/22184-tkt-glossary-document.pdf> (date of access: 10.06.2019).

7. Roothoof H., Breeze R. A Comparison of EFL teachers' and students' attitudes to oral corrective feedback. *Language Awareness*. Vol. 25. 2016. Pp. 318–335.
8. Penny Ur. A course in Language Teaching. *Cambridge University Press*. 2012.

Статья поступила в редакцию 22.08.2019, принята к публикации 24.09.2019

The article was received on 22.08.2019, accepted for publication 24.09.2019

Сведения об авторах / About the authors

Борщева Вероника Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой иностранных языков Института общественных наук и международных отношений, Севастопольский государственный университет

Veronika V. Borshcheva – PhD in Pedagogy; Head at the Department of Foreign Languages of the Institute of Social Sciences and International Relations, Sevastopol State University

E-mail: vvb@mpgu.edu

Эфланд Эмили – независимый исследователь, г. Сан-Франциско, Калифорния, Соединенные Штаты Америки

Emily Efland – Independent researcher, San Francisco, California, United States of America

E-mail: vvb@mpgu.edu

Т.Н. Владимирова¹, Н.Ю. Лесконог¹, А.С. Огнев²

¹ Московский педагогический государственный университет,
119991 г. Москва, Российская Федерация

² Российский новый университет,
105005 г. Москва, Российская Федерация

Проблемы и перспективы подготовки современных вожатых

В статье представлены результаты эмпирических исследований с использованием современных айтрекеров как эффективных средств инструментальной диагностики подсознательных установок представителей двух групп профессий – будущих педагогов, готовившихся к работе в летних оздоровительных лагерях, и действующих бортпроводников самолетов гражданской авиации. Показано, что респонденты из группы «вожатые» явно проигрывают респондентам из группы «бортпроводники» в плане своей психологической готовности к самостоятельной деятельности в условиях повышенной неопределенности, что им в большей степени свойственны патерналистские настроения и зависимость от внешних авторитетов. Предложены способы улучшения программы подготовки будущих вожатых путем заимствования приемлемых принципов и методов работы с персоналом, которые были выработаны за последние двадцать пять лет на основе анализа фактических данных. Высказано и обосновано предположение о том, что существенное повышение готовности вожатых к своей работе может быть обеспечено путем целенаправленного формирования и развития у них в контексте профессиональной педагогической деятельности таких компетенций, как эффективный обмен информацией, лидерство и работа в команде, преодоление проблем и принятие решений в условиях неопределенности, персональное самообладание и личная самоорганизация.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, профессиональные установки, диагностика подсознательных установок, подготовка вожатых, вожатская (психолого-педагогическая) практика, айтрекинг, компетенции, контекст

© Владимирова Т.Н., Лесконог Н.Ю., Огнев А.С., 2019

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Владимирова Т.Н., Лесконог Н.Ю., Огнев А.С. Проблемы и перспективы подготовки современных вожатых // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 82–94. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-82-94

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-82-94

T. Vladimirova¹, N. Leskonog¹, A. Ognev²

¹ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

² Russian New University,
Moscow, 105005, Russian Federation

Problems and prospects of training modern counselors

The article presents the results of empirical research using modern IT trackers as effective means of instrumental diagnostics of subconscious attitudes of representatives of two groups of professions – future teachers who are preparing to work in summer camps and active flight attendants of civil aviation aircraft. It is shown that respondents from the counselors group clearly lose to responders from the flight attendants group in terms of their psychological readiness for independent activity in conditions of increased uncertainty, which are more characteristic of paternalistic moods and dependence on external authorities. The authors suggest certain ways to improve the training program for future counselors by borrowing acceptable principles and methods of working with staff that have been developed over the past twenty-five years based on the analysis of actual data. It has been suggested and substantiated that a significant increase in the readiness of counselors for their work can be achieved through the purposeful formation and development of competencies in the context of professional pedagogical activity, such as effective information exchange, leadership and teamwork, overcoming problems and making decisions in conditions of uncertainty, personal self-control and personal self-organization.

Key words: education, training, upbringing, professional attitudes, diagnosis of subconscious attitudes, counselor training, counselor (psychological and pedagogical) practice, eye tracking, competencies, context

CITATION: Vladimirova T.N., Leskonog N.Yu., Ognev A.S. Problems and prospects of training modern counselors. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 82–94. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-82-94

Введение

В последние годы мы все больше и больше сталкиваемся с парадоксальной ситуацией: в педагогические вузы приходит все более и более информированная молодежь, которая одновременно демонстрирует возрастающую неспособность практического применения располагаемыми сведениями. В частности, эта проблема проявляется в ходе различных видов педагогической практики. И особенно критичной такая беспомощность становится в периоды летней вожатской (психолого-педагогической) практики. Хотя полномасштабные исследования в этой области в последние годы практически не ведутся, но занимающиеся подготовкой вожатых практики видят, что из года в год увеличивается число студентов, которые очень много знают того, что можно сделать вместе с детьми в летнем оздоровительном лагере, но которые с большим трудом справляются с организацией и проведением простейших мероприятий. Также с пугающей быстротой увеличивается число студентов, которые в непривычных для многих из них условиях летних лагерей с большим трудом справляются даже сами с собой. Еще более острой эта проблема становится в различных конфликтных и кризисных ситуациях.

Одной из возможных причин роста подобной «эрудированной беспомощности» может быть явный крен всей системы отечественного образования в сторону интенсификации информирования наших учеников в ущерб воспитательной работы с ними. Но, как известно, полноценное образование включает и обучающую компоненту, и воспитательную. Тогда наряду с информированием будущего специалиста происходит и активное целенаправленное воздействие на мотивационно-смысловую сферу его личности. Успешный образовательный процесс ведет к органичному соединению приобретаемых знаний, воспитываемых мотивов и ценностей. В итоге образуются ценностно-смысловые установки, включающие прототипы приемлемого поведения и побудительный ценностно-смысловой импульс к его реализации [9; 10].

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что преобладание информационной составляющей и недостаток тренажерной практики

ведут к изъянам подготовки водителей именно в части, касающейся формирования и развития у них системы значимых профессиональных установок как готовности эффективно применять полученные знания на практике.

Методы исследования

Для проверки представленной выше гипотезы нами была проведена серия эмпирических исследований с использованием портативных айтрекеров серии GP-3. Выбор этого вида диагностики был сделан с учетом показанной нами ранее его пригодности и эффективности для выявления подсознательных установок респондентов ([5–8; 12; 13], а также см.: Огнев А.С., Глазков А.А., Венерина О.Г. Способ оценки восприятия информации – патент на изобретение RUS 2529482 20.12.2012).

В качестве стимульного материала в исследовании использовались также прошедшие валидизацию наборы компьютерных изображений, содержание и способы предъявления которых подробно были описаны нами ранее [Там же].

С учетом выявленных и описанных в указанных работах режимов эффективного использования айтрекеров был определен оптимальный алгоритм окулометрической диагностики для данного исследования. Он включал поочередную демонстрацию на экране айтрекера в течение 10 с каждого из визуальных стимулов с последующим обсуждением полученных окулограмм.

Основной группой респондентов в наших исследованиях были 105 совершеннолетних студентов педагогических вузов, успешно завершивших подготовку по стандартной программе «Основы водительской деятельности» [2].

В качестве группы сравнения в исследовании участвовало 105 молодых сертифицированных бортпроводников с опытом успешной работы не менее года. Выбор бортпроводников в этом качестве был сделан с учетом их принадлежности к группе «помогающих профессий», для которых приоритетами в работе являются физический и психологический комфорт, а также безопасность их подопечных. Как нами было показано ранее [2; 4], обеспечение безопасности жизни и здоровья – первоочередная задача всех участников организации и реализации программ лагерей детского отдыха.

Обработка всех полученных данных производилась с помощью статистического пакета STADIA 8.0. (расширенная профессиональная версия с предельным объемом матрицы данных 64 000 чисел).

Полученные результаты и их обсуждение

Исследование с помощью айтрекеров интуитивных предпочтений респондентов в сочетании с послетестовыми беседами показало, что у группы «вожатые» есть выраженный запрос на внешнюю эмоциональную поддержку, на дополнительную опеку. В то же время в группе «борпроводники» основным запросом был направлен на усиление собственной автономии, расширение возможностей для проявления самостоятельности. Так, наряду с устным описанием подобных запросов, окулографический анализ результатов айтрекинговых исследований показал, что в ответ на появляющийся на экране айтрекера вопрос «Где бы вы хотели быть?», наибольшую долю произвольного внимания респондентов из группы «вожатые» (в среднем более 32% от всего времени экспозиции соответствующих визуальных стимулов) было обращено на символические обозначения повышенной заботы, материнской опеки, защиты и покровительства. При этом респонденты той же группы в ответ на вопрос «Где вы сейчас?» подобным символам уделяли не более 27% времени.

В группе «борпроводники» наблюдалась обратная тенденция: в ответ на вопрос «Где вы сейчас?» символам повышенной заботы, материнской опеки, защиты и покровительства в среднем уделялось 24–27% общего времени экспозиции стимула, а в ответ на вопрос «Где бы вы хотели быть?» доля фиксации внимания на этих же символах снижалась до 18%.

Различным образом реагировали группы «вожатые» и «борпроводники» на смену указанных запросов и в отношении символов автономии, самостоятельности, самодостаточности. В группе «вожатые» смена вопросов практически не влияла на время фиксации респондентами этих символов, в среднем оно составляло 18% от общего времени экспозиции стимулов на экране айтрекера.

В группе «борпроводники» при появлении вопроса «Где вы сейчас?» удельное время фиксации взором символов автономии, самостоятельности, самодостаточности в среднем составляло 10%. При появлении вопроса «Где вы хотите быть?» удельное время фиксации взором символов автономии, самостоятельности, самодостаточности в среднем увеличивалось до 29%.

Отдельно следует отметить общий характер реагирования обеих групп при смене указанных вопросов на символы волевого контроля, внешнего организующего начала и целеполагания. В обеих группах время фиксации таких стимулов при смене вопроса «Где вы сейчас?» на вопрос «Где вы хотите быть?» снижалось с 20–22 до 16–18%.

В сочетании с результатами проводившихся с каждым респондентом послетестовых бесед подобное снижение можно считать свидетельством запроса на снижение жесткости внешнего контроля, стремления респондентов к уменьшению внешнего волевого регулирования их жизнедеятельности.

Существенным отличием в реагировании группы «вожатые» от группы «борпроводники» на визуальный стимул с красной чертой и фразой «За черту нельзя!» было проявление большего стремления к неповиновению. Время пребывания взора в условно запретной зоне для группы «вожатые» в среднем составило 16%, а для группы «борпроводники» – 9%. Примечательно, что более распространенными ответами на вопрос о причинах такого реагирования для борпроводников были фразы типа «Нельзя – значит нельзя!», а для вожатых – встречные вопросы из ряда «Собственно говоря, почему нельзя?».

Как показывают наши предыдущие исследования, подобные результаты можно трактовать как более условное отношение респондентов из группы «вожатые» к различного рода внешним нормам, правилам и предписаниям.

Нами также были выявлены существенные отличия реагирования групп «вожатые» и «борпроводник» на предъявление в качестве визуальных стимулов контурных рисунков бьющего в барабан около полуоткрытой двери ребенка и стоящего ряд с ним взрослого. При появлении этих рисунков вместе с вопросом «Где вы?» в группе «борпроводники» в среднем время фиксации взора на взрослом персонаже составило 14%, а на ребенке-барабанщике – 12%. В группе «вожатые» время фиксации взора на взрослом персонаже составило 26%, на ребенке-барабанщике – 37%. При появлении того же рисунка вместе с фразой «Это мама. Папа спит!» в группе «борпроводники» в среднем время фиксации взора на взрослом и на ребенке-барабанщике оказалось практически равным – по 16% для каждого персонажа. При появлении того же рисунка вместе с утверждением «Это папа. Мама спит!» в группе «борпроводники» в среднем время фиксации взора на взрослом персонаже составило 32%, на ребенке-барабанщике – 7%. В группе «вожатые» время фиксации взора на взрослом персонаже в этом случае составило 27%, на ребенке-барабанщике – 24%.

Полученные результаты показали более высокую склонность респондентов из группы «вожатые» идентифицировать себя с персонажем, нарушающим некие правила поведения. Этот результат вполне согласуется с тем, как группа «вожатые» реагировала на стимул с красной чертой в сочетании с фразой «За черту нельзя!». В отличие от этой группы респонденты из группы «борпроводники» в большей степени были

склонны идентифицировать себя со взрослым персонажем. Они также проявили более высокую чувствительность к смене ролевых позиций, т.е. к социально-ролевому контексту ситуации.

Различный характер реагирования на изменение социально-ролевого контекста ситуации был обнаружен в описываемых группах респондентов и при работе с визуальными стимулами с соревновательным сюжетом. Рисуночная часть этих стимулов включала фигуры трех бегущих друг за другом спортсменов, находящихся на различных расстояниях от финишной ленты. При появлении на экране айтрекера этого рисунка вместе с вопросом «Где вы?» респонденты из группы «вожатые» распределили свое внимание между форвардом и остальными бегунами примерно в равной степени. Время фиксации взгляда на этих персонажах составило по 35–37% от общего времени экспозиции стимула. В группе «борпроводники» при предъявлении этого стимула вдвое больше внимание уделялось форварду.

После появления на экране фразы «На глазах у папы» респонденты группы «вожатые» основное внимание перенесли на форварда (время фиксации фигуры форварда составило 44%, а время фиксации взгляда всех фигур остальных спортсменов – не более 20%).

После появления на экране той же фразы респонденты группы «борпроводники» основное внимание перенесли с фигуры форварда на фигуры отстающих спортсменов (время фиксации фигуры форварда составило 25%, а время фиксации взгляда всех фигур остальных спортсменов – 36%).

Появление фразы «На глазах у мамы» у группы «борпроводники» вызвало практически ту же реакцию, что предыдущая фраза (время фиксации фигуры форварда составило 24%, а время фиксации взгляда всех фигур остальных спортсменов – 34%). Но в группе «вожатые» появление фразы «На глазах у мамы» привело к увеличению разрыва между длительностью фиксации на фигуре форварда и длительностью фиксации взгляда на фигурах остальных спортсменов (время фиксации фигуры форварда составило 44%, а время фиксации взгляда всех фигур остальных спортсменов – 21%).

Эти результаты также подтверждают описанное ранее повышенное стремление респондентов из группы «борпроводники» к самостоятельности и автономии. Также эти данные согласуются и с обнаруженной в группе «вожатые» высокой мотивирующей силой материнской фигуры, представленной в визуальных стимулах в качестве отраженного субъекта в вербальной форме.

Сходство профессиональных требований и различие личностных установок респондентов из групп «вожатые» и «борпроводники»

заставляют обратить внимание на особенности их профессиональной подготовки. В первом случае образовательный процесс чаще всего строится по предметному принципу. В этом случае будущих водителей обучают методикам организации культурно-досуговой деятельности, технике безопасности, знакомят с социально-психологическими, педагогическими и правовыми основами предстоящей им работы.

В качестве основы обучения бортпроводников уже более пяти лет используется, разработанная Международной организацией гражданской авиации (ИКАО) так называемая «Подготовка персонала на основе анализа фактических данных» (Evidence-based training – EBT). Эта система подготовки появилась в результате целенаправленной регистрации и последующего анализа на протяжении более чем двадцати последних лет опыта как успешной, так и неуспешной летной деятельности.

Подготовка персонала на основе анализа фактических данных строится с учетом анализа эксплуатационных данных, которые характеризуются развитием и оценкой общей способности обучаемого лица по целому ряду ключевых компетенций, а не оценкой выполняемых действий в отдельных ситуациях [11]. Как следует из этого определения, отечественным аналогом такого подхода является теория контекстного образования [1; 5], в которой подготовка специалиста рассматривается в ориентации не на отдельные действия, а на контекст всей деятельности. Такой подход уже успешно реализовывался нами при подготовке медиавожатых. В его рамках медиавожатый рассматривался как наставник, «который системно, организованно направляет деятельность ребят по выпуску периодических изданий, созданию радио- и телепродуктов, продвижению в социальных сетях групп, отрядов, классов, школы, лагеря» [3, с. 134].

Главным итогом подобной подготовки становится система компетенций, под которыми подразумевается сочетание умений, знаний и установок, требуемых для выполнения специалистом своей работы на определенном уровне. Ядро всей программы подготовки образуют так называемые «ключевые компетенции», которыми считаются взаимосвязанные характеристики, описывающие порядок эффективного выполнения специалистом его работы.

Компетенция в этом случае становится определяющим фактором при осуществлении любого рода оценочных и учебных мероприятий, а также ключевых контрмер в модели преодоления различных проблемных ситуаций. Также важно отметить, что неотъемлемая часть подобных программ подготовки – перечень поведенческих индикаторов в виде поддающихся объективной регистрации действий и высказываний специалиста, которые будут свидетельствовать о соответствии полученных результатов определенным профессиональным стандартам.

С учетом обсуждаемой проблемы важно отметить, что во все без исключения программы подготовки персонала всех категорий на основе анализа фактических данных наряду с сугубо профессиональными компетенциями входят в качестве универсальных такие компетенции, как эффективный обмен информацией, лидерство и работа в команде, преодоление проблем и принятие решений в условиях неопределенности, персональное самообладание и личная самоорганизация.

В качестве индикаторов для оценки такой компетенции, как лидерство и работа в команде (Leadership and Teamwork), и в качестве сценарной основы для построения учебных занятий в рассматриваемой системе подготовки указаны следующие особенности поведения специалиста:

- осознает и согласовывает функции и задачи всего коллектива;
- создает атмосферу свободного общения и поощряет участие в коллективной работе;
- проявляет инициативу и, при необходимости, дает указания;
- признает ошибки и берет на себя ответственность;
- предвидит потребности других членов команды и соответственно реагирует на них;
- сообщает о существенных проблемах и своих собственных намерениях;
- конструктивно передает и использует полученную информацию;
- смело вмешивается в работу коллектива, когда это важно для обеспечения безопасности;
- демонстрирует сопереживание и проявляет уважение и терпимость по отношению к другим людям;
- привлекает других к планированию, справедливо и правильно распределяет работу в соответствии со способностями членов коллектива;
- конструктивно рассматривает и разрешает конфликты и разногласия;
- демонстрирует самообладание во всех возникающих ситуациях.

В качестве индикаторов для оценки такой компетенции, как разрешение проблем и принятие решений (Problem Solving and Decision Making), и в качестве сценарной основы для построения учебных занятий в системе подготовки на основе анализа фактических данных об успешной профессиональной деятельности, указаны следующие особенности поведения специалиста:

- точно определяет риски и решает проблемы; использует надежные алгоритмы принятия решений;
- запрашивает точную и адекватную информацию из надежных источников;
- определяет и проверяет, что и почему было сделано неправильно;
- упорно работает над устранением проблем, не снижая уровня безопасности совместной и индивидуальной деятельности;

- своевременно использует соответствующие процедуры принятия решений;
- правильно устанавливает приоритеты;
- эффективно определяет и рассматривает различные варианты выхода из проблемных ситуаций;
- при необходимости контролирует, рассматривает и корректирует решения;
- эффективно определяет риски и управляет ими;
- импровизирует, когда сталкивается с неожиданными ситуациями, с целью достижения наиболее благополучного результата.

В качестве индикаторов для оценки такой компетенции, как управление рабочей нагрузкой (Workload Management), указаны следующие особенности поведения специалиста:

- эффективно управляет имеющимися ресурсами и своевременно выполняет задачи при всех обстоятельствах;
- поддерживает самоконтроль во всех ситуациях;
- эффективно планирует, определяет приоритетность и распределяет задачи;
- эффективно распоряжается временем при выполнении задач;
- предлагает и принимает помощь, передает обязанности при необходимости и своевременно обращается за помощью;
- постоянно анализирует и контролирует выполняемые действия и производит их перекрестную проверку;
- используя объективные показатели, убеждается в том, что задачи выполнены и ожидаемые результаты достигнуты;
- эффективно управляет ситуацией и возвращается в исходное состояние после прерываний, отвлечения внимания, отклонений и разного рода сбоев в работе.

Подготовка и оценка специалистов на основе анализа фактических данных включает реалистичное комплексное моделирование сценариев выполнения заданий в режиме реального времени, характерных для соответствующих видов деятельности. Основной акцент при этом делается на сценариях, требующих демонстрации широкого набора ключевых компетенций и имитирующих все основные составляющие предстоящей работы. Формулировки целей подобной подготовки включают:

- описание ожидаемого итогового поведения или того, что слушатель предположительно должен будет способен выполнять по окончании подготовки (или по завершении конкретных этапов подготовки);
- указание условий, в которых слушатель будет демонстрировать соответствующую компетенцию.

Итоговая оценка достигнутого уровня подготовки на основе анализа фактических данных обычно производится с использованием шкал с двумя или большим числом градаций, описывающих степень приближения продемонстрированного результата к эталонному нормативу.

Выводы

В ходе проведенных исследований получены эмпирические подтверждения гипотезы о том, что преобладание информационной составляющей и недостаток тренажерной практики ведут к невысокой готовности будущих вожатых эффективно применять полученные знания на практике. Повышение такой готовности может быть с успехом организовано путем их погружения в контекст предстоящей деятельности, смещение акцентов с информирования на формирование и развитие ключевых компетенций как определенного сочетания умений, знаний и установок, требуемых для выполнения вожатым его повседневной работы. Основанием для такого утверждения служит опыт успешной подготовки медиавожатых, который базировался на построении оптимальной модели коммуникативной деятельности и включал систему задач, которые должны были уметь решать медиаволонтеры вместе со своими подопечными [3]. Наряду с предложенными в рамках этого подхода формами и методами подготовки вожатых к решению заявленных проблем будут способствовать целенаправленные усилия инструкторов и преподавателей по развитию у будущих педагогов-воспитателей таких компетенций, как эффективный обмен информацией, лидерство и работа в команде, преодоление проблем и принятие решений в условиях неопределенности, персональное самообладание и личная самоорганизация.

Библиографический список / References

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. М., 2017. [Verbitsky A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya. [Theory and technologies of contextual education]. Moscow, 2017.]
2. Владимирова Т.Н., Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф. К вопросу о подготовке вожатских кадров для организации отдыха детей и их оздоровления // Педагогика и психология образования. 2018. № 3. С. 54–62. [Vladimirova T.N., Leskonog N.Yu., Shalamova L.F. To the question of the preparation of counselors for the organization of recreation of children and their recovery. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2018. No. 3. Pp. 54–62. (In Russ.)]
3. Владимирова Т.Н., Сидоренко М.Г. Подготовка медиавожатых: опыт МПГУ // Подготовка вожатских кадров на базе образовательных

- организаций высшего профессионального образования в России. М., 2019. С. 131–141. [Vladimirova T.N., Sidorenko M.G. Training of media counselors: experience of MPSU. *Podgotovka vozhatских кадров na baze obrazovatel'nyh organizacij vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossii*. Moscow, 2019. Pp. 131–141. (In Russ.)]
4. Лесконог Н.Ю. К вопросу о мероприятиях, сопровождающих подготовку вожатских кадров: опыт МПГУ // Подготовка вожатских кадров на базе образовательных организаций высшего профессионального образования в России. М., 2019. С. 30–43. [Leskonog N.Yu. To the question of the events accompanying the training of counselors: the experience of MPGU. *Podgotovka vozhatских кадров na baze obrazovatel'nyh organizacij vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossii*. Moscow, 2019. Pp. 30–43. (In Russ.)]
 5. Лихачева Э.В., Огнев А.С. Оптимизация процедуры оценки субъектного потенциала личности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-2. С. 375–377. [Likhacheva E.V., Ognev A.S. Optimization of the procedure for assessing the subjective potential of personality. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2015. No. 8-2. Pp. 375–377. (In Russ.)]
 6. Моделирование и оптимизация поведения человека: Монография / Р.А. Абдурахманов, В.С. Агапов, Н.Н. Азарнов и др. М., 2019. [Abdurakhmanov R.A., Agapov V.S., Azarnov N.N. et al. *Modelirovanie i optimizaciya povedeniya cheloveka* [Modeling and optimization of human behavior]. Moscow, 2019.]
 7. Огнев А.С., Лихачева Э.В. Валидность айтрекинга как инструмента психодиагностики // Успехи современного естествознания. 2015. № 1-8. С. 1311–1314. [Ognev A.S., Likhacheva E.V. The validity of eye tracking as a tool of psycho-diagnostics. *Advances in Current Natural Sciences*. 2015. No. 1-8. Pp. 1311–1314. (In Russ.)]
 8. Огнев А.С., Лихачева Э.В. О возможности использования айтрекинга для инструментальной диагностики субъектных характеристик личности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8-1. С. 176–180. [Ognev A.S., Likhacheva E.V. On the possibility of using eye tracking for the instrumental diagnosis of the subjective personality characteristics. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2015. No. 8-1. Pp. 176–180. (In Russ.)]
 9. Развитие субъектного потенциала личности как условие повышения конкурентоспособности студентов вуза / А.С. Огнев, Э.В. Лихачева, М.Г. Сидоренко, К.А. Казаков // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9. № 5-2. С. 181–183. [Ognev A.S., Likhacheva E.V., Sidorenko M.G., Kazakov K.A. Development of the subjective potential of personality as a condition for increasing the competitiveness of university students. *Bulletin of the Voronezh State Technical University*. 2013. Vol. 9. No. 5-2. Pp. 181–183. (In Russ.)]
 10. Условия эффективного использования видеоконтента в «Жизненной навигации» / А.С. Огнев, Э.В. Лихачева, М.Г. Сидоренко, К.А. Казаков // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2013. Т. 9. № 3-2. С. 181–184. [Ognev A.S., Likhacheva E.V., Sidorenko M.G.,

Kazakov K.A. Conditions of effective use of video content in “Life navigation”. *Bulletin of the Voronezh State Technical University*. 2013. Vol. 9. No. 3-2. Pp. 181–184. (In Russ.)]

11. Manual of Evidence-based Training Order Number: Doc 9995. Toronto, 2013. URL: <https://www.icao.int/SAM/Documents/2014-AQP/EBT%20ICAO%20Manual%20Doc%209995.en.pdf>
12. Ognev A.S. Cardio-oculometric (cardio-oculographic) detection of functional states in a human individual. *Cardiometry*. 2019. No. 14. Pp. 104–105.
13. Ognev A.S., Zernov V.A., Likhacheva E.V. et al. Use of cardiometry and oculoigraphy in concealed information detection. *Cardiometry*. 2019. No. 14. Pp. 87–95.

Статья поступила в редакцию 29.07.2019, принята к публикации 29.08.2019

The article was received on 29.07.2019, accepted for publication 29.08.2019

Сведения об авторах / About the authors

Владимирова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук; проректор по связям с общественностью, директор Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования, Московский педагогический государственный университет

Tatiana N. Vladimirova – Dr. Pedagogy Hab., PhD in Philology; vice rector for Public Relations, Director at the Institute of Journalism, Communications and Media Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: tn.vladimirova@mpgu.edu

Лесконог Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук; директор Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров; доцент кафедры социально-политических исследований и технологий Института истории и политики, Московский педагогический государственный университет

Natalia Yu. Leskonog – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Socio-Political Researches and Technologies of the Institute of History and Policy, Director at the Federal Coordination Center for Preparation and Maintenance of Leaders' shots, Moscow Pedagogical State University

E-mail: leskonog@mail.ru

Огнев Александр Сергеевич – доктор психологических наук, профессор; научный руководитель Института психологии и педагогики, Российский новый университет, г. Москва

Alexander S. Ognev – Dr. Psychology Hab., professor; Scientific Head of the Institute of Psychology and Pedagogy, Russian New University, Moscow

E-mail: altognev@mail.ru

З.Г. Гончарова

Российский государственный аграрный университет –
Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева,
127550 г. Москва, Российская Федерация

Дистанционное обучение как инновационная модель преподавания математики в высшей школе

В XXI в. дистанционное образование стало одним из наиболее популярных учебных форматов высшей школы. Главным драйвером дистанционного образования являются новые потребности рынка труда, нуждающегося в сотрудниках, готовых адаптироваться к меняющимся условиям среды и включенных в процесс постоянного самосовершенствования. До сих пор основная часть наработок дистанционного образования лежала в области гуманитарных наук или специальных технических дисциплин и почти не была интегрирована в преподавание математики в высшей школе. Нами была разработана и внедрена модель дистанционного образования, адаптированная к существующим условиям преподавания математических дисциплин в вузах. Модель была эмпирически апробирована в ходе экспериментов, проведенных в период с 2004 по 2018 гг. в Юго-Западном государственном университете и Российском государственном аграрном университете – МСХА им. К.А. Тимирязева, и продемонстрировала свою эффективность.

Ключевые слова: дистанционное образование, математические дисциплины, цифровые технологии, самообразование, высшая школа

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гончарова З.Г. Дистанционное обучение как инновационная модель преподавания математики в высшей школе // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 95–103. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-95-103

© Гончарова З.Г., 2019



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Z. Goncharova

Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy,
Moscow, 127550, Russian Federation

Distance learning as an innovative model of teaching mathematics in higher education

In the XXI century distance learning has become one of the most popular educational formats in higher education. The main driver of distance learning is the new needs of the labor market, requiring employees who are ready to adapt to changing conditions of the market and are included in the process of continuous self-improvement. Until now, the major part of the achievements of distance learning lay in the field of the humanities or special technical disciplines and was almost not integrated into the teaching of Mathematics in universities. We have developed and implemented a model of distance learning, adapted to the existing conditions for the teaching of mathematical disciplines in universities. The model, which was empirically tested during experiments conducted in the period from 2004 to 2018 at Southwestern State University and the Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, demonstrated its effectiveness.

Key words: distance learning, mathematical disciplines, digital technologies, self-education, higher education

CITATION: Goncharova Z.G. Distance learning as an innovative model of teaching mathematics in higher education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 95–103. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-95-103

В XXI в. роль дистанционного образования в международной практике высшей школы принципиально трансформировалась. Из способа обучения, ориентированного преимущественно на лиц с ограниченным доступом к традиционным образовательным форматам, оно превратилось в одну из самых популярных и высокоэффективных моделей, применяемых во всем мире. Под дистанционным образованием традиционно понимается процесс индивидуального самостоятельного освоения

информации, как правило, с помощью цифровых носителей, без очного присутствия преподавателя, который в этой системе становится координатором учебного процесса.

С начала 2000-х гг. принципы дистанционного обучения активно внедряются в университетах всего мира. Как отмечает Б. Холмберг, в 1980-е гг. этот формат был наиболее распространен в Австралии, а к 2008 г. такие технологии предлагал почти каждый университет в США и большинство учреждений высшей школы в Европе [3]. Растущая популярность методов дистанционного обучения обусловлена новыми требованиями, которые профессиональная среда ставит перед начинающими специалистами, а также стремительным развитием цифровых технологий в образовательной сфере.

В современных социокультурных условиях рынок труда испытывает потребность в высококвалифицированных сотрудниках, включенных в процесс непрерывного профессионального образования и самосовершенствования, обладающих способностями к самостоятельности, творчеству и адаптации к меняющимся условиям профессиональной среды. Таким образом, особую значимость в практике современного образования приобретают методы работы, стимулирующие самостоятельную деятельность студентов. Значимую роль здесь играет тенденция все большего включения в образовательный процесс взрослого населения старше 25 лет, для которого обучение становится обязательным условием достижения успеха в карьере.

В 2015 г. Международный совет по открытому и дистанционному образованию (International Council for Open and Distant Education) провел опрос, в котором приняли участие 427 респондентов, проходивших обучение в Европе и на других континентах. Исследование показало, что главным преимуществом дистанционных образовательных технологий для студентов разных стран является возможность совмещать обучение с работой – на нее указали 32% опрошенных [4].

С другой стороны, чтобы оставаться конкурентоспособными в современных социальных, экономических и культурных условиях, высшим учебным заведениям необходимо активно внедрять в образовательный процесс инновации, в первую очередь основанные на цифровых технологиях.

В.С. Ефимов и А.В. Лаптева отмечают, что «главным вызовом для высшей школы в период до 2035 г. будет “цифровизация” – необходимость масштабного использования цифровых технологий в образовании и в управлении университетом» [2]. Таким образом, интеграция дистанционных технологий в процесс обучения позволит университетам быть в русле международных тенденций развития высшего образования.

Современное дистанционное образование предлагает множество форматов и технологических инструментов, среди которых: контрольные, тренажерные, моделирующие и демонстрационные программы, автоматизированные обучающие системы, гиперсреды, мультимедиа и программы виртуальной реальности, электронные учебники, интеллектуальные, экспертные обучающие системы и многое другое. Наиболее распространенным и доказавшим свою эффективность вариантом является совмещение традиционной очной модели и инновационных подходов удаленного обучения. Такая парадигма предусматривает гибкое сочетание самостоятельной работы с различными источниками информации, учебными материалами и систематическое оперативное взаимодействие с ведущими преподавателями и консультантами. Она базируется на применении широкого спектра традиционных и новых информационных технологий, а также их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и студентами.

В России технологии дистанционного обучения получили широкое распространение: в ряде университетов существуют факультеты дистанционного образования, методические преимущества и проблемы такого формата изложены в десятках работ российских ученых. Однако большая часть исследований лежит в области преподавания гуманитарных или специальных технических дисциплин, в меньшей степени изучены вопросы использования дистанционного обучения в преподавании математики в высшей школе. В то же время именно эта дисциплина является центральной для фундаментальной подготовки студентов технического вуза и изучается на первых двух курсах. Для многих отраслей знаний она является не только орудием количественного расчета, но методом точного исследования, средством предельно четкой формулировки понятий и проблем. Без современной математики с ее развитым логическим и вычислительным аппаратом был бы невозможен прогресс в различных областях человеческой деятельности.

При этом традиционная методика обучения математике в вузе не способствует формированию у студентов мотивации к непрерывному самообучению и самообразованию, способностей трудиться творчески. В процессе обучения преобладает усвоение и запоминание готовых знаний, и пока недостаточное место занимает самостоятельная работа. Таким образом, разработка технологий и инструментов дистанционного образования становится особенно актуальной при изучении именно математических дисциплин.

Исходя из этих предпосылок, нами были спроектированы педагогические условия применения технологии дистанционного обучения,

адаптированные к существующим условиям преподавания математических дисциплин в высшей школе. Особенность концептуальной модели преподавания заключается в единстве трех базовых структурных составляющих: информационной, психолого-педагогической и кибернетической. Информационная составляющая включает методы дистанционного обучения, связанные с содержанием учебного материала, в данном случае важны доступность материала для студенческой аудитории, его новизна, переосмысление уже известного материала, формирование индивидуальной образовательной траектории, демонстрация практической значимости темы [1].

Психолого-педагогическая составляющая направлена на повышение творческой активности, выработку у студентов уверенности в себе, внутренней организованности, способности к сотрудничеству, ориентации на успех. Она предусматривает активное взаимодействие с преподавателем, анализ результатов тестирования, наблюдений, бесед, анкетирования с использованием средств математической обработки данных. Наконец, кибернетическая составляющая включает в себя все возможные способы и технические инструменты получения, переработки и хранения информации от информационных сетей до программ виртуальной реальности.

Модель подразумевает многоуровневое взаимодействие студента и преподавателя. В рамках информационной составляющей она ставит своей целью создать полную и разнообразную дидактическую структуру учебного процесса с помощью специально разработанных учебников и пособий. При этом упор делается на самостоятельную работу студента, в то время как аудиторные занятия играют лишь вспомогательную роль. На уровне психолого-педагогической составляющей осуществляется постоянная коммуникация преподавателя и студентов, и ее ключевой целью является повышение мотивации студентов к проявлению инициативы в учебном процессе. Кибернетическая составляющая подразумевает освоение и преподавательским составом, и студентами инновационных технологий обучения, в том числе цифровых, взаимодействие на дистанционном уровне с применением современных средств связи. Сконструированная модель отражает современные научные подходы о сущности дистанционного обучения и предлагает новый механизм для реформирования системы обучения математическим дисциплинам в высшей школе.

Эта концептуальная модель была эмпирически апробирована в ходе экспериментов, проведенных в период с 2004 по 2018 гг. в Юго-Западном государственном университете и Российском государственном аграрном университете – МСХА им. К.А. Тимирязева в рамках

опытно-экспериментальных исследований по созданию и усовершенствованию методики преподавания высшей математики. Задачами этой экспериментальной работы были стимулирование интеллектуальной активности студентов, формирование у них способности к анализу и осмыслению новой информации, оригинальных мыслей и способности к обоснованному выбору математических решений. При организации экспериментов были учтены возможные барьеры их проведения. Коллектив любой группы вуза необычайно сложен и многообразен, и чтобы обеспечить его нормальное функционирование, средства, формы и методы обучения должны обладать не меньшим разнообразием. Эксперименты были построены на принципе, основанном на том, что ни одна из новых форм обучения не должна вытеснять традиционные, т.е. на разумном сочетании нового со старым.

Формат работы отражал все аспекты описанной выше концептуальной модели. Он включал формирование психологической готовности студентов к восприятию нового материала, выработку умений решать стандартные задачи, а также применение навыков в решении нестандартных задач, при этом планировался контроль и коммуникация с преподавателем, а также самоконтроль на всех этапах.

В ходе экспериментов учитывались две «переменные»: особенности задачи и особенности студента, т.е. одну и ту же задачу предлагалось решить разным испытуемым и наоборот одному и тому же испытуемому предлагались разные задачи. Индивидуальный подход к испытуемым заключался в том, что задания были составлены не только по разным уровням сложности, но и по различным индивидуальным критериям.

Типовой эксперимент состоял из трех этапов. На первом этапе выявлялась психологическая готовность студентов к восприятию нового материала, имеющиеся пробелы. Целью этапа было устранение этих пробелов для подготовки к следующему шагу. Далее студентам было предложено ознакомиться с новыми подходами в преподавании математики, провести самостоятельную работу с информационными материалами в режиме «Просмотр теории», «Справка, контроль». Итогом этого этапа было закрепление новых знаний на понятийно-структурном уровне. Третий этап подразумевал непосредственное внедрение полученных сведений в учебный процесс, выработку умений решать наиболее типичные задачи, самостоятельную работу с компьютерной программой в режиме «тренажер», формирование понимания уже на стандартно-ориентированном уровне. Наконец, четвертый этап эксперимента основывался на творческой исследовательской деятельности, включал моделирование проблемных ситуаций, работу с прикладными программными средствами.

Рассмотрим пример одного из описанных экспериментов, который был проведен в Российском государственном аграрном университете – Московской сельскохозяйственной академии имени К.А. Тимирязева в течение первого учебного семестра в 2018 г. В эксперименте были задействованы две группы студентов направления 09.03.02 «Информационные системы и технологии», обучающихся по дисциплине «Линейная алгебра»: экспериментальная группа ДФ 108 и контрольная группа ДФ 109 (всего 35 человек).

Для измерения критериев оценки использования дистанционного обучения был введен коэффициент выраженности основных показателей. Процедура измерения включала следующий алгоритм. Высокая степень выраженности всех показателей соответствовала 3, средняя степень выраженности – 2, низкая – 1. Если какой-либо из показателей не был обнаружен в ходе обследования, то соответственно степень выраженности считалась равной нулю. Каждый из критериев эффективности дистанционного обучения (владение способами решения учебных задач разного уровня; способность к рефлексии в обучении; способность к самообразованию; саморегуляция учебной деятельности; активная (субъектная) позиция в обучении) оценивался отдельно на основе разработанных нами показателей. Обобщенные данные формирующего этапа исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Показатели личностного развития студентов
при дистанционном обучении**

Критерии	Коэффициент выраженности в контрольной группе	Коэффициент выраженности в экспериментальной группе	Разница коэффициента выраженности
Способность к самообразованию	1,7	2,2	0,5
Активная (субъектная) позиция в обучении	1,6	2,3	0,7
Вариативное владение способами решения учебных задач	1,6	2,4	0,8
Способность к рефлексии в обучении	1,5	2,4	0,9
Саморегуляция учебной деятельности	1,6	2,0	0,4

Низкие значения всех показателей для студентов контрольной группы свидетельствуют о непродуктивном уровне практической деятельности: большая часть студентов выполняет только минимальные узкотехнические требования, не улавливая закономерностей построения алгоритма решения задач и целостного содержания излагаемого теоретического вопроса. Студенты экспериментальной группы характеризуются наличием достаточной теоретической базы, творческой и познавательной активностью для адекватного реагирования на указания преподавателя, способностью к самостоятельному поиску и созданию оригинального решения. Отношения педагога и студента носят творческий характер, способствуя взаимному обогащению.

В результате дистанционного обучения в экспериментальной группе возрос уровень познавательной мотивации студентов. 10% студентов повысили балл успеваемости по линейной алгебре с «4» на «5», 14% – с «3» на «4», уменьшилось число студентов, занимающихся на оценку «2».

Об эффективности разработанной нами технологии свидетельствуют выводы, полученные с помощью Q-критерия Розенбаума для экспериментальной группы ДФ 108 и контрольной группы ДФ 109 ($Q_{\text{эмп}} = 9$, $Q_{\text{кр}} = 7$, при $p \leq 0,05$).

На основе анализа полученных результатов мы выяснили, что подавляющая часть респондентов (80%) положительно оценила дистанционную форму обучения, за объективность оценки при этом высказались 75%, за повышение мотивации – 85% студентов. Особенно следует подчеркнуть тот факт, что все студенты считают: дистанционная форма обучения обеспечивает индивидуальный подход.

Результаты проведенных экспериментов показали, что включение испытуемых в систему специально организованных психологических условий учебной деятельности в рамках дистанционного обучения способствует развитию их самостоятельности и мотивирует на дальнейшее самообразование. Предлагаемая вузом система обучения математике может стать определяющей в профессиональной деятельности специалиста и раскрытии его внутренних резервов.

Библиографический список / References

1. Гончарова З.Г. Педагогические условия использования дистанционного обучения в преподавании математических дисциплин в высшей школе. Курск, 2004. [Goncharova Z.G. Pedagogicheskie uslovia ispolzovania distancionnogo obuchenia v prepodavanii matematicheskikh disciplin v visshei shkole [Pedagogical conditions for the use of distance learning in the teaching of mathematical disciplines in higher education]. Kursk, 2004.]

2. Efimov V.S., Lapteva A.V. The future of universities: is digitalization the priority? (Expert view). *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.* 2018. No. 11 (12), Pp. 1925–1946. DOI: 10.17516/1997-1370-0367.
3. Holmberg B. The evolution, principles and practices of distance education. URL: uol.de/fileadmin/user_upload/c31/master/mde/download/asfvolume11_eBook.pdf (date of access: 10.06.2019).
4. Owusu-Boampong A., Holmberg C. Distance education in European higher education – the potential. URL: static1.squarespace.com/static/5b99664675f9eea7a3ecee82/t/5c86557008522903c3b034c2/1552307582370/ideal_report_3_extended.pdf (date of access: 10.06.2019).

Статья поступила в редакцию 19.08.2019, принята к публикации 29.09.2019

The article was received on 19.08.2019, accepted for publication 29.09.2019

Сведения об авторе / About the author

Гончарова Зоя Григорьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры высшей математики, Российский государственный аграрный университет – Московская сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева

Zoya G. Goncharova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Higher Mathematics, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

E-mail: zgoncharova@mail.ru

В.В. Кондратьев, М.Ф. Галиханов, У.А. Казакова

Казанский национальный исследовательский
технологический университет,
420015, г. Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация

Психолого-педагогическая подготовка преподавателей инженерных вузов в процессе дополнительного профессионального образования

В статье рассматриваются актуальные проблемы профессиональной психолого-педагогической подготовки преподавателей инженерных вузов; предлагается комплекс критериев оценки научной и учебно-воспитательной деятельности преподавателей технических дисциплин; описываются достижения отечественной и международной практики подготовки педагогов технических вузов. Определены направления повышения эффективности данного процесса; установлено, что формирование и развитие психолого-педагогического профессионализма преподавателей вузов является приоритетной задачей системы дополнительного профессионального образования профессорско-преподавательского состава. Авторами раскрывается сущность понятия «педагогический профессионализм преподавателя технического вуза», которое рассматривается как интегративное свойство личности, объединяющее всю научную и учебно-воспитательную деятельность, выступающее как комплекс психолого-педагогических компетенций, выражающихся в его способности и готовности к эффективному решению задач профессиональной деятельности. При этом основными компонентами данной категории выделяются: личность педагога как носителя культуры и социально-исторического опыта и педагог как исследователь и преподаватель научного знания для обучающихся.

Ключевые слова: профессиональная психолого-педагогическая подготовка, преподаватели инженерных вузов, педагогический профессионализм преподавателя, дополнительное образование

Благодарность. При софинансировании программы Евросоюза Эразмус+. Поддержка Европейской Комиссии подготовки данной публикации не подразумевает, что она несет ответственность за содержание публикации, в которой отражено мнение только ее авторов, и Комиссия не отвечает за использование содержащейся в публикации информации.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Кондратьев В.В., Галиханов М.Ф., Казакова У.А. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей инженерных вузов в процессе дополнительного профессионального образования // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 104–118. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-104-118

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-104-118

V. Kondratyev, M. Galikhanov, U. Kazakova

Kazan National Research Technological University,
Kazan, Republic of Tatarstan, 420015, Russian Federation

Psychological and pedagogical training of teachers of engineering universities in the process of continuing professional education

The article deals with topical issues of professional psychological and pedagogical training of educators of engineering universities; proposed a set of criteria for assessing the scientific and educational activities of teachers of technical disciplines; describes the achievements of domestic and international practice of training educators of technical universities; identified areas for improving the efficiency of this process. It is determined that the development of the psychological and pedagogical professionalism of university teachers is a priority task of the system of continuing professional education of the teaching staff. The authors reveal the essence of the concept of «pedagogical professionalism of a technical university educator», which is considered as an integrative property of a person, uniting all scientific and educational activities, acting as a complex of psychological and pedagogical competencies expressed in his or her ability and readiness to effectively solve problems of professional activity. At the same time, the main components

of this category stand out: the identity of the educator as a carrier of culture and socio-historical experience and the educator as a researcher and teacher of scientific knowledge for students.

Key words: professional psychological and pedagogical training, teachers of engineering universities, pedagogical professionalism of the teacher, continuing education

Acknowledgments. When co-financing the European Union program Erasmus. The European Commission's support for the preparation of the publication does not imply that it is responsible for the content of the publication, which reflects the views of the authors only, and the Commission is not responsible for the use of the information contained in the publication.

CITATION: Kondratyev V.V., Galikhanov M.F., Kazakova U.A. Psychological and pedagogical training of teachers of engineering universities in the process of continuing professional education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 104–118. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-104-118

Современные требования со стороны государства, общества, производственного сектора к выпускникам инженерных вузов всех уровней (бакалаврам, специалистам, магистрам, аспирантам), а также их личностные профессиональные интересы определяют вектор поиска нового содержания высшего образования технического профиля. Особое значение высокого уровня и качественной профессиональной подготовленности инженеров, востребованность инновационных специалистов технического профиля на современном отечественном и международном рынках труда – все это детерминирует комплекс профессиональных психолого-педагогических, дидактических, методических задач перед преподавателями вузов.

Одной из основных проблем в становлении преподавателя как педагога высшей школы технического профиля выступает его профессиональное самоопределение, формирование педагогической культуры и психологической готовности к дальнейшей учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности. В разработанной Правительством Российской Федерации Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. относительно системы высшего образования определена следующая цель – «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина», предполагающая решение комплекса задач, среди которых «формирование около 20 научно-образовательных центров мирового уровня, интегрирующих передовые научные

исследования и образовательные программы, решающих кадровые и исследовательские задачи общенациональных инновационных проектов; формирование инфраструктуры и институциональных условий академической мобильности студентов и преподавателей» (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134). Реализация поставленной цели и задач возможна только при разработке, обосновании и внедрении современной инновационной системы подготовки будущего выпускника инженерного вуза, реализация которой возможна только при условии высокой профессионально-педагогической подготовленности научно-педагогических работников высших учебных заведений.

В современной психолого-педагогической литературе есть работы, отражающие исследования ученых по формированию, развитию и совершенствованию педагогического профессионализма преподавателей высшей школы: А.В. Барабанщиков, Е.В. Бондаревская, Ю.В. Гатен, И.Ф. Исаев, Т.Е. Исаева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Е. Медведев, Л.М. Митина, Е.Н. Патрина, Р.М. Петрунева, В.А. Сластенин, Г.И. Хозяинов и др. Различным вопросам профессиональной педагогической подготовки преподавателей вузов технического профиля посвящены труды Л.И. Гурье, В.Г. Иванова, В.В. Кондратьева, П.Ф. Кубрушко, Г.У. Матушанского, В.М. Приходько, З.С. Сазоновой, Ю.Г. Татура, А.И. Чучалина и др.

Тем не менее, накопленный потенциал научных идей в исследуемой области не в полной мере способен реализовать возможности форм, методов и содержания программ дополнительного профессионального образования психолого-педагогического профиля в актуальных социальных условиях, в соответствии с изменениями в системе отечественного высшего образования и изменяющимися профессионально-личностными интересами преподавателей высшей технической школы [1].

Формирование и развитие психолого-педагогического профессионализма преподавателей вузов является приоритетной задачей системы дополнительного профессионального образования профессорско-преподавательского состава.

В современной педагогической науке категория «профессионализм преподавателя вуза» рассматривается как феномен педагогической культуры. В трудах И.Ф. Исаева под профессионально-педагогической культурой преподавателя вуза понимается «мера и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах педагогической деятельности, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий» [3].

Современные исследователи в области образования (О.М. Васильева, А.А. Дульзон, Е.В. Храмова) дидактическую компетентность преподавателя высшего учебного заведения рассматривают как интегральную

комплексную характеристику, как часть и показатель уровня его профессионализма. По их мнению, это определенное свойство личности педагога вуза по проектированию, организации и реализации всего образовательного процесса со студентами [2; 7].

В целом, педагогический профессионализм преподавателя высшей школы следует рассматривать как интегративное свойство личности, объединяющее всю научную и учебно-воспитательную деятельность преподавателя, выступающее как комплекс психолого-педагогических компетенций, выражающихся в его способности и готовности к эффективному решению задач профессиональной деятельности.

В последние годы в нашей стране происходило сокращение центров и институтов профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы, в результате чего некоторые значимые научно-практические достижения отечественных ученых в области образования были утрачены. На данный момент ситуация такова, что подавляющее число преподавателей технических дисциплин не имеют профессионального психолого-педагогического образования, не владеют основами дидактики, методологией и методиками преподавания практикуемой области научного знания.

Программы повышения квалификации психолого-педагогической направленности носят краткосрочный характер (от 16 до 72 аудиторных часов) и не обладают ресурсом обеспечения в полном объеме процесса формирования необходимого комплекса профессионально-личностных психолого-педагогических компетенций у преподавателей высшей школы. Решить данную проблему возможно только при условии создания новой эффективной системы дополнительного профессионального образования преподавателей вузов, основным компонентом которой выступают программы профессиональной переподготовки психолого-педагогического профиля в интеграции с группой программ повышения квалификации по тем научным направлениям, которые отвечают интересам действующих педагогов вузов.

Для достижения цели – образовательного результата – сформирован комплекс психолого-педагогических компетенций преподавателей инженерных вузов. Необходима актуальная модернизация процесса профессиональной переподготовки и повышения квалификации данного контингента слушателей, для обоснования которого важно учитывать следующие направления образовательной практики, призванные обеспечить его эффективность:

– модернизация и адаптация процесса профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей инженерных вузов к актуальному состоянию и современным требованиям

образовательной среды, как в нашей стране, так и в международном пространстве;

- улучшение качества психолого-педагогического сопровождения (коучинг) обучающихся всех уровней высшего образования (бакалавры, магистры, специалисты, аспиранты);
- проектирование профессионально-личностных маршрутов формирования и совершенствования научного, интеллектуально-творческого, психолого-педагогического, дидактического, методического становления преподавателей инженерных вузов за счет освоения программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации;
- привлечение обучающихся высших учебных заведений к научно-исследовательской работе вузов как в форме индивидуальных, студенческих проектов, так и совместно с преподавателями;
- применение рациональных инновационных форм организации образовательного процесса профессиональной психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей технической школы.

Интегративный комплекс представленных положений следует рассматривать как основу современной системы дополнительного профессионального образования преподавателей вузов. Предложенная группа теоретических положений предполагает формирование и развитие высококвалифицированного педагога инженерного вуза, ориентированного на активную научную профессиональную деятельность в различных сферах отечественного и международного социального пространства.

Все действующие и положительно зарекомендовавшие себя формы профессиональной переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава объединены общим методологическим принципом – опережающий характер научного обоснования образовательного процесса будущих педагогов высшей школы. Система профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов призвана не только адекватно и мобильно реагировать на меняющиеся социально-экономические условия, запросы общества и государства, но и определять перспективные направления развития промышленности, информационных технологий и т.д., следовательно, обеспечивать опережающую подготовку педагогов – преподавателей технических дисциплин, предоставляя им условия для непрерывного саморазвития и профессионального самосовершенствования.

В качестве приоритетных составляющих профессионализма преподавателей вуза следует выделить два основных компонента: личность педагога как носителя культурного социально-исторического опыта и педагог как ресурс научного знания для обучающихся. В первом

случае преподаватель, находясь в постоянном и непрерывном взаимодействии со студентами, через призму своей личности, посредством своих поведенческих проявлений выступает образцом для формирования мировоззрения, ценностей и ценностных ориентаций, социальных норм для студентов. Во втором – педагог выступает в роли транслятора знаний, умений и навыков в той или иной научно-профессиональной сфере.

На протяжении долгого времени специальная педагогическая подготовка преподавателей высшей школы считалась второстепенной: глубокие знания в практикуемой научно-предметной области виделись достаточными для проектирования и реализации учебно-воспитательного процесса. В конце XIX в. в европейских странах (Австрия, Германия, Франция и т.д.) и в США определились две главные тенденции в системе высшего и дополнительного профессионального образования: внедрение обязательной педагогической подготовки для университетских преподавателей на начальных этапах их профессиональной деятельности и разработка различных форм программ повышения квалификации уже практикующих педагогов, отвечающих по своему содержанию их личностным профессионально-научным интересам.

Перед преподавателями профильных выпускающих кафедр без базового профессионального психолого-педагогического образования в процессе реализации учебно-воспитательной работы проявляется сразу комплекс проблем как воспитательного, так и дидактического и методического характера. Данные проблемы связаны с предметной деятельностью преподавателей («Что объяснить?», «Как объяснить?» и т.п.) и вскрывают сформированность или несформированность его профессионально значимых личностных качеств («Как себя вести?», «Как реагировать?» и т.д.). Очевидна проблема полного отсутствия или недостаточности психолого-педагогической, дидактической и методической подготовленности преподавателей инженерных вузов: многие преподают свой предмет, базируясь на хаотично и стихийно сформированных знаниях и личном опыте себя как обучающихся (как студентов), копируя и подражая своим педагогам. Это не всегда отвечает научным основам психологии и педагогики, а также методике преподавания дисциплин. Подобная ситуация неизменно отрицательно сказывается на качестве образовательного процесса в вузе, т.е. на профессиональной подготовке будущих инженеров.

Из этой проблемы возникает следующая – как руководству и администрациям вузов оценить степень (уровень) сформированности профессиональной готовности, профессиональной пригодности научно-педагогических работников к преподавательской деятельности, к воспитательной работе со студентами.

Научную результативность преподавателя можно определить посредством анализа ряда реальных показателей: его публикационная активность, наличие ученой степени (кандидат наук, доктор наук), звания (доцент, профессор), участие в научно-исследовательских проектах, участие в международных и российских научно-практических конференциях, работа по руководству научно-квалификационными работами магистров, аспирантов и соискателей и других критериев.

В свою очередь, определить эффективность преподавательской деятельности возможно только через анализ качества проводимых аудиторных (учебных) занятий. В качестве базовых критериев оценки преподавательской деятельности необходимо выделить следующие:

- соответствие образовательной программы темы лекционного или практического занятия по преподаваемой дисциплине учебному плану;
- наличие плана занятия;
- логическая завершенность в изложении каждой отдельной темы, каждого лекционного вопроса, практического задания – всего излагаемого учебного материала;
- мониторинг, интеграция и развитие имеющихся знаний обучающихся в контексте нового учебного материала;
- наличие междисциплинарных связей преподаваемой дисциплины с другими предметами, изучаемыми студентами и уже имеющимися знаниями;
- определение выводов по каждому изучаемому вопросу дисциплины;
- глубокие научные знания в области излагаемого материала;
- владение терминологией преподаваемой дисциплины;
- умение активно применять инновационные технологии и современные средства обучения;
- сформированность культуры поведения преподавателя: навыки ораторского искусства (дикция, темп речи, паузы, повторы), педагогический такт, самоопределение себя как педагога, соблюдение субординации, проявление толерантности и уважения к обучающимся, проявление гуманистического подхода к каждому и т.д.;
- лаконичность, рациональность и доступность изложения относительно уровня интеллектуальной и образовательной подготовленности контингента обучающихся;
- применение приемов мотивации студентов к учебной деятельности;
- самодисциплина, контроль и коррекция поведения обучающихся;
- установление обратной связи со студентами;
- оценка усвоенности обучающимися преподаваемого учебного материала;
- анализ и оценка собственной образовательной деятельности и работы коллег.

Все вышеуказанные профессиональные знания, умения и навыки преподаватели без базового психолого-педагогического образования могут освоить в ходе профессиональной переподготовки по программам «Психология профессиональной деятельности», «Педагогика высшей школы», «Инженерная педагогика» (каждая программа свыше 250 аудиторных часов), а также по программам повышения квалификации различной профессиональной направленности (от 16 до 72 часов), реализуемым в Центре подготовки и повышения квалификации преподавателей в Институте дополнительного профессионального образования Казанского национального исследовательского технологического университета. Учебные планы выстраиваются по модульному принципу, а итоговая аттестация слушателей проводится в форме итогового междисциплинарного экзамена или защиты итоговой аттестационной работы. Содержательный компонент дисциплин модулей обновляется и адаптируется в соответствии с новыми рациональными и перспективными тенденциями в области образования [4; 8].

Процесс обучения по данным программам обладает рядом преимуществ:

- продуктивный характер практической научной и образовательной деятельности слушателей – будущих педагогов высшей школы: обучающиеся имеют возможность без отрыва от своей основной профессиональной деятельности проходить обучение по гибкому графику занятий;
- слушатели могут на практике внедрять полученные знания в свою преподавательскую деятельность;
- действующие преподаватели профильных дисциплин вузов выносят на практических занятиях для обсуждения вопросы и проблемы, возникающие у них на практике в работе со студентами, в процессе реализации научной деятельности.

В процессе обучения слушатели «выполняют индивидуальные проекты, направленные на решение конкретной методической задачи. Как правило, проекты носят проблемно ориентированный характер и по итогам выполнения внедряются в практику образовательного процесса кафедры. Преподаватели модернизируют документы учебно-методического комплекса дисциплин, разрабатывают материалы фонда оценочных средств, планируют содержание и организацию самостоятельной работы студентов, проектируют разделы учебных изданий, осваивают технологии электронного обучения, создают электронные образовательные ресурсы и др.» [6, с. 27].

В качестве оправдавших себя образовательных технологий обучения слушателей дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации следует назвать:

- актуальные формы обучения: case-study method, проблемные онлайн-лекции, исследовательские семинары, вебинары, социально-психологические тренинги, лабораторные практикумы, мастер-классы, проектные дискуссии, научно-практические консультации;
- современные средства обучения: сетевые и локальные информационные сети, цифровые ресурсы нового поколения, мобильный фонд оценочных средств и др.;
- интерактивные методы: межвузовские онлайн-обсуждения, проблемно-ориентированное обучение, междисциплинарные проекты, сетевое и онлайн-обучение и др.

К организационно-педагогическим условиям, обеспечивающим эффективность процесса профессионально-педагогической подготовки преподавателей инженерных вузов, следует отнести:

- формирование у слушателей внутренней интенции к постоянному, непрерывному профессиональному и всесторонне личностному саморазвитию через рефлексию своей профессиональной деятельности;
- реализацию обучения научно-педагогических работников на основе интегративного, компетентностного и личностно-социально-деятельностного подходов;
- обеспечение информационно-методического сопровождения процесса профессиональной психолого-педагогической подготовки обучающихся.

В настоящее время проблемы подготовки педагогов инженерных вузов исследуются учеными разных стран. Одно из ведущих мест занимает Международное общество по инженерной педагогике («Internationale Gesellschaft für Ingenieur Pädagogik» / «International Society for Engineering Pedagogy» (IGIP)). Под эгидой данной организации в нашей стране организованы и прошли аккредитацию Центры инженерной педагогике (ЦИП), в которых преподаватели с техническим образованием после успешного обучения по программе «Инженерная педагогика» могут получить диплом IGIP «Международный преподаватель инженерного вуза», который признан в 38 странах мира.

Анализ оценочных критериев, предъявляемых к современному преподавателю инженерного вуза, позволил определить комплекс следующих требований к инженерному педагогу:

- непрерывное саморазвитие и углубление знаний в области преподаваемых дисциплин технической направленности;
- постоянное совершенствование и повышение квалификации как в сфере технического образования, так и психолого-педагогического;
- проектирование и внедрение педагогами инженерных вузов в образовательную практику учебных планов интегративного, междисциплинарного характера, отвечающих интересам как обучающихся, работодателей, так и различных государственных социальных институтов и промышленных секторов;
- активное применение в своей преподавательской деятельности инновационных форм обучения будущих инженеров;
- актуализация содержания и увеличение объема часов дисциплин гуманитарного блока в технических вузах;
- формирование особого сознания у студентов как будущих инженеров; формирование у них культуры поведения в соответствии с нормами, принятыми в данной социальной среде;
- развитие «экологического мировоззрения» у будущих выпускников высшей технической школы.

По завершению обучения по программам профессиональной переподготовки психолого-педагогического профиля слушателям предлагается составить собственное «Портфолио преподавателя», в котором отражены профессионально-педагогические и научные достижения преподавателя:

- умения организовывать личностную профессионально ориентированную образовательную среду, направленную на обучение студентов когнитивной деятельности, на их саморазвитие и самосовершенствование;
- навыки проектной и научно-исследовательской работы со студентами;
- умения разрабатывать и проектировать образовательные программы по модульному принципу, определять цели и задачи учебно-воспитательного процесса;
- навыки применять актуальные информационно-коммуникационные технологии для оптимизации организации и содержания образовательного процесса;
- умения разрабатывать оценочные критерии хода и результатов образовательного процесса, навыки его корректировки и адаптации;
- результаты научной и публикационной активности преподавателя;
- участие в грантах, научно-исследовательских проектах на уровне региона или страны и т.д.

Уровень профессионально-педагогической культуры преподавателей инженерного вуза во многом определяется и закладывается в процессе

обучения по программам профессиональной переподготовки психолого-педагогического профиля. Этот этап их становления как педагогов является *эмпирическим*. Далее они на практике реализуют полученные теоретические знания в области педагогики, психологии, дидактики, методики преподавания и опыт других коллег – этап *педагогической практики*. Частично эти этапы обучающиеся, возможно, проходили в процессе обучения в магистратуре или аспирантуре по профилю своей научно-технической области деятельности, но при условии, что в этих программах присутствовали гуманитарные модули с психолого-педагогической составляющей.

Прохождение этих двух этапов формирует *профессионально-педагогический минимум* (базовый уровень профессионального мастерства), которым должен владеть каждый преподаватель, активно взаимодействующий со студентами и реализующий себя в научно-исследовательской сфере.

Осмысление научных психолого-педагогических исследований и разработок, изучение достижений зарубежного и отечественного опыта ученых в области профессиональной подготовки научно-педагогических работников инженерных вузов, а также анализ существующей практики позволили сделать вывод о том, что уровень педагогической компетентности преподавателей технических дисциплин остается недостаточно высоким.

С целью повышения формирования и совершенствования педагогического профессионализма преподавателей вузов технического профиля в процессе освоения программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации психолого-педагогической направленности необходимо вести работу в следующих направлениях:

- мотивировать преподавателей вузов к непрерывному профессионально-личностному саморазвитию и самообразованию;
- содействовать формированию внутренней интенции каждого педагога инженерного вуза к повышению эффективности и оптимизации своей научной и преподавательской деятельности;
- актуализировать рефлексию своей профессиональной деятельности, проводить самодиагностику своих достижений и самокоррекцию (вести собственное портфолио, создавать индивидуальные траектории профессионального саморазвития), что способствует формированию ценностного отношения к выбранной профессии;
- дополнять содержание ключевых компетенций, которыми должен владеть преподаватель высшей школы;
- совершенствовать оценочные критерии эффективности научной и педагогической деятельности преподавателей технических вузов, а также разработать комплекс методик оценки их профессионализма;

- модернизировать существующую систему дополнительного профессионального образования преподавателей вузов в соответствии с действующими международными стандартами, с учетом опыта мировой практики обучения педагогов высшей школы;
- учитывать значимость опережающего характера реализуемого образовательного процесса;
- использовать ресурсы инновационных технологий, форм и методов образовательного процесса;
- организовывать условия образовательной среды вуза, обеспечивающие взаимодействие всех компонентов его внутренней инфраструктуры с целью повышения качества педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава;
- создавать специально организованные единые управленческие административные единицы (центры, институты, кафедры и т.п.), в функции которых будет входить обеспечение целостности и непрерывности профессиональной психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов, а также ее совершенствование;
- обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение студентов, проявивших стремление и способности к научной и воспитательной работе.

Библиографический список / References

1. Алёхин И.А., Казакова У.А. Педагогический инструментарий формирования компетенций в высшей школе // Мир образования – образование в мире. 2018. № 1 (69). С. 171–178. [Alyokhin I.A., Kazakova U.A. Pedagogical tools for the formation of competencies in higher education. *World of Education – Education in the World*. 2018. No. 1 (69). Pp. 171–178. (In Russ.)]
2. Дульзон А.А., Васильева О.М. Модель компетенций преподавателя вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 2. URL: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/1065/> (дата обращения: 16.06.2019). [Dulzon A.A., Vasilyeva O.M. Model of competencies of a university teacher. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz*. 2009. No. 2. URL: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/1065/> (In Russ.)]
3. Исаев В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. URL: <http://txtb.ru/81/index.html> (дата обращения: 16.06.2019). [Isaev V.F. Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatatelya [Professional and pedagogical culture of a teacher (monograph)]. URL: <http://txtb.ru/81/index.html> (In Russ.)]
4. Кудрявцев Ю.М., Казакова У.А. Профессиональная психолого-педагогическая переподготовка преподавателей вузов как средство развития их личностно-профессиональных ресурсов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические

- науки. 2014. Т. 6. № 4. С. 85–91. [Kudryavtsev Yu.M., Kazakova U.A. Professional psychological and pedagogical retraining of university teachers as a means of developing their personal and professional resources. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki*. 2014. Vol. 6. No. 4. Pp. 85–91. (In Russ.)]
5. Образовательная среда вуза как ресурс научного и профессионально-педагогического развития преподавателя / Казакова У.А., Кондратьев В.В., Кудрявцев Ю.М., Майстренко В.В. // Мир образования – образование в мире. 2016. № 1 (61). С. 136–140. [Kazakova U.A., Kondratiev V.V., Kudryavtsev Yu.M., Maistrenko V.V. The educational environment of the university as a resource of scientific and professional pedagogical development of a teacher. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire*. 2016. No. 1 (61). Pp. 136–140. (In Russ.)]
 6. Педагогическая подготовка преподавателя инженерного вуза / Минин М.Г., Беломестнова Э.Н., Бенсон Г.Ф., Паканова В.С. // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 20–29. [Minin M.G., Belomestnova E.N., Benson G.F., Pakanova V.S. Pedagogicheskaya podgotovka prepodavatela inzhenernogo vuza. *Higher Education in Russia [Vyssheye obrazovaniye v Rossii]*. 2014. No. 4. Pp. 20–29. (In Russ.)]
 7. Храмова Е.В. Интегративная роль дидактической компетентности преподавателя вуза // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: Материалы международной научно-практической конференции (1–2 июня 2009 г., г. Пермь). Ч. II. URL: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf2_list_20.html (дата обращения: 16.06.2019). [Khramova Ye.V. The integrative role of didactic competence of a university teacher. *Sovremennyye napravleniya razvitiya pedagogicheskoy mysli i pedagogika I.Ye. Shvartsa: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. URL: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf2_list_20.html (In Russ.)]
 8. Юшко С.В., Галиханов М.Ф., Кондратьев В.В. Интегративная подготовка будущих инженеров к инновационной деятельности для постиндустриальной экономики // Высшее образование в России. 2019. № 1. С. 65–75. [Yushko S.V., Galikhanov M.F., Kondratiev V.V. Integrative training of future engineers for innovative activities for the post-industrial economy. *Higher Education in Russia [Vyssheye obrazovaniye v Rossii]*. 2019. No. 1. Pp. 65–75. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 04.08.2019, принята к публикации 09.09.2019

The article was received on 04.08.2019, accepted for publication 09.09.2019

Сведения об авторах / About the authors

Кондратьев Владимир Владимирович – доктор педагогических наук, профессор; начальник Центра подготовки и повышения квалификации, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Hab. in Pedagogy; head at the Center for Training and Improvement of Sills of Educators, head at the Department of Engineering Methodology, Kazan National Research Technological University

E-mail: vvkondr@mail.ru

Галиханов Мансур Флоридович – доктор технических наук, профессор; и.о. директора Института дополнительного образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет

Mansur F. Galikhanov – Dr. Technology Hab.; acting director at the Institute of Additional Professional Education, Kazan National Research Technological University

E-mail: mgalikhanov@yandex.ru

Казакова Ульяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры методологии инженерной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет

Ulyana A. Kazakova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Engineering Methodology, Kazan National Research Technological University

E-mail: kazakova-ulyana@mail.ru

Л.А. Нежина¹, А.В. Зыкова²

¹ Военный университет Министерства обороны
Российской Федерации,
123001 г. Москва, Российская Федерация

² Московский государственный институт
международных отношений (Одинцовский филиал),
143007 г. Одинцово, Московская область, Российская Федерация

Дидактические технологии развития интеллектуальных умений студентов младших курсов на материале французского языка

Интеллектуальные умения способствуют саморазвитию и составляют основу профессиональной компетентности специалиста, необходимы для адаптации обучающихся к условиям жизни в эпоху современного стремительного обновления знаний. В связи с этим авторами анализируются экстралингвистические факторы и языковые механизмы, которые, в свою очередь, в эпоху «информационного взрыва» являются основными причинами ошибок при структурировании информации. В статье предлагаются методические рекомендации по применению определенных дидактических технологий и когнитивных стратегий, ориентированных на развитие интеллектуальных умений обучающихся в системе высшего образования при изучении различных аспектов французского языка. Представленные методики были успешно интегрированы в процесс обучения студентов младших курсов в Военном университете Министерства обороны Российской Федерации. Отдельное внимание уделяется роли преподавателя как посредника языкового обучения и гаранта успешности последнего.

Ключевые слова: дидактические технологии, когнитивные стратегии, интеллектуальные умения, французский язык, профессиональная компетентность, языковая догадка

© Нежина Л.А., Зыкова А.В., 2019



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Нежина Л.А., Зыкова А.В. Дидактические технологии развития интеллектуальных умений студентов младших курсов на материале французского языка // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 119–132. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-119-132

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-119-132

L. Nizhina¹, A. Zykova²

¹ Military University,
Moscow, 123001, Russian Federation

² Moscow State Institute of International Relations (University),
Odintsovo branch,
Odintsovo, Moscow Region, 143007, Russian Federation

Didactic technologies for the development of intellectual skills of junior students in the process of learning French

Intellectual skills contribute to self-development and form the basis of professional competence of a specialist needed for adaptation to the conditions of life in the era of modern rapid renewal of knowledge. In this connection, the authors analyze non-linguistic factors and language mechanisms, which, in turn, in the age of "information explosion" are the main causes of errors in structuring information. The article offers some guidelines for the use of certain didactic technologies and cognitive strategies on the development of intellectual skills of students in higher education in the study of various aspects of the French language. The presented methods were successfully integrated into the process of teaching junior students at the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Special attention is paid to the role of the teacher as a facilitator of language teaching and the guarantor of the latter's success.

Key words: didactic technologies, cognitive strategies, intellectual skills, French, professional competence, language conjecture

CITATION: Nizhina L.A., Zykova A.V. Didactic technologies for the development of intellectual skills of junior students in the process of learning French. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 119–132. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-119-132

Современное общество предъявляет все более высокие требования к качеству подготовки выпускников вузов. В процессе реализации компетентностного подхода в рамках ФГОС ВО особое значение приобретает развитие личностных, социальных, коммуникативных компетенций, лежащих в основе качественной профессиональной активности. Вопрос об интеллектуальных умениях, которые составляют основу профессиональной компетентности специалиста, становится особенно актуальным в связи с необходимостью для обучающихся адаптации к условиям жизни в эпоху «информационного взрыва» – современно-го стремительного обновления знаний. Поступив в вуз, студенты переходят на качественно новый этап обучения. Новый социальный статус определяется новыми условиями, требованиями, и у бывших школьников, пришедших в вуз, возникают сложности.

В связи с этим, для наибольшей эффективности обучения французскому языку на начальной ступени в вузе необходим комплекс методического сопровождения, главная цель которого – обучение языку на основе психологических и интеллектуальных стратегий. Среди исследований в этой области можно назвать работы Т.А. Ван Дейка, А. Ван Эка, О.П. Крюковой, Л. Мариани, Р.П. Мильруда, Р. Оксфорда, Дж. Рубина, Э. Тарона, Е.В. Чунчаевой, Н.А. Шамова, Н.А. Щукина, Р. Эллиса и др. Концептуальными идеями для данной работы послужили методики и методологии преподавания иностранных языков И.Л. Бима, П.Б. Гурвича, А.А. Леонтьева, Р.П. Мильруда, Р.К. Миньяр-Белоручева, А.А. Миролубова, Е.И. Пассова, Е.С. Полата, О.Г. Полякова, Т.Е. Сахаровой, П.В. Сысоева, Э.П. Шубина, В.Н. Щукина и др.

Актуальность данного исследования обусловлена практической необходимостью поиска эффективных способов и приемов развития интеллектуальных умений во французском языке студентов младших курсов. Отсюда вытекает проблема исследования: каким образом интеллектуальные умения могут повысить уровень лингвистической подготовки студентов языкового вуза? Для решения поставленной проблемы нам необходимо определить ряд задач: раскрыть специфику формирования интеллектуальных умений на основе психологических и методических закономерностей; выделить специфику восприятия иноязычной лексики и классифицировать различные типы индивидуальных стратегий

овладения иноязычной лексикой; дать характеристику и раскрыть особенности дидактических технологий методической как основы для развития интеллектуальных умений студентов, изучающих французский язык.

Интеллектуальные умения – это совокупность действий и операций по получению, переработке и применению информации в образовательной деятельности. Эти умения усваиваются школьниками в процессе овладения и специальными умениями, и умениями рациональной учебной деятельности [5]. Следовательно, интеллектуальные умения – это действия умственного плана, познавательная (самостоятельная, индивидуальная или групповая) деятельность, направленная на решение какой-либо задачи на основе ранее полученного опыта, усвоенных знаний. Интеллектуальные умения можно условно разделить на 3 блока: умение находить источник информации; анализировать, классифицировать и структурировать найденные сведения для решения поставленной задачи; а также оценивать результаты своего труда. Формирование интеллектуальных умений непосредственно связано с успешной учебной деятельностью.

На практике мы наблюдаем следующую картину: студенты младших курсов отличаются «кликостью» восприятия, недостаточным развитием логического мышления, неумением и иногда нежеланием структурировать информацию. Они не умеют связно излагать свои мысли, составлять монологические высказывания более 10 предложений. В итоге банальный рассказ про себя (нулевой уровень) превращается в перечень фраз, составленных с лексикой темы, без логичных переходов.

Следующая проблема – отсутствие кругозора и любознательности (в отношении учебного материала), спокойное отношение к новым неизвестным составляющим текста, манкирование непонятной информации. Все это приводит к тому, что при работе с незнакомым текстом в словаре отбирается только первое значение слова, и несложный текст превращается в набор непонятных символов, а культурологические концепты пропадают: *Louis XIV, Roi-soleil* превращается в «Луи, царь-солнце», а *Droit m civil* (гражданское право) в «цивильное право». Студенты, не задумываясь об окружающем контексте и ленись заглянуть в словарь, переводят бездумно *décret m.* (указ, декрет, постановление) «декрет» в значении «отпуск по уходу за ребенком», *Ecole f. élémentaire* (начальная школа) как «элементарная школа», а *curiosité f.* под влиянием английского языка как «любопытство» (*curiosity*) в контексте значения «достопримечательность».

Еще одна проблема, с которой сталкиваются обучающиеся: неумение отделять главное от второстепенного, анализировать и фиксировать

информацию, которое усугубляется рассеянностью внимания, а внимание – это важное и неотделимое условие эффективности всех видов деятельности человека, прежде всего учебной. Студенты младших курсов перестают следить за ходом занятия уже через 10–15 минут, периодически отвлекаются на свои гаджеты или просто на непонятно что (птичка за окном), с трудом снова включаются в рабочий процесс и т.д. Они не умеют объяснить, что именно им непонятно в новом материале, не умеют задать вопрос так, чтобы реципиент (преподаватель или студент) понял их коммуникативную интенцию. Но ведь овладение и использование иностранного языка (ИЯ) требуют принятия множества решений относительно воспринимаемого и используемого обучающимися языкового материала и совершаемых ими действий, например, расчленение потока речи на значимые элементы при восприятии речи, идентификация их формы, функции, выбор грамматических конструкций, дефиниций и т.д. Поэтому важно не только обучать новой информации, но и учить студентов учиться.

Существуют различные способы классифицировать стратегии усвоения ИЯ, многие ученые к основным относят стратегии, базирующиеся на механизмах человеческой памяти; когнитивные; компенсаторные стратегии. К группе вспомогательных стратегий относят метакогнитивные; эмоциональные, социальные стратегии [3, с. 48].

Мнемические стратегии приводят к расширению единиц оперативной памяти и увеличению объема материала, которым может манипулировать обучающийся. *Когнитивные стратегии* – это мыслительные операции (анализ, синтез, трансформация). *Компенсаторные стратегии* – это приемы, позволяющие восполнять дефицит языковых средств или хорошее развитие речевых умений. *Социальные и аффективные стратегии* определяют способы сотрудничества, помогающие ученикам взаимодействовать с другими с целью повышения эффективности управления собственными эмоциональными состояниями. *Метакогнитивные стратегии* – это синтетические умения, позволяющие ученику выполнять сложные задачи, например, планирование своих действий, самооценка, постановка промежуточных целей и т.д. [Там же].

На практике эти группы лексических стратегий взаимодействуют, поскольку они в одинаковой мере опираются на когнитивные процессы и направлены на оптимизацию процессов осознания, принятия, структурирования, сохранения в памяти, а затем применения лексической информации рецептивно и продуктивно [Там же].

Так, целесообразно не просто вводить новый материал по схеме, существующей в голове учителя, а включать обучающихся в процесс структурирования новых знаний. Этому прекрасно помогает метод

ассоциаций «установление связей между словами или объектами, не имеющими между собой ничего общего» [10, с. 103]. Так, например, чтобы запомнить 15 основных глаголов, спрягающихся с глаголом *être* в *Passé Composé*, можно предложить учащимся найти принцип запоминания. Естественно, студентам младших курсов, особенно не имеющим навыков структурирования информации, на первых порах будет трудно что-нибудь придумать, поэтому при таком подходе к обучению важна роль преподавателя, который подскажет варианты, но не в готовом виде, а в виде принципов: «а давайте попробуем объединить эти глаголы по принципу противопоставления» или «а что если представить эти глаголы как единую цепочку движения?». Здесь уместны и метод систематизации по нарастающей или убывающей интенсивности (например, для запоминания глаголов, вводящих сослагательное наклонение от самого «слабого» – *supplier* до самого «сильного» – *exiger*, проходя по нарастанию через *prier*, *recommander*, *demander*, *ordonner*). Или при работе с лексикой можно предложить студентам младших курсов сортировать слова по «гнездам» для обогащения их словарного запаса. Здесь можно развивать языковую догадку, предложив самим попробовать образовать от существительного глагол или прилагательное с подобным корнем.

Однако следует использовать последний метод с осторожностью, заставляя проверять по словарю образованные на основании догадки слова, чтобы не получить в результате *nabogieuse* вместо *dévote* – набожная. Не важно, какой принцип выберут обучающиеся, и даже не столь важно, что преподавателю он может показаться нелогичным, главное – это совместный поиск решения, поскольку схема, придуманная самостоятельно, повышает качество запоминания информации, следовательно, и качество знаний. Более того, если что-то забывается, то оставшаяся в голове схема действий позволяет если не вспомнить все, то большую часть информации. Понятно, что эти методы не новы, но самое парадоксальное состоит в том, что студенты младших курсов их не знают, а, следовательно, не умеют применять, и, в условиях всеобщей информатизации и доступности любых знаний, преподаватель должен не столько учить знаниям, сколько учить получать и обрабатывать эти знания.

Также на младших курсах необходимо уделять особое внимание поисковым заданиям, а именно – не давать материал для усвоения в готовом виде, а требовать объяснения всех непонятных моментов. Но требование можно оформить в квест (ведь это тоже игра!). Установка: «Давайте найдем всю непонятную информацию и объясним ее!» может быть заменена более конкретными вопросами типа: «Почему Францию

называют шестиугольником?») или «Почему петух является символом французской нации?», таким образом реализуется эвристический метод, являющийся основой для учебно-творческой деятельности и позволяющий не только находить, но и отбирать, структурировать и адаптировать информацию. Здесь очень важна роль преподавателя. Именно он должен объяснить и показать, что поиск информации – это интересная загадка, которую нужно решить. В данном случае преподаватель создает познавательную задачу и стимулирует поисковую деятельность студентов. На начальном этапе целесообразно до прочтения нового текста давать списки таких вопросов или понятий, направляя поиск, чтобы в дальнейшем студенты уже приобрели навык искать все, что им непонятно. Развитие настойчивости в самостоятельном добывании знаний необходимо в условиях нехватки аудиторного времени [7; 9].

Очень важно на начальном этапе объяснить студентам, что лингвострановедческие знания им необходимы, что этот своеобразный пазл из кусочков знаний в дальнейшем сложится с систему индивидуального и объемного восприятия цивилизации. Тогда такие понятия, как *Ecole Normale* или *Académie Française* обретут свой смысл, интегрируются в систему знаний о культуре, истории страны изучаемого языка, а не «повиснут» непонятными словосочетаниями типа «Нормальная школа». При такой постановке вопроса реализуется принцип сознательности, один из ключевых принципов обучения иностранным языкам, при котором «все навыки и умения... должны формироваться на сознательной основе» [4, с. 187]. Не стоит снимать ненайденные понятия объяснениями – это приводит к тому, что студенты привыкают к легкому получению информации. Они ленятся и заранее ждут от преподавателя дополнительной информации, теряют поисковую жилку. «Овладев под руководством учителя приемами познавательной деятельности, ученик может затем самостоятельно применять их в условиях, не заданных обучением, перестраивать по собственной инициативе, находить новые приемы, использовать их. Все это повышает интерес к учению, делает его более увлекательным, приводит к продуктивным результатам, что, несомненно, оказывает существенное влияние на формирование потребностей в овладении знаниями, стремления к их практическому использованию» [9]. Важно выработать у студентов потребность в образовании, умение самостоятельно приобретать знания, работать со средствами получения и обработки информации. Здесь реализуется принцип автономии, т.е. умение самостоятельно поставить цель, выбрать стратегию осуществления собственной деятельности, что невозможно без активно-творческой самостоятельности и ответственного отношения к процессу обучения [2, с. 74].

Для закрепления найденной информации важно и нужно проводить параллели с реалиями родной страны (метод сопоставления). Это не только способствует запоминанию информации, но и развивает интеллектуальные умения, заставляя анализировать и структурировать информацию, а также логично ее излагать.

Формы презентации уже обработанной информации могут быть разные. Например, метод проектов – как способ научить отбирать и логично выстраивать информацию, а также наглядно ее представлять. Студенты педагогического направления – будущие учителя, должны уметь упрощать и доступно излагать, адаптируя под возрастные особенности школьников нужную информацию. Целесообразно именно с младших курсов придерживаться такой направленности. Вместо простого ответа по грамматике теоретических положений можно, например, попросить сделать мини-презентацию или нарисовать интеллектуальную карту изучаемого явления. Это помогает систематизации, вдумчивому освоению, пропуску информации через себя, а также установлению множественных связей между частями изучаемой темы.

Здесь речь идет об использовании арт-технологий. К арт-технологиям относятся средства наглядности (фотографии, картины, карикатуры, диаграммы, коллажи, слайды); песни; сказки; стихотворения и рифмовки; игры; кинематограф; компьютерное творчество; театральные постановки; танцы; рисование. В их основе лежит использование техник и приемов арт-терапии. Ведь в свое время еще К.Д. Ушинский рассматривал язык как средство познания характера народа, его духовной жизни [6, с. 345].

Требование не просто самостоятельно разобраться в информации «для себя», но и суметь предоставить ее в понятном для других виде способствует не только более прочному ее осознанию и запоминанию, но и развивает логику, заставляет учиться корректно излагать свои мысли и аргументированно отстаивать свою точку зрения.

На аудиторном занятии можно сравнивать различные варианты, отбирать наиболее удачные, разбирать ошибки неудачных. И этот этап очень важен, т.к. именно он позволяет оценить собственные усилия, а также учит гибкости мышления, позволяя увидеть собственные ошибки, дает возможность усовершенствовать уже готовую собственную схему за счет более удачных решений, найденных другими. Такие формы работы способствует включению всех студентов в учебный процесс, многократному проговариванию информации, исключению ошибок. И при таких формах работы необходимы создание благоприятного морально-психологического климата в группе, открытость учителя. «Эффективность формирования творческой активности студентов

во многом зависит от преподавателя, его доброжелательного отношения к студентам, готовности им помочь, стиля общения со студентами, который должен строиться на педагогическом сотрудничестве, создавать положительную мотивацию для стимулирования их творческой активности» [1]. Общим настроем в аудитории должен быть лозунг: «Давайте творить вместе». Тогда студенты раскрываются и находят порой нестандартные решения традиционных задач.

Известная всем технология – работа в группах – также способствует развитию интеллектуальных умений. Коллективные формы работы предоставляют возможность обмениваться опытом и информацией, психологически позволяют надеяться на помощь, на то, что напарник найдет и увидит то, что в одиночку можно пропустить (контроль и самоконтроль). В то же время этот тип работы позволяет переложить часть ответственности на плечи товарищей, а значит и неудача, если таковая случится, будет поделена на всех участников. Снятие этих психологических барьеров позволяет студентам освободиться от скованности и свободно творить, не оглядываясь на баллы, которые выставляются за данный тип работы.

Также важно в ходе занятия смешивать виды работ. Переключение способствует удержанию внимания, активизирует различные виды деятельности, позволяет держать студентов «включенными» в процесс [8, с. 18]. Так, например, разбирать и обрабатывать большой тематический текст сначала целесообразно по смысловым частям (каждую часть отдельно), а затем структурировать снова всю информацию целиком, для этого нужны доска и мел (если нет интерактивной), т.к. то, что последует дальше, будет процессом совместного созидания, результат которого естественно примерно известен преподавателю, но может корректироваться студентами, чего не позволяет уже готовая презентация, сразу закрывающая возможность творчества.

Преподаватель, выходя к доске, предлагает нарисовать схему (план) обработанной информации, определить принципы, по которым нужно излагать информацию, найти ключевые слова, чтобы кратко и наглядно выстроить материал, т.е. объединяет проблемное обучение с методом «мозгового штурма». Такой вид работы позволяет задействовать всех студентов, организовать и направить полилог на заданную тему: студенты высказывают предположения, ищут аргументы для их доказательства, самостоятельно формулируют некоторые выводы и обобщения, являющиеся уже новыми элементами знаний по соответствующей теме, – что способствует закреплению изученного лексического и грамматического материала. При таком виде работы изменяется уровень взаимоотношения преподавателя и студента (устанавливается

устойчивая обратная связь), отношение к изучаемому материалу: студент более не является пассивным слушателем и исполнителем воли преподавателя, а преподаватель выступает компетентным помощником и консультантом, а не строгим судьей. Вместе со студентами он находится в поиске наиболее эффективных путей усвоения знаний, поощряет продуктивные способы организации работы, стимулирует обучающихся к рефлексии своей деятельности, осознанию ошибок, их причин и обсуждает меры устранения. Так реализуется принцип творческой направленности процесса обучения, согласно которому «данный процесс должен рассматриваться не как “запрограммированное” поведение, а как стратегия реализации обучающимися собственного коммуникативного намерения» [4, с. 188], и принцип активности, связанный с деятельностным характером обучения. Проблемное обучение также помогает исключить формальное усвоение материала, например, механическое, бездумное запоминание учебных текстов.

Отдельно следует сказать о дополнительной, вне учебного плана работе со студентами: визиты во французский культурный центр, экскурсии, дни Франкофонии, фонетические фестивали, – вся эта внеаудиторная работа со студентами важна, т.к. дает возможность творческой реализации полученных знаний, а также их расширения и углубления.

Представленный в данной статье ряд дидактических технологий был успешно интегрирован в процесс обучения французскому языку студентов младших курсов в Военном университете Министерства обороны Российской Федерации.

Под экспериментальную базу в потоках 2017/2018 и 2018/2019 учебных годов было взято по одной группе, которые занимались по одинаковой программе. В первом семестре занятия в группах проводились по классической модели обучения, во втором – с использованием дидактических технологий развития интеллектуальных умений.

Результаты исследований отражены в табл. 1 и 2. На их основе сделан вывод, что применение дидактических технологий в процессе обучения французскому языку способствует ощутимому повышению интеллектуальных умений обучающихся, развивает их способности находить, обрабатывать, структурировать и передавать информацию, что является неотъемлемой частью их профессиональной деятельности в дальнейшем.

Однако следует также обратить внимание на тот факт, что обучение с применением дидактических технологий на начальном этапе приводит к небольшому снижению результативности. Это объясняется тем, что помимо учебного материала, обучающиеся должны осваивать и новые формы работы, которые требуют от них больших усилий, чем при простом заучивании информации. Но уже на стадии промежуточного

контроля, освоив необходимые умения, обучающиеся стали демонстрировать более глубокие и прочные знания, в то время как при преподавании по классической модели при промежуточном контроле традиционно возникают трудности и снижаются общие показатели.

Таблица 1

**Эффективность применения дидактических технологий
(группа № 1) 2017/2018 учебный год**

Формы контроля	Показатели успеваемости, %					
	1 семестр			2 семестр		
	отл.	хор.	удовл.	отл.	хор.	удовл.
Текущий	40	40	20	37	42	21
Промежуточный	36	28	38	47	39	14
Итоговый	45	37	18	50	43	7

Таблица 2

**Эффективность применения дидактических технологий
(группа № 2) 2018/2019 учебный год**

Формы контроля	Показатели успеваемости, %					
	1 семестр			2 семестр		
	отл.	хор.	удовл.	отл.	хор.	удовл.
Текущий	44	37	19	40	34	26
Промежуточный	37	33	30	45	37	18
Итоговый	47	35	18	54	38	8

Также важно отметить, что при классической модели преподавания результаты текущего и итогового контроля не сильно разнятся, в то время как применение дидактических технологий развития интеллектуальных умений позволяет улучшить итоговый результат (результаты итогового контроля).

Кроме этого, внедрение в учебный процесс дидактических технологий развития интеллектуальных умений способствует повышению интерактивности и attractiveness занятий, следовательно, мотивации обучающихся и степени их вовлечения в процесс обучения.

В применении описанных в статье дидактических технологий, решающих основную педагогическую задачу – развитие интеллектуальных умений студентов младших курсов – раскрыта специфика формирования интеллектуальных умений на основе психологических и методических закономерностей. Описанная особенность восприятия иноязычной лексики и классификация различных типов индивидуальных стратегий овладения иноязычной лексикой являются результатом объемного видения цивилизации и культуры страны изучаемого языка, а также осознанного и грамотного говорения на изучаемом языке студентов младших курсов. Таким образом, именно интеллектуальные умения обучающихся составляют основу саморазвития, благоприятствуют обновлению знаний, позволяют совершенствовать умения находить, обрабатывать, осознавая, информацию, структурировать и излагать, т.е. являются неотъемлемой частью профессиональной компетентности будущих выпускников.

Библиографический список / References

1. Гайфутдинова А.Р. Развитие творческой активности студентов и ее методы в зарубежной педагогике // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 4 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-tvorcheskoy-aktivnosti-studentov-i-eyo-metody-v-zarubezhnoy-pedagogike> (дата обращения: 07.04.2019). [Gaifutdinova A.R. Development of students' creative activity and its methods in foreign pedagogy. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2013. No. 4 (24). (In Russ.) DOI: 10.12731/2218-7405-2013-4-10]
2. Дудушкина С.В. Развитие принципа автономии обучающегося и его значение для современного иноязычного образования // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2014. № 2. С. 72–77. [Dudushkina S.V. The development of the principle of student autonomy and its significance for modern foreign language education. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series "Pedagogics"*. 2014. No. 2. Pp. 72–77. (In Russ.)]
3. Зыкова А.В. Индивидуальные стратегии в обучении лексики французского языка // Вестник Университета. 2009. № 32. С. 48–49. [Zykova A.V. Individual strategies in teaching vocabulary of the French language. *Vestnik Universiteta*. 2009. No. 2. Pp. 48–49. (In Russ.)]
4. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: Монография / Е.Г. Тарева и др.; отв. ред. Е.Г. Тарева. М., 2014. [Mezhkul'turnoye inoyazychnoye obrazovaniye: lingvodidakticheskiye strategii i taktiki [Intercultural foreign language education: linguodidactic strategies and tactics]. E.G. Tareva (ed.). Moscow, 2014. (In Russ.)]
5. Сикорская Г.А. Формирование интеллектуальных умений старшеклассников в довузовском образовании (На опыте университетской школы): Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2004. [Sikorskaya G.A. Formirovaniye intellektual'nykh umeniy starsheklassnikov v dovuzovskom obrazovanii

- (Na opyte universitetskoy shkoly). [Formation of the intellectual skills of high school students in pre-university education (On the experience of a university school). PhD Diss. Orenburg, 2004.]
6. Сороковых Г.В., Борисова М.Н. Использование арт-технологий в обучении иностранному языку на начальном этапе как методическая проблема // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: Сборник статей по итогам второй международной конференции (15–16 марта 2017 года). М., 2018. Т. 3. С. 344–346. [Sorokovykh G.V., Borisova M.N. Use of art technology in foreign language education initially as a methodological problem. *Yazyk i deystvitel'nost. Nauchnye chteniya na kafedre romanskikh yazykov im. V.G. Gaka: Sbornik statey po itogam vtoroy mezhdunarodnoy konferentsii (15–16 marta 2017 goda)*. Moscow, 2018. Vol. 3. Pp. 344–346. (In Russ.)]
 7. Сороковых Г.В., Голишев В.И. Деловая игра как средство развития исследовательских умений студентов бакалавриата в условиях педагогического вуза // Иностранные языки в школе. 2016. № 3. С. 57–62. [Sorokovykh G.V., Golishev V.I. Business game as a means of developing research skills of undergraduate students in a pedagogical university. *Foreign Languages for Schools*. 2016. No. 3. Pp. 57–62. (In Russ.)]
 8. Сороковых Г.В., Зыкова А.В. Обучение средствам выражения эмоциональности и экспрессивности французской речи // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 14–20. [Sorokovykh G.V., Zyкова A.V. Learning the means of expressing emotionality and expressiveness of French speech. *Foreign Languages for Schools*. 2012. No. 10. Pp. 14–20. (In Russ.)]
 9. Шорникова Г.Н. Развитие интеллектуальных умений учащихся в образовательном процессе: Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2001. [Shornikova G.N. Razvitiye intellektual'nykh umeniy uchashchikhsya v obrazovatel'nom protsesse [The development of students' intellectual skills in the educational process]. PhD Diss. Tomsk, 2001.]
 10. Ярчак И.Л. Технологическое сопровождение будущих бакалавров в интерактивном обучении деловому общению (на материале иностранного языка): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. [Yarchak I.L. Tekhnologicheskoye soprovozhdeniye budushchikh bakalavrov v interaktivnom obuchenii delovomu obshcheniyu (na materiale inostrannogo yazyka) [Technological support for future bachelors in interactive training in business communication (based on foreign language material). PhD Diss. Moscow, 2012.]

Статья поступила в редакцию 17.05.2019, принята к публикации 24.06.2019

The article was received on 17.05.2019, accepted for publication 24.06.2019

Сведения об авторах / About the authors

Нежина Лариса Александровна – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры № 34 (французского языка), Военный университет Министерства обороны Российской Федерации

Larisa A. Nizhina – PhD in Philology; associate professor at the Department № 34 (French), Military University, Moscow

E-mail: lar.ren@mail.ru

Зыкова Анастасия Валерьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный институт международных отношений (Одинцовский филиал)

Anastasia V. Zyкова – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Foreign Languages, Moscow State Institute of International Relations (University), Odintsovo branch

E-mail: gymnastique@mail.ru

А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко

Московский городской педагогический университет,
129226 г. Москва, Российская Федерация

Диверсификация процесса подготовки студентов педагогических университетов

Статья посвящена проблеме диверсификации процесса подготовки будущих педагогов в современном университете, включающей перераспределение усилий администрации и профессорско-преподавательского состава при проведении учебных занятий, путем перемещения части учебных занятий со студентами на их будущее рабочее место и в специфические условия виртуальной реальности. Изложены способы трансформации традиционных и разработки новых приемов подачи содержания образования, описаны возможности новых форм организации, методов и средств, позволяющих придать новый импульс процессу профессиональной подготовки будущих педагогов в современном университете.

Ключевые слова: диверсификация в образовании, университет, профессиональное обучение, подготовка педагогов высшей квалификации, базовые кафедры

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Диверсификация процесса подготовки студентов педагогических университетов // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 133–148. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-133-148

© Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А., 2019



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-133-148

A. Savenkov, A. Lvova, O. Lyubchenko

Moscow City University,
Moscow, 129226, Russian Federation

Diversification of the process of training students of pedagogical universities

The article is devoted to the problem of diversification of the process of training future teachers in a modern University, including the redistribution of efforts of the administration and faculty during training sessions, by moving part of the classes with students to their future workplace and in the specific conditions of virtual reality. The ways of transformation of traditional and development of new methods of presentation of the content of education are described, the possibilities of new forms of organization, methods and means that allow to give a new impetus to the process of professional training of future teachers in a modern University are described.

Key words: diversification in education, University, vocational training, training of highly qualified teachers, base departments

CITATION: Savenkov A.I., Lvova A.S., Lyubchenko O.A. Diversification of the process of training students of pedagogical universities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 133–148. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-133-148

Одним из эффективных путей совершенствования образовательного процесса в современном университете является диверсификация подготовки будущих профессионалов высшей квалификации. Термин «диверсификация», активно используемый в экономике, успешно ассимилирован современной теорией обучения. В экономике под ним понимают перераспределение усилий компании в производстве и на рынке, достигаемое путем увеличения ассортимента товаров и услуг, освоением новых технологий и способов производства, поиском новых рынков сбыта. В теории высшей школы – это перераспределение усилий университетов по реализации образовательного процесса в целях получения

дополнительных ресурсов в плане подготовки специалистов высшей квалификации (Е.Н. Геворкян, А.М. Калимуллин, В.Ф. Габдулхаков, Н.В. Налетова, В.М. Ростовцева, А.И. Савенков, У. Тайхлер и др.).

Наиболее распространенный вариант диверсификации процесса подготовки будущих профессионалов в современном высшем образовании – это перераспределение учебной нагрузки путем внедрения в учебный процесс разнообразных технологий деятельностного подхода. Это выражено в явно наблюдаемом увеличении видов практик студентов бакалавриата и магистратуры. На эту же задачу успешно работает поиск и внедрение новых форм деловых контактов с потенциальными работодателями: создание базовых кафедр на предприятиях партнерах; привлечение работодателей не только к проведению практик, но и к реализации учебного процесса в университете.

Подобные практические решения строятся на концептуальных моделях, создающих теоретический фундамент для профессиональной реализации деятельностного подхода в образовании. К их числу относится одна из наиболее распространенных моделей активного обучения, специально разработанная для высшей школы – «контекстное обучение» (А.А. Вербицкий и др.). Психологические особенности и важность «контекстного мышления» развернута еще в работах Ж. Пиаже. Развитое «контекстное мышление» – одна из важнейших характеристик профессионала в любой сфере деятельности, поэтому не случайно, что именно контекстное обучение приобрело столь высокую популярность в практике профессионального образования. Концепция контекстного обучения ориентирована на профессиональную подготовку студентов и реализуется посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Эта идея нашла свое отражение в работах ряда зарубежных ученых (Т. Роуз и др.). Следуя в русле этих теоретических установок, мы разработали ряд практических решений, позволяющий воплощать идеи контекстного обучения в практику подготовки будущих педагогов.

Одним из них является создание и функционирование базовых кафедр. Наличие базовых кафедр позволяет не только реализовать традиционные и новые виды практик студентов, но и активнее диверсифицировать образовательные ресурсы, выводя учебный процесс из университетских аудиторий на будущее рабочее место выпускника. Постепенно в ходе распространения практики создания базовых кафедр в российских университетах и эмпирических проб по поиску их функционала в современном высшем образовании рождаются оптимальные модели организации и работы этих структурных подразделений.

Во многих европейских университетах с этой целью созданы «индустриальные департаменты», где преимущественно проводится практика студентов. Данное решение, безусловно, интересно, но вопросы реализации различных видов практик в отечественном высшем образовании успешно решены без создания «индустриальных департаментов» и базовых кафедр. В этом плане более интересным и перспективным в деле подготовки будущих педагогов нам представляется опыт российских медицинских университетов, в составе которых много десятилетий функционируют «клинические» кафедры.

Как известно, на клинические кафедры медицинских университетов возложены не только задачи организации практик будущих врачей, но и проведение учебных занятий на будущем рабочем месте студента. Опираясь на этот опыт, при создании у себя в Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета (МГПУ) базовых кафедр, мы решили взять за основу именно эту организационно-педагогическую модель.

Будущие педагоги, обучающиеся в нашем университете, на базовых кафедрах проходят не только практику. Часть учебных занятий со студентами перенесена нами в детские образовательные учреждения. Таким образом, существенную часть профессиональных компетенций и трудовых функций будущей педагог приобретает не в университетских аудиториях, а в детском саду и школе, включившись в живую работу с детьми. Важно, что происходит это под руководством преподавателей университета – профессионалов высокой квалификации, сочетающих в себе подготовку профессоров и доцентов высшей школы и опыт практиков, ежедневно работающих в детских образовательных организациях.

К числу важных преимуществ таких форм взаимодействия с базовой кафедрой относится и то, что в образовательный процесс по подготовке будущего педагога включены специалисты, непосредственно занятые реальной работой с детьми, что позволяет успешнее преодолевать разрыв между университетским обучением и современной профессиональной деятельностью. С другой стороны, высокий научный потенциал преподавателей педагогического университета может быть полезен для повышения качества работы детского образовательного учреждения.

Первая базовая кафедра была создана в нашем институте в декабре 2015 г. решением ученого совета университета совместно с университетской школой МГПУ и получила название «Кафедра экспериментальной педагогики и практической психологии». Основная ее задача – подготовка будущих педагогов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников. Учебные курсы

по освоению будущими педагогами содержания, форм организации и методов руководства учебно-исследовательской и проектной деятельностью младших школьников были перенесены из учебных аудиторий университета в начальные классы университетской школы. Все студенты дневного отделения третьего и четвертого курсов бакалавриата профилей подготовки, связанных с начальным образованием, были распределены по принципу один студент – один-два ребенка. Задача студентов – курировать в течение всего учебного года учебно-исследовательскую и проектную деятельность младших школьников университетской школы.

Задачу развития этих важных профессиональных компетенций у наших студентов можно было решить традиционным путем, не привлекая ресурсы базовой кафедры и университетской школы. Учебные курсы по обучению студентов руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников можно было реализовать в учебных аудиториях, в традиционном лекционно-семинарском режиме с привлечением некоторой доли лабораторно-практических занятий и использованием обычных, традиционных, форм итогового контроля результатов (традиционные и модульные экзамены, зачеты и др.).

Выбор такого сложного пути, как привлечение ресурса базовой кафедры для решения задачи формирования у будущих педагогов готовности развивать познавательные потребности и когнитивные способности младших школьников, был вызван рядом важных обстоятельств. Прописанная в ФГОС начальной школы задача выявления закономерностей, разработки принципов, целей, содержания, форм организации, методов исследовательской деятельности и творческого проектирования младших школьников требует высокопрофессионального педагогического участия. Это делает принципиально важной задачу подготовки педагогов, обладающих необходимыми исследовательскими и проектными компетенциями и, что особенно важно – владеющими методикой обучения этому детей.

Не менее остро в современном педагогическом образовании стоит проблема подготовки будущих педагогов к руководству процессом позитивной социализации детей и подростков. С целью решения этой задачи нашим институтом совместно с Международным детским центром (МДЦ) «Артек» была создана базовая кафедра теории и практики образовательной среды. В настоящее время кафедра успешно работает с магистрантами института, постоянно работающими в МДЦ «Артек» и обучающимися заочно, с использованием дистанционных технологий. Обучение будущих профессионалов в магистратуре, сочетающееся с большим и разносторонним опытом руководства магистрантами

временными детскими коллективами, способствует результативному формированию у них компетенций, позволяющих решать задачи воспитательной работы с детьми и подростками.

Диверсификация процесса подготовки будущих педагогов высшей квалификации за счет использования ресурсов базовых кафедр в нашем университете совершенствуется и расширяется. В 2018 г. в нашем институте совместно с Центром патриотического воспитания и спорта Департамента образования и науки г. Москвы была создана базовая кафедра подготовки к военной и гражданской службе в связи с открытием магистерской программы профиля подготовки «Кадетское образование».

Популярность кадетских корпусов и классов в среде современных родителей подростков неуклонно растет, многие из них видят в кадетском образовании решение сложных проблем обучения и воспитания подростков. Естественно, что среди тьюторов кадетских корпусов работает много отставных военных и полицейских, не имеющих профильного педагогического образования. Создавая магистерскую программу «Кадетское образование», мы ориентировались, в первую очередь, на эту категорию педагогических сотрудников.

Не менее результативным способом диверсификации содержания и форм организации подготовки будущих педагогов в бакалавриате и магистратуре является использование в образовательном процессе механизма «взаимного обучения» (В.К. Дьяченко и др.). Этот важный ресурс подготовки специалистов, три сотни лет тому назад отмеченный еще Я.А. Коменским – «обучая других, обучаешься сам», нашел широкое распространение в современном высшем образовании.

В практике высшей школы взаимное обучение получило ряд интересных организационных воплощений. Французская технологическая школа, обозначившая себя как «Университет-42», является ярким примером подобного решения. В этом университете нет преподавателей, книг и программ обучения. Открыл его в 2013 г. в Париже Ксавье Ньель (Xavier Niel) как школу кодинга, куда набирают молодых и зачастую неопытных программистов. Им дают жилье и оборудование и предлагают выполнять командные проекты. Для поступления не нужен диплом о высшем или среднем образовании, в школе нет преподавателей и жесткого контроля. Главная задача учебного заведения – дать новый опыт и раскрыть способности талантливых молодых специалистов. В 2016 г. филиал школы открылся в Калифорнии. Впоследствии концептуально схожие образовательные проекты начали появляться в разных странах. Создание подобных университетов получило поддержку в среде известных IT-специалистов, увидевших в них будущее

профессионального образования (<https://www.nytimes.com/2013/05/06/business/global/xavier-niel-billionaire-who-breaks-the-mold.html>).

Наша модель адаптации идеи «Университета-42» к образовательному процессу в отечественном высшем образовании, с его стандартами и относительно жесткими требованиями к содержанию, организации и методам подготовки будущих профессионалов, базируется на следующих положениях.

1. Модель применима в рамках реализации основных действующих образовательных программ университета, и не требует изменения учебных планов и базовых форм организации образовательной деятельности.

2. Модель предполагает использование технологий взаимной проверки студентами качества учебных заданий и совместной рефлексии (PL-SI).

3. Модель предполагает смешанный характер образования (сочетание электронного обучения в системе MOODLE и контактной работы обучающихся с преподавателем).

4. Модель предполагает внедрение игровых элементов (геймификации) в обучение.

Опыт реализации данной модели проиллюстрируем на примерах программ подготовки будущих педагогов в бакалавриате и магистратуре Института педагогики и психологии образования МПГУ. Вводное контактное занятие посвящается особенностям работы с системой, общей характеристике курса и описанию основных целей, которые требуется достичь обучающимся. После первого этапа изучения учебной дисциплины, завершающегося прохождением первого уровня текущего контроля, в учебный процесс вводятся элементы технологии «peer-to-peer learning» и элементы игровых образовательных технологий. Технология «peer-to-peer learning» относится к числу относительно новых вариантов организации учебной деятельности. Она базируется на идее массового сотрудничества обучающихся, включающего большой объем открытых образовательных ресурсов и сочетающегося с сетевой организацией взаимодействия участников. В этих условиях особую значимость приобретают популярные в современном образовании технологии геймификации. Функционирование описываемой далее системы было построено нами на том, что из контингента обучающихся вычленилась группа экспертов, которой поручалась проверка работ своих сокурсников. Состав этой группы проходил периодическую ротацию.

Одновременно формируется игровая ситуация. Во-первых, всем обучающимся предлагается система игровых наград. В нашем варианте были две награды: «За самый первый ответ» и «За самый подробный

ответ». Система MOODLE предоставляет такие возможности. Награды (изображения значков) высвечиваются рядом с именами обучающихся во время работы в системе. Во-вторых, при проведении ротаций группы «экспертов» был введен игровой элемент, построенный на угадывании (прогнозировании) неопределенного события – степени близости собственной оценки и оценки преподавателя. Поясним – те же работы, что и магистранты-эксперты, проверяли преподаватели (сами магистранты-эксперты не видели этих оценок), и в том случае, если отличия оценок магистранта-эксперта от преподавателя были в среднем больше, чем у других магистрантов-экспертов, то он выбывал из группы экспертов. Предполагалось, что данная модель будет существенным образом стимулировать мотивацию и учебную активность обучающихся.

Для того чтобы интегрировать данную модель в общую концепцию, первое задание, которые выполняли эксперты, заключалось в проверке и содержательном анализе исследовательских работ бакалавров. Кроме того, чтобы сформировать у обучающихся устойчивость к негативным факторам работы в команде, преподаватели выбирали произвольно отдельные работы магистрантов и оценивали их содержание (и саму деятельность обучающихся по прохождению курса) с позиции подчеркивания недостатков, а затем достоинств.

Сами студенты были предупреждены о том, что им предстоит игровая ситуация, в которой они испытают как негативное, так и позитивное коммуникативное воздействие (фасилитация/ингибция). Тем не менее, мы предполагали, что негативные оценки будут восприняты болезненно. Поэтому всегда сначала имитировалась ситуация взаимодействия с ингибитором, и затем – с фасилитатором.

Роли «ингибитора» (подавляющего) и «фасилитатора» (усиливающего) должны были исполняться разными преподавателями. Преподаватель-«ингибитор» должен был негативно оценивать предоставленные магистрантом задания. Эта оценка могла распадаться на две сессии – первичную и вторичную. Во время первичной сессии «ингибитор» давал негативную оценку, не затрагивая действительно слабых сторон работы магистранта, сосредотачиваясь на второстепенных, или даже надуманных ее характеристиках. На основании ответов магистранта он далее перенаправлялся или к «фасилитатору» (если он не мог аргументированно ответить или вообще не отвечал), или следовала вторая сессия, во время которой крайне негативной оценке подвергалось уже основное содержание ответа магистранта.

Таким образом, «фасилитатор» работал с двумя категориями магистрантов: с теми, кто не мог конструктивно отреагировать на ситуацию взаимодействия с «ингибитором», и с теми, кто обладал такими

навыками. В обоих случаях «фасилитатор» старался укрепить самооценку обучающегося и снять последствия прежней негативной эмоциональной реакции. Но в первом случае эта работа была более детализирована и более постепенна. Наш опыт показывает, что внедрение элементов модели «Университет-42» в образовательный процесс современного педагогического университета может давать хорошие результаты.

Интересной формой цифровой диверсификации образовательных программ подготовки педагогов в бакалавриате и магистратуре является «Виртуальный дискуссионный клуб», созданный для сотворческой научно-исследовательской и проектно-образовательной деятельности обучающихся и преподавателей. Существующие в отечественной и мировой практике формы «клубной» деятельности давно зарекомендовали себя в качестве передовой социальной технологии, эффективной с точки зрения развития досуговой, креативной деятельности различных общественных и профессиональных объединений.

В последнее десятилетие активно развиваются виртуальные сообщества и особенно сетевые объединения любителей виртуальной реальности. При этом примеров использования виртуальных технологий в образовательно-научных целях в практике высшей школы, особенно у нас в стране, имеется пока немного. С точки зрения создателя нашего виртуального клуба – профессора департамента психологии С.Ю. Степанова, именно на уровне магистерских образовательных программ, в которых научно-исследовательская и научно-практическая составляющие являются превалирующими, целесообразно использование такой современной информационно-цифровой социальной технологии [15]. На основе концепции рефлексивной психологии творчества и технологий «педагогики сотворчества», С.Ю. Степановым разработан «виртуальный дискуссионный клуб», в котором и студенты, и преподаватели, и научные сотрудники Института педагогики и психологии образования МГПУ могут осуществлять взаиморазвивающую активность на неформальных, инициативных и рефлексивно-деятельностных основаниях.

Эти основания отражены в виртуальных «скрижалях» клуба, которые содержат: описание ценностей, разделяемых членами клуба; определение ориентиров, с которыми должны соизмерять свои действия члены клуба, свод правил, которым должны следовать и которые должны выполнять члены клуба. К ценностным «скрижалям» С.Ю. Степанов относит: научность и фундаментальность, новаторство и креативность, оригинальность и гуманность, практичность и масштабируемость.

Главные ориентиры деятельности членов клуба: важны любые мнения, позиции, проекты и идеи, отвечающие ценностям виртуального дискуссионного клуба – «Сотворчество»; равноправие членов клуба при

выдвижении идей и мнений; рейтинг ценности любой проектной заявки, публикации, идеи, суждения, результатов определяется вне зависимости от формального статуса (должности) члена клуба. Он зависит исключительно от числа голосов, поданных «за», числа цитирований этой идеи, заявки, мнения и т.п., числа использования в разработках и проектах, статус голосующих, цитирующих, использующих эти идеи.

Ориентиры деятельности членов клуба определяются сводом правил, которые регламентируют их виртуальную коммуникацию и порядок присвоения статусов. В качестве примера представим описание двух основных статусов членства в виртуальном дискуссионном клубе «Персона» и «Команда».

«Персона» – статус индивидуального членства в клубе. Статус «Персона» закрепляется за индивидуальным участником виртуального дискуссионного клуба «Сотворчество» и отражается в виртуально-сетевом пространстве на отдельной страничке. На ней имеется краткая информация об этом участнике клуба, а также его портфолио, в котором находят отражение наиболее интересные виды его продуктивного участия в деятельности клуба: статьи, тезисы, эссе, презентации, проекты, сертификаты участия и т.п.

В статусе «Персона» предусмотрено пять уровней.

I. Гость клуба – временный участник виртуальной дискуссии, который имеет право доступа к ней только в качестве наблюдателя и в случае, если она является открытой в режиме открытого доступа.

II. Неофит (новичок) – зарегистрированный член клуба и виртуальной дискуссии, который впервые принимает в ней участие.

III. Дилетант – член клуба, имеющий низкий рейтинг и статус участия в данной виртуальной дискуссии.

IV. Эксперт – член клуба с высоким рейтингом и статусом участия в виртуальной дискуссии.

V. Небожитель – «бессмертный» (с наивысшим неснижаемым, т.е. несгораемым, рейтингом и статусом).

Статус «Команда» закрепляется за коллективным участником виртуального дискуссионного клуба «Сотворчество» и также отражается в виртуально-сетевом пространстве на отдельной страничке. На ней может размещаться краткая информация о группе участников клуба, объединенных каким-либо видом продуктивной деятельности или коммуникации, а также портфолио такого коллективного субъекта, в котором находят отражение его наиболее интересные виды продуктивного участия в деятельности клуба: статьи, тезисы, эссе, презентации, проекты, сертификаты участия и т.п.

В статусе «Команда» предусмотрено четыре уровня.

I. Рабочая группа (из 3-х и более членов клуба), ситуативно начавшая создавать свой виртуальный «коллективный офис» (коворкинг) и имеющая наименьший рейтинг и низкие статусы участников.

II. Временный коллектив – это рабочая группа, имеющая в своем составе не менее 30% членов клуба с высоким рейтингом и статусом, представивших не менее 3-х заявок и разработок в различных видах и форматах продуктивной деятельности.

III. Команда – это коллектив, имеющих в своем составе не менее 50% членов клуба с наивысшим рейтингом и статусом участников, представивших в клубе не менее 5-и проектных заявок и разработок.

IV. Научная или научно-практическая Школа – это команда, включающая участников во всем диапазоне рейтингов и статусов, представившая не менее семи разработок, признанных подавляющим большинством (2/3 от всего актива клуба), и действующая в клубе не менее 3-х лет.

Апробация открытого в Институте педагогики и психологии образования МГПУ виртуального дискуссионного клуба для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование» показала востребованность следующих форматов деятельности его членов:

- «Площадка молодняка» может создаваться в рамках форумной активности для обсуждения идей, фант-проектов, мнений и точек зрения «новобранцев», «неофитов» и «дилетантов» клуба.
- «Дебют» – форумная площадка, на которой, как правило, осуществляются первые заявления «новобранцев», «неофитов» или «дилетантов» клуба в кругу старожилов, мудрейших и в пантеоне «бессмертных».
- «Комплимент» – это место в виртуальном пространстве клуба, где любой член клуба может высказать благодарность, похвалу или восхищение кем-то за что-то. Этот формат деятельности разворачивается под девизом: «Давайте говорить друг другу комплименты!..».
- «Диспут» – форма и виртуальное пространство клуба, где моделируются различные формы научных коммуникаций его членов: позиционные, панельные, ролевые и функциональные дискуссии по самым актуальным задачам и проблемам психологии, педагогики и образовательной практики.
- «Премьера» – первые представления завершенных проектов и их результатов для всех участников клуба в форме онлайн-события.
- «Интеллектуальный аукцион» – своеобразная виртуальная маркетинговая площадка для рекламы и «продажи/покупки» идей, проектов, ресурсов. Будучи оснащенной различными маркетинговыми и брокерскими сервисами, она является отличным эскалатором, а может быть

и лифтом для быстрого наращивания/снижения рейтинга участника/команды клуба.

Осознавая значимость рефлексии в развитии профессионализма будущих педагогов и их когнитивно-проектных компетентностей, в концептуальной модели виртуального дискуссионного клуба предусматривается организация различных направлений рефлексивной активности его членов, которые могут осуществляться как в самых сложных и высших формах (например, в формате виртуального научно-методологического семинара, где могут актуализироваться, порождаться и развиваться научные и проектные идеи непосредственно и в ходе его работы, и за его рамками), так и в простых формах (например, в формате обмена запросами и откликами, вопросами и ответами, предположениями и утверждениями).

Наиболее целостной формой рефлексивной коммуникации, вбирающей и интегрирующей все описанные выше функции ситуативной, ретроспективной и перспективной рефлексии, является научно-методологический семинар. В рамках же виртуального дискуссионного клуба возможно создание и реализация различных сценариев организации коммуникативного взаимодействия его членов и инструментально-технологическое обеспечение этого процесса за счет информационно-сетевых ресурсов образовательной платформы MOODLE. Представим некоторые из возможных сценариев организации коммуникативно-дискуссионной деятельности членов виртуального клуба в контексте научно-методологического семинара.

Один из сценариев организации деятельности участников виртуального клуба может быть направлен на обсуждение их собственных докладов на научно-методологических семинарах. Для реализации такого вполне привычного сценария достаточно технологического оснащения в варианте вебинара. Эти средства вполне позволят участникам дискуссии уяснить основания (аксиологические, методологические, праксиологические и др.) для выбора и раскрытия автором темы доклада, определить полноту, аргументированность, последовательность и точность ее раскрытия с точки зрения научной фундаментальности и практической значимости.

Другой более сложный сценарий может быть направлен на сравнение двух или более аксиологических и методологических позиций известных ученых или их научных концепций, на выделение и рефлексии наибольшего числа сходств и различий в них. Для реализации подобного сценария могут понадобиться уже технологические решения, обеспечивающие не только интерактивное взаимодействие всех участников семинара друг с другом, но и средства трансляции, фиксации

и переструктурирования различных вариантов контента (аудиальных, визуальных, текстовых, символических и т.п.) по ходу научно-методологической дискуссии. Эти средства необходимы для анализа различных подходов к решению одной и той же научной (пример: «Истоки и причины возникновения феномена одаренности?») или практической проблемы (пример: «Как обеспечить наибольшую эффективность развития одаренных?», «Можно ли и как продуктивно организовать инклюзивное образование совместно и для одаренных, и для талантливых, и для детей с отставанием и трудностями в развитии?», «Какие конкретные методы индивидуализации и дифференциации необходимо применять для этого в современной школе и вузе?»).

Еще более интересный вариант сценария организации дискуссии возможен, когда подготовка и проведение научно-методологического семинара с онлайн-трансляцией членам виртуального дискуссионного клуба, находящихся на удаленном доступе в сети MOODLE, осуществляется с распределением участников семинара на несколько групп в соответствии с ролевыми или функциональными задачами, которые реализуют их в ходе виртуального взаимодействия, например, с использованием различных рефлексивно-коммуникативных техник (полилога или позиционной дискуссии) [15], или же, когда методологическая проработка какого-либо научного контента предваряется опросом участников дискуссии, направленным на актуализацию их «первичных» представлений о решении выбранной научной проблемы, а в конце дискуссии завершается опросом, направленным на измерение изменений, которые произошли в аксиологическом, методологическом, инструментальном и т.п. компонентах профессиональных представлений, компетенций и позиций членов клуба в результате состоявшейся дискуссии.

Эти изменения могут составить дополнительный интерес для лидеров виртуального клуба и остальных его членов с точки зрения рефлексии эффективности корпоративных механизмов коммуникации и совершенствования дальнейшей деятельности в клубе. Для реализации таких рефлексивных и креативных сценариев могут понадобиться уже технологические решения, обеспечивающие не только интерактивное взаимодействие всех участников семинара друг с другом и средства трансляции, фиксации и переструктурирования различных вариантов содержания, но и социологические, психологические и статистические инструменты для организации анкетирования и тестирования участников дискуссий.

Написание членами виртуального клуба в онлайн-режиме индивидуальных и особенно коллективных работ (аналитики, эссе, рефератов,

конспектов, рецензий, отзывов и т.п.) с последующим их обсуждением в клубе, а также в дальнейшем с проектированием экспериментальных и полевых исследований и практических разработок, предполагает наличие в арсенале образовательной среды MOODLE коворкинг-технологий, позволяющих одновременное генерирование, редактирование и публикацию различного контента.

Подчеркивая новые возможности, открываемые диверсификацией процесса подготовки будущих педагогов высшей квалификации, считаем важным отметить, что практическая деятельность студента на будущем рабочем месте и виртуальном пространстве очень важны в плане его профессионального становления, но никакая практика не способна полностью заменить собой классическое обучение. Университет – не ремесленное училище, а деятельность педагога не простое рукоделие, которое можно освоить методом «делай как я». Диверсифицируя процесс обучения, мы получаем множество новых возможностей по формированию у будущих педагогов профессиональных компетенций, при этом базовые компетенции будущего профессионала формируются в основном в условиях классического обучения.

Библиографический список / References

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М., 2017. [Verbitskiy A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya [Theory and Technologies of Context Education]. Textbook. Moscow, 2017.]
2. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения и воспитания как научная основа становления инновационного образования // Подготовка рабочих кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности с использованием международных стандартов: Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж, 2018. С. 3–7. [Verbitskiy A.A. Theory of context learning and education as a scientific basis for the formation of innovative education. *Podgotovka rabochikh kadrov dlya vysokotekhnologichnykh otrasley promyshlennosti s ispolzovaniem mezhdunarodnykh standartov. Materialy XIX Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Voronezh, 2018. Pp. 3–7. (In Russ.)]
3. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Львова А.С. Модульное построение процесса обучения будущих учителей в магистратуре // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 12. С. 12–16. [Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Lviv A.S. Modular training of future teachers in master's degree. *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa*. 2018. No. 12. Pp. 12–16. (In Russ.)]
4. Геворкян Е.Н., Савенков А.И. Диверсификация содержания подготовки будущих педагогов // Педагогика. 2019. № 4. С. 70–73. [Gevorkyan E.N., Savenkov A.I. Diversification of the content of training of future teachers. *Pedagogika*. 2019. No. 4. Pp. 70–73. (In Russ.)]

5. Горшков М.К., Савинков В.И., Шереги Ф.Э. Пути модернизации системы высшего образования // Социология образования. 2011. № 3. С. 4–30. [Gorshkov M.K., Savinkov V.I., Sheregi F.E. Ways to modernize the system of higher education. *Sotsiologiya obrazovaniya*. 2011. No. 3. Pp. 4–30. (In Russ.)]
6. Калимуллин А.М., Габдулхаков В.Ф. Диверсификация образования и новая модель подготовки учителя // Образование и саморазвитие. 2013. № 4 (38). С. 3–11. [Kalimullin A.M., Gabdulhakov V.F. Diversification of education and new model of teacher training. *Education and Self-Development*. 2013. No. 4 (38). Pp. 3–11. (In Russ.)]
7. Ключарев Г.А., Савенков А.И., Бакланов П.А. Кадры российской науки: проблемы и методы их решения // Социологические исследования. 2016. № 9 (389). С. 117–125. [Klucharev G.A., Savenkov A.I., Baklanov P.A. Personnel of Russian science: Problems and methods of solving them. *Sotsiologicheskie Issledovaniia*. 2016. No. 9 (389). Pp. 117–125. (In Russ.)]
8. Молошонок Н.Г., Девятко И.Ф. Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 141–151. [Moloshonok N.G., Devjatko I.F. Experiment as a method of studying the effectiveness of practices and innovations in higher education. *Vysshee Obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia)*. 2013. No. 10. Pp. 141–151. (In Russ.)]
9. Налетова Н.В. Диверсификация высшего образования: вызов университетам // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 39–45. [Naletova N.V. Diversification of higher education: A challenge to universities. *Vysshee Obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia)*. 2005. No. 5. Pp. 39–45. (In Russ.)]
10. Ростовцева В.М. Диверсификация как условие подготовки педагогических кадров высшей школы средствами языкового образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2005. [Rostovtseva V.M. Diversifikatsiya kak uslovie podgotovki pedagogicheskikh kadrov vysshey shkoly sredstvami yazykovogo obrazovaniya [Diversification as a condition of higher education teacher training by means of language education]. PhD Diss. St. Petersburg, 2005.]
11. Роуз Т. Долой среднее. Новый манифест индивидуальности / Пер. с англ. И. Юшенко. 2-е изд., испр. М., 2018. [Rose T. Dолоy srednee. Novyy manifest individualnosti [Down with an average. New manifesto of identity]. 2nd ed. Moscow, 2018.]
12. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Подготовка студентов к руководству исследовательской и проектной деятельностью младших школьников // Педагогика. 2017. № 1. С. 83–89. [Savenkov A.I., Lvova A.S., Lubchenko O.A. Preparation of students to lead research and project activities of younger schoolchildren. *Pedagogika*. 2017. No. 1. Pp. 83–89. (In Russ.)]
13. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Мастерство вожаго: Подготовка к руководству временным детским коллективом // Народное образование. 2018. № 3-4. С. 90–96. [Savenkov A.I., Lvova A.S., Lubchenko O.A. Skill of the leader: Preparation for the leadership of the temporary children's collective. *National Education*. 2018. No. 3-4. Pp. 90–96. (In Russ.)]

14. Савенков А.И., Львова А.С., Любченко О.А. Педагогический дизайн модульного построения процесса обучения будущих учителей начальных классов в магистратуре // *European Social Science Journal*. 2018. № 1. С. 331–337. [Savenkov A.I., Lvova A.S., Lubchenko O.A. Pedagogical design of modular construction of the process of education of future primary teachers in master 's degree. *European Social Science Journal*. 2018. No. 1. Pp. 331–337. (In Russ.)]
15. Степанов С.Ю. Дистанционное обучение как ресурс развития непрерывного образования: риски и возможности // *Непрерывное образование: XXI век*. 2018. № 4 (24). С. 24–32. [Stepanov S.Yu. Distance learning as a resource for development of continuing education: risks and opportunities. *Lifelong Learning: XXI century*. 2018. No. 4 (24). Pp. 24–32. (In Russ.)]
16. Тайхлер У. Многообразие и диверсификация высшего образования: тенденции, вызовы и варианты политики // *Вопросы образования*. 2015. № 1. С. 14–38. [Tyler W. Diversity and diversification of higher education: trends, challenges and policy options. *Educational Studies Moscow*. 2015. No. 1. Pp. 14–38. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 06.08.2019, принята к публикации 12.09.2019

The article was received on 06.08.2019, accepted for publication 12.09.2019

Сведения об авторах / About the authors

Савенков Александр Ильич – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет

Aleksandr I. Savenkov – corresponding member of the Russian Academy of Education; Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Pedagogy; head at the Institute of Education and Psychology, Moscow City University

E-mail: asavenkov@mgpu.ru

Львова Анна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент; заместитель директора Института педагогики и психологии образования по образовательной политике, Московский городской педагогический университет

Anna S. Lvova – PhD in Pedagogy; Deputy Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education on educational policy, Moscow City University

E-mail: LvovaA@mgpu.ru

Любченко Ольга Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент; заместитель директора Института педагогики и психологии образования по ресурсному обеспечению, Московский городской педагогический университет

Olga A. Lyubchenko – PhD in Pedagogy; Deputy Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education on resource provision, Moscow City University

E-mail: LubchenkoOA@mgpu.ru

Т.А. Сидорчук¹, М.А. Сидорчук²

¹ Смоленский государственный университет,
214000 г. Смоленск, Российская Федерация

² Первый Московский государственный
медицинский университет им. И.М. Сеченова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Психолого-педагогические аспекты переобучения людей предпенсионного возраста

В статье рассмотрен анализ основных проблем, связанных с переобучением и трудоустройством людей предпенсионного возраста. Организация этих процессов возможна лишь при разработке комплекса образовательных программ переквалификации и эффективном психологическом сопровождении. Изменения в сфере занятости людей старших возрастов влекут за собой не только реформирование рынка труда молодых специалистов, но и всей системы геронтообразования, в которую должны входить профессиональная, оздоровительная, когнитивная, психологическая и кадровая составляющие. Авторы статьи говорят о необходимости переходного периода для осуществления Пенсионной реформы, обозначает основные сферы общественной жизни, требующие переориентации работы с учетом новых запросов времени, чтобы россияне независимо от возраста чувствовали себя «защищенными» на рынке труда.

Ключевые слова: человек предпенсионного возраста, переобучение, психологическое сопровождение, реформа геронтообразования, оздоровительно-образовательные программы, трудоустройство людей предпенсионного возраста

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сидорчук Т.А., Сидорчук М.А. Психолого-педагогические аспекты переобучения людей предпенсионного возраста // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 149–159. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-149-159

© Сидорчук Т.А., Сидорчук М.А., 2019



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-149-159

T. Sidorchuk¹, M. Sidorchuk²¹ Smolensk State University,
Smolensk, 214000, Russian Federation² I.M. Sechenov First Moscow State Medical University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Psychological and pedagogical aspects of retraining people of pre-retirement age

The article considers the analysis of the main problems associated with retraining and employment of people of pre-retirement age. The organization of these processes is possible only with the development of a set of educational retraining programs and effective psychological support. Changes in the sphere of employment of older people entail not only the reform of the labor market of young professionals, but also the whole system of geront education, which should include professional, health, cognitive, psychological and personnel components. The author of the article talks about the need for a transitional period for the implementation of the Pension Reform, outlines the main structures requiring a reorientation of their work directions so that Russians, regardless of age, feel "protected" in the labor market.

Key words: people of pre-retirement age, retraining, psychological support, geronto education reform, recreational and educational programs, employment

CITATION: Sidorchuk T.A., Sidorchuk M.A. Psychological and pedagogical aspects of retraining people of pre-retirement age. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 149–159. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-149-159

Введение

Постарение населения в России затрагивает все области жизни, в том числе и современный рынок труда. С 1 января 2019 г. вступили в силу изменения, связанные с занятостью людей предпенсионного возраста в рамках Пенсионной реформы. Важнейшей задачей становится не только организация профессионального обучения и переобучения

граждан старших возрастов, но и подготовка кадров-герогогов для такой работы, а также психолого-педагогическое сопровождение всех участников рынка занятости.

Психологическая составляющая геронтообразования должна отвечать за повышение уровня стрессоустойчивости, самооценки, уверенности, гибкости людей предпенсионного возраста и профилактику эмоционального выгорания сотрудников центров занятости. Нововведения на рынке труда могут также повысить уровень межпоколенческой конкурентоспособности, что потребует психологического сопровождения молодых людей, особенно выпускников учебных заведений. Кроме того, геронтообразование в новых условиях должно включать оздоровительную составляющую с блоком оздоровительно-образовательных технологий для улучшения и сохранения физического и психического здоровья людей старшего возраста и когнитивную составляющую с блоком технологий, сохраняющих интеллектуальный потенциал людей старших возрастов.

Исследованием профессиональных маршрутов людей старших возрастов и особенностей профессиональной подготовки и переподготовки пожилых посвящены труды Н. Дряхлова, Ж. Тощенко, Е. Резникова, Т. Сапожниковой. Мотивами продолжения и прекращения трудовой деятельности пожилого человека, влиянием на это ценностных ориентаций и образа жизни занимались А.Г. Соловьева, В.Д. Шапиро, М.Я. Сонин, Н.Н. Сачук и др. Все они считали, что активная деятельность в пожилом возрасте является фактором позитивного старения. Оптимизация рынка труда в рамках Пенсионной реформы повлечет за собой появление новых психологических исследований в области геронтообразования.

Анализ современного состояния российского рынка труда показывает, что сегодня обучение и переобучение людей предпенсионного возраста надо проводить с учетом возрастных особенностей современного рынка труда в России. Пожилой человек имеет в среднем от 3 до 7 заболеваний, т.е. обладает полиморбидностью. До 65 лет не доживает 40% мужского населения РФ в отличие, например, от северных европейских стран, где этот показатель всего лишь 10%. Здесь могут помочь не только качественное медицинское сопровождение людей предпенсионного возраста, но и программы тайм-менеджмента и внедрения оздоровительно-образовательных технологий для людей старших возрастов [2]. Надо научить их эффективно отдыхать, вести здоровый образ жизни, внедрять программы семейного отдыха. Поэтому реформирование рынка труда для сохранения остаточной трудоспособности старшего поколения требует и реформирования системы здравоохранения. Иначе мы увеличим долю пенсионеров не по старости, а по инвалидности.

Половина российских пенсионеров продолжают работать в связи с финансовой незащищенностью; мотивацией «быть в строю», ведь многие пенсионеры связывают трудоспособность с долгожительством; из-за профессиональной востребованности, т.к. в большинстве традиционных отраслей экономики наблюдается дефицит квалифицированных кадров по многим специальностям, особенно по тем, которые игнорируют молодые.

Таким образом, большинство сегодняшних пенсионеров либо стараются удержаться на своих старых рабочих местах, либо выбирают то, что сейчас есть на трудовом рынке, а это, как правило, неквалифицированная и плохо оплачиваемая работа [10]. Огромной проблемой является потеря квалифицированных, в том числе, интеллектуальных кадров при выходе на пенсию, т.к. государство пока не гарантировало им продолжение работы по прежним специальностям (учителя, инженеры, врачи, ученые и т.д.). За границей до 70–80% таких высококвалифицированных кадров остаются на прежних местах в должности советников, и в государственных масштабах не теряется интеллектуальный потенциал страны.

Кроме возрастной дискриминации при найме на работу сегодня люди предпенсионного возраста боятся и развития новых технологий, которые ведут к сокращению списка знакомых им профессий. Все это обостряет вопрос конкурентоспособности людей разных возрастов, а значит и проблемы трудоустройства пожилых людей и людей предпенсионного возраста нельзя рассматривать без одновременного реформирования рынка труда молодых людей.

Цели и задачи

В 2019 г. на базах Смоленского центра занятости, Смоленского государственного университета (СмолГУ) и Первого Московского медицинского университета им. И.М. Сеченова (ПММУ им. И.М. Сеченова) было проведено исследование психолого-педагогических аспектов переобучения людей предпенсионного возраста в рамках Пенсионной реформы.

Цель исследования – разработка научно-обоснованной образовательной программы по созданию психологических условий включения людей предпенсионного возраста в единое образовательное пространство, способствующее сохранению их трудовой активности, личностно-му развитию и оптимизации здорового образа жизни.

Задачи: экспериментальное обоснование геронтологической комплексной образовательной программы, включающей те направления

образовательной деятельности, которые максимально возможно позволят сохранить трудовую активность людей предпенсионного возраста и пожилых людей; рассмотрение особенности психологического сопровождения людей предпенсионного возраста на рынке труда.

Структура исследования и методики

Исходя из поставленных задач, были проведены исследования проблем переобучения людей предпенсионного возраста и их психологического сопровождения на рынке труда, оценки их эмоционального состояния, когнитивных процессов и ценностных ориентаций для корректировки образовательной деятельности. На последнем этапе исследования проводился анализ межпоколенческой конкурентоспособности по ожиданиям и психологической комфортности в связи предстоящими изменениями на рынке занятости.

В исследовании приняло участие 50 респондентов предпенсионного возраста, стоящих на учете в Смоленском центре занятости, 50 неработающих респондентов старшего возраста (слушатели Института третьего возраста), 50 молодых выпускников СмолГУ и ПММУ им. И.М. Сеченова (25 – социальные работники и психологи, 25 – медики). Образование людей предпенсионного возраста: высшее – 43%, среднее профессиональное – 23%, общее среднее – 23%. Стаж работы: 30 лет – 13%, 27 и 37 лет – по 10%. Пол: 47% – женщины, 53% – мужчины.

Использовались методики: анкета «Проблемы переобучения людей предпенсионного возраста и их психологического сопровождения»; тест умственных способностей Ходкинсона; тест «Память в ежедневной жизни»; «Краткая шкала оценки психического статуса», опросник на самооценку эмоционального благополучия; «Герiatricческая шкала депрессии» (краткая форма); методика изучения ценностных ориентации М. Рокича; анкета по вопросам межпоколенческой конкурентоспособности.

Результаты и обсуждения

В рамках исследования *проблем переобучения людей предпенсионного возраста и их психологического сопровождения* было выявлено, что к основным проблемам, затрудняющим трудоустройство людей предпенсионного возраста, респонденты отнесли: отсутствие желаемых вакансий – 72%, компьютерную неграмотность – 70%, низкую предлагаемую заработную плату – 34%, отсутствие квалификации – 24%, отсутствие информационной поддержки и рекламы – 20%, проблемы со здоровьем – 4%. Но при этом пройти бесплатно профессиональное

обучение (переподготовку) или курсы повышения квалификации по направлению службы занятости отказались 82% респондентов, повысить квалификацию по имеющейся профессии (специальности) согласились только 13%, переобучиться на новую профессию – только 6%.

Среди основных психологических проблем респонденты предпенсионного возраста назвали негативное эмоциональное состояние, слабую социально-психологическую поддержку со стороны ближайшего окружения и возрастную дискриминацию – 35%. Параллельное исследование проблем специалистов центра занятости показало, что несоответствие жесткого количества вакантных мест на переобучение и последующего обязательного трудоустройства лиц предпенсионного возраста, прошедших переобучение, приводит к высокому уровню профессионального выгорания специалистов центров занятости.

Исследование уровня информированности респондентов старших возрастов по основным услугам, предоставляемым Центром занятости, выявило следующее: проинформированы по вакансиям на рынке труда – 80%, по социальным выплатам (пособиям, стипендиям, материальной помощи) – 57%, по профессиональному обучению – 45%, по психологической поддержке и социальной адаптации – 30%.

Среди основных видов помощи, которую хотели бы получать пожилые респонденты от службы занятости, были названы: 92% хотели подобрать рабочее место, 6% – пройти переобучение, 10% – получить психологическую поддержку.

На вопрос: «Как Вы оцениваете свое здоровье и по какой форме занятости Вы хотели бы работать?» 65% респондентов хотели бы работать полный рабочий день полную рабочую неделю и только 10% – полный рабочий день неполную рабочую неделю. При этом 60% оценили свое здоровье как удовлетворительное и 35% как плохое, 80% пожилых респондентов не занимаются постоянно своим здоровьем.

Исследования *эмоционального состояния* респондентов и их *познавательных процессов* показали, что при выявлении ранних признаков проявления депрессии у 78% респондентов предпенсионного возраста, стоящих на учете в Центре занятости, были обнаружены явные признаки депрессии, и только 22% респондентов находится на границе нормы.

По результатам исследования *когнитивных нарушений* выявление признаков раннего проявления заболевания Альцгеймера показало, что 56% не имеют нарушений когнитивных функций; 33% имеют преддементные нарушения, 11% – деменцию легкой степени выраженности. По результатам исследования умственных способностей ни один респондент не показал оценку меньше пограничной, ниже которой можно предположить явные когнитивные нарушения.

Результаты исследования памяти в ежедневной жизни показали, что есть возрастные корреляции, причем память как плохую оценили 70% респондентов предпенсионного возраста, как удовлетворительную – 25%, хорошую – 5%.

Сравнительный анализ ценностных ориентаций людей предпенсионного возраста, желающих продолжать трудовую деятельность, и неработающих пенсионеров выявил следующие закономерности:

- самыми значимыми терминальными ценностями для обучающейся группы оказались: здоровье, активная деятельность и познание, материальная обеспеченность и любовь; для необучающихся: жизненная мудрость, продуктивная жизнь, свобода, счастье семейной жизни, здоровье;
- самыми значимыми инструментальными ценностями для обучающихся стали исполнительность, жизнерадостность, воспитанность, образованность, ответственность; группа необучающихся отметила такие ценности, как исполнительность, независимость, ответственность, жизнерадостность, образованность.

Сравнительное исследование межпоколенческой конкурентоспособности на современном рынке труда показало, что только 30% пожилых респондентов не боятся конкуренции с молодыми, 70% боятся возрастной дискриминации. Среди молодых респондентов 55% видят в людях старшего возраста конкурентов на рынке труда, что еще больше, по их мнению, усиливает безработицу молодых, и полученная молодым человеком специальность оказывается невостребованной, а сам молодой специалист – незащищенным государством.

Выводы

1. На современном рынке труда необходимо внедрять новые психолого-педагогические технологии, позволяющие максимально сохранять трудовую активность людей предпенсионного возраста и пожилых людей. Геронтологическая комплексная образовательная программа должна включать следующие направления образовательной деятельности: профессиональную, оздоровительную, когнитивную, психологическую и кадровую.

2. Психологическая составляющая геронтообразования должна отвечать за повышение уровня стрессоустойчивости, самооценки, уверенности, гибкости, усиление мотивации на дальнейшую активную деятельность людей предпенсионного возраста и профилактику эмоционального выгорания сотрудников центров занятости. 78% респондентов предпенсионного возраста, стоящих на учете в центре занятости, имеют явные признаки депрессии. Мотивация на профессиональное

переобучение и включение его в цепочку непрерывного образования способствует процессу социальной адаптации людей старших возрастов, улучшает познавательную, эмоциональную и мотивационную сферы, снижает уровень одиночества и депрессии посредством расширения круга общения и социальных связей. Организация психолого-педагогического сопровождения должна учитывать индивидуальные характеристики геронтогенеза, тип старения и особенности личностного самоопределения пожилых людей [1].

3. Ухудшение памяти отметили у себя 70% респондентов, у 33% обнаружены предметные нарушения. В связи с этим в блок образовательных программ по здоровьесберегающему развитию необходимо включать информационно-диагностический блок сохранения когнитивных процессов и профилактики болезни Альцгеймера, позволяющий людям старших возрастов самостоятельно диагностировать и корректировать нарушение когнитивных процессов и формировать здоровьесохраняющие мотивацию и стереотипы [3; 6; 8; 9].

4. При разработке профессиональных программ переобучения и переквалификации людей предпенсионного возраста необходимо учитывать, что 82% респондентов отказались пройти бесплатное профессиональное обучение (переподготовку), 13% желают повысить квалификацию по уже имеющейся профессии и только 6% готовы работать по новой профессии. Все это требует постоянного мониторинга профессиональных, образовательных и психологических услуг на рынке труда, расширения рынка вакансий желаемых профессий, усиления информационной поддержки и рекламы, включения в образовательное пространство обязательного обучения компьютерной грамотности.

5. Необходимо проводить работу по профилактике эмоционального выгорания специалистов центров занятости.

Внедрение постоянного мониторинга людей предпенсионного возраста по профессиональной переподготовке должно проходить с учетом их личностных качеств и предпочтений, при этом надо идти по пути создания индивидуальных профессиональных траекторий. Более эффективно должна быть организована профессиональная ориентация граждан старших возрастов, желательно эти функции передать от специалистов центров занятости психологической службе. В центре занятости в основном предлагают работу, совпадающую с прежней специальностью, а психологи смогут расширить профессиональное пространство клиентов. Кроме того, психологи смогут проводить деловые игры по улучшению навыков общения, обучать самопрезентации и составлению резюме.

6. Неадекватное отношение людей предпенсионного возраста к своему здоровью и возможным нагрузкам в течение рабочей недели

приведет к резкому ухудшению их здоровья. 60% оценили свое здоровье как удовлетворительное, 35% как плохое, 80% пожилых респондентов не занимаются постоянно своим здоровьем, при этом 65% респондентов хотели бы работать полный рабочий день и полную рабочую неделю. В связи с этим необходимо внедрять эффективное медицинское сопровождение работающих людей старшего возраста, а для этого нужны дополнительные затраты на диспансеризацию и профилактику ЗОЖ. Психологическая служба должна заниматься разработкой и внедрением оздоровительно-образовательных технологий в повседневную жизнь людей старших возрастов.

7. Сравнительный анализ ценностных ориентаций людей предпенсионного возраста, желающих продолжать трудовую деятельность, и неработающих пенсионеров показал, что желающие трудиться пожилые люди отметили преимущественно ценности, сопутствующие активному образу жизни, активной познавательной деятельности, что является факторами «позитивного старения».

8. Большинство респондентов и старшего, и молодого поколения с тревогой и опасением относятся к нововведениям на рынке труда и считают друг друга конкурентами. Количество негативных ответов превышает количество позитивных, обращенных в сторону другого поколения [7]. Молодые люди должны быть уверены, что после окончания учебных заведений у них будет своя ниша занятости. Для этого желательно в каждом регионе открыть отдельные Центры занятости для молодых и для людей старших возрастов, а также вернуться к практике «закрепления дипломов», т.е. обязательной отработки по специальности после окончания учебного заведения. Необходимо внедрять практику наставничества, чтобы молодой специалист не боялся вступать на самостоятельный трудовой путь и знал, что ему всегда помогут и поддержат. Все это требует психологического сопровождения молодых выпускников.

Таким образом, результаты исследования могут быть использованы для разработки комплексной образовательной программы переобучения людей предпенсионного возраста и их психологического сопровождения с целью активного включения граждан старшего возраста в трудовую деятельность, что позволит улучшить их эмоциональное и физическое состояние, а также поддерживать их познавательную и мотивационную сферы на должном уровне.

Сегодня требуется определенный переходный период для осуществления Пенсионной реформы. Нам здесь придется менять все: и государственный подход, и структуру экономики, и психологию россиян всех возрастов, которая должна быть направлена на постоянное профессиональное развитие и самосовершенствование. Стратегия

долгосрочного развития Пенсионной системы должна быть сбалансирована реформой системы геронтообразования и здравоохранения с эффективным психологическим сопровождением людей предпенсионного возраста. И только в этом случае россияне независимо от возраста будут чувствовать себя «защищенным» на рынке труда, а «труд в радость» станет фактором долгожительства.

Библиографический список / References

1. Ермолаева М.В. Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека: субъектный подход: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. [Ermolaeva M.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie pozhilogo cheloveka: sub'ektnyj podhod [Psychological and pedagogical support of an elderly person: A subjective approach]. PhD thesis. Moscow, 2010.]
2. Жуков В.И. Проблемы здорового образа жизни: инновационно-креативный подход к здоровьесохраняющему развитию: Монография. М., 2007. [Zhukov V.I. Problemy zdorovogo obraza zhizni: innovacionno-kreativnyj podhod k zdorov'e sohranyayushchemu razvitiyu [Problems of a healthy lifestyle: An innovatively creative approach to sustainable development health]. Moscow, 2007.]
3. Захаров В.В., Вахнина Н.В. Дифференциальный диагноз и лечение когнитивных нарушений // Российский медицинский журнал. 2013. № 10. С. 518–523. [Zakharov V.V., Vakhnina N.V. Differential diagnosis and treatment of cognitive impairment. *Russian Medical Journal*. 2013. No. 10. Pp. 518–523. (In Russ.).]
4. Комиссарова Т. Активная профессиональная жизнь при достижении пенсионного возраста // Город для людей. Фонд поддержки общественных проектов. URL: https://isp.hse.ru/data/2018/01/24/1163176285/Komissarova%20Tatiana_HSE_22-01-2018_итог.pdf (дата обращения: 24.02.2019). [Komissarova T. Active professional life upon reaching retirement age. *Gorod dlya lyudej. Fond podderzhki obshchestvennyh projektov*]. URL: https://isp.hse.ru/data/2018/01/24/1163176285/Komissarova%20Tatiana_HSE_22-01-2018_итог.pdf (In Russ.).]
5. Кононыгина Т.М. Геронтообразование: навстречу потребностям пожилых // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г.А. Ключарев. М., 2008. С. 16–37. [Kononygina T.M. Herontism: Meeting the needs of the elderly. *Nepreryvnoe obrazovanie v politicheskom i ekonomicheskom kontekstah*. G.A. Klyucharev (ed.). Moscow, 2008. Pp. 16–37. (In Russ.).]
6. Легкое когнитивное расстройство: причины, патоморфоз, коррекция, профилактика и психогигиена в условиях социального кризиса: Учебно-методическое пособие. СПб., 2015. [Legkoe kognitivnoe rasstrojstvo: prichiny, patomorfoz, korrekciya, profilaktika i psihogigiena v usloviyah social'nogo krizisa [Mild cognitive impairment: Causes, pathomorphism, correction, prevention and mental hygiene in a social crisis]. Textbook. St. Petersburg, 2015.]
7. Ляшок В.Ю., Рощин С.Ю. Молодые и пожилые работники на российском рынке труда: являются ли они конкурентами? // Журнал Новой экономиче-

- ской ассоциации. 2017. № 1 (33). С. 117–140. [Lyashok V.Yu., Roshchin S.Yu. Young and older workers in the Russian labor market: Are they competitors? *Journal of the New Economic Association*. 2017. No. 1 (33). Pp. 117–140. (In Russ.)].
8. Решетова Т.В, Киселева Е.О., Герасимова А.В. Когнитивные дисфункции в общей врачебной практике: диагностика и лечение // Сборник тезисов конференции «Актуальные проблемы психосоматики в общей врачебной практике». СПб., 2014. С. 136–137. [Reshetova T.V, Kiseleva E.O., Gerasimova A.V. Cognitive dysfunctions in general medical practice: Diagnosis and treatment. *Sbornik tezisov konferencii «Aktual'nye problemy psihosomatiki v obshchej vrachebnoj praktike»*. St. Petersburg, 2014. Pp. 136–137. (In Russ.)]
 9. Решетова Т.В. Психосоциальные проблемы в геронтологии // Психодиагностика и психокоррекция / Под ред. А.А. Александрова. СПб., 2008. С. 353–378. [Reshetova T.V. Psychosocial problems in gerontology. *Psihodiagnostika i psihokorrekcija*. A.A. Aleksandrov (ed.). St. Petersburg, 2008. Pp. 353–378. (In Russ.)]
 10. Сони́на Ю., Колосни́цына М. Пенсионеры на Российском рынке труда: тенденции экономической активности людей пенсионного возраста // Демографическое обозрение. 2015. Т. 2. № 2. С. 37–53. [Sonina Yu., Kolosnitsyna M. Pensioners on the Russian labor market: Trends in the economic activity of people of retirement age. *Demographic Review*. 2015. Vol. 2. No. 2. Pp. 37–53. (In Russ.)]
 11. Яцемирская Р.С. Социальная геронтология (лекции): Учебное пособие для вузов. М., 2006. [Yatsemirskaya R.S. Social'naya gerontologiya (lekcii) [Social gerontology (lectures)]. Textbook for universities. Moscow, 2006.]

Статья поступила в редакцию 21.05.2019, принята к публикации 12.08.2019

The article was received on 21.05.2019, accepted for publication 12.08.2019

Сведения об авторах / About the authors

Сидорчук Татьяна Александровна – кандидат психологических наук; директор Института третьего возраста; директор Социально-психологического центра, Смоленский государственный университет

Tatyana A. Sidorchuk – PhD in Psychology, Director of the Third Age Institute, Director of the Social-Psychological Center, Smolensk State University

E-mail: Week24@mail.ru

Сидорчук Мария Александровна – студентка, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова

Maria A. Sidorchuk – student, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University

E-mail: maria_m.98@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-160-171

Ю.В. Варданян, А.А. Парамонов

Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева,
430007 г. Саранск, Республика Мордовия, Российская Федерация

Характеристика модели профилактики эмоционального выгорания современного педагога

В статье рассмотрены особенности современной образовательной ситуации, способствующие возникновению синдрома эмоционального выгорания педагога. На основе анализа тематических исследований и собственных эмпирических данных авторы подтверждают усиление тенденции возникновения и развития у современных педагогов признаков исследуемого синдрома. Для решения проблемы предложена и охарактеризована модель профилактики эмоционального выгорания современного педагога. Она включает единство методологического, целевого, содержательно-процессуального, технологического и результативного блоков, реализуемых на основе адаптации, психолого-педагогической направленности и диверсификации профилактики. В модели отражены особенности реализации профилактической работы с учетом потребностей педагогов в предотвращении или решении проблем их эмоционального выгорания, а также имеющихся для этого организационных, кадровых и научно-методических ресурсов. По замыслу авторов, результатом реализации модели становится постепенный переход от внешне организованного профилактического процесса к аутопрофилактике эмоционального выгорания.

© Варданян Ю.В., Парамонов А.А., 2019

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Ключевые слова: эмоциональное выгорание педагога, симптом, профилактика эмоционального выгорания педагога, модель профилактики, адаптация, диверсификация, психолого-педагогическая направленность профилактики

Благодарности. Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева) по теме «Исследование и профилактика эмоционального выгорания современного педагога».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Варданян Ю.В., Парамонов А.А. Характеристика модели профилактики эмоционального выгорания современного педагога // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 160–171. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-160-171

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-160-171

Yu.V. Vardanyan, A.A. Paramonov

Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev,
Saransk, Republic of Mordovia, 430007, Russian Federation

Characteristics of the model of a modern teacher's emotional burnout prevention

The article considers the features of the modern educational situation that contribute to the emergence of the syndrome of a teacher's emotional burnout. Based on the analysis of case studies and their own empirical data, the authors confirm the strengthening of the tendency for the appearance and development of signs of the syndrome among modern teachers. To solve the problem the authors propose and characterize the model of prevention of a modern teacher's emotional burnout. It includes the unity of methodological, target, content-procedural, technological and productive blocks, implemented on the basis of adaptation, psycho-pedagogical orientation and diversification of prevention. The model reflects

the features of implementing the preventive work taking into account the needs of teachers in preventing or solving the problems of their emotional burnout, as well as the available organizational, human and scientific and methodological resources. According to the authors, the result of the model implementation is a gradual transition from an externally organized preventive process to auto-prevention of emotional burnout.

Key words: teacher's emotional burnout, symptoms, prevention of teacher's emotional burnout, prevention model, adaptation, diversification, psycho-pedagogical orientation of prevention

Acknowledgments. The study was carried out as part of a grant for research in the priority areas of research activities of partner universities in network interaction (Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev) on the topic "Research and prevention of burnout of a modern teacher".

CITATION: Vardanyan Y.V., Paramonov A.A. Characteristics of the model of a modern teacher's emotional burnout prevention. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 160–171. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-160-171

Современный педагог находится в ситуации быстрых изменений во всех сферах жизни, ведущих за собой необходимость модернизации образования. Появление новых цифровых, информационных, гуманитарных и других технологических возможностей, которые становятся доступными для педагогов, требуют своего серьезного освоения и внедрения. Расширение каналов взаимодействия с субъектами образования ориентирует на применение виртуальных отношений, дополняющих реальные и нуждающихся в постоянной поддержке. Изменение поколения обучающихся и преобразование самого педагога ставят его в поисковую ситуацию, которая приводит к перманентному уточнению стратегии и тактики выдвижения и решения профессиональных задач. Повышение результативности этого процесса в значительной степени зависит от темпа и качества освоения разнообразных внешних и внутренних ресурсов, применяемых педагогом. Необходимость его деятельного участия во всех этих изменениях приводит к резкой интенсификации педагогической деятельности, общения и отношений, при реализации которых усиливается востребованность собственных профессионально-личностных ресурсов. Этим вызван интерес к проблеме восполнения профессионально-личностных эмоциональных ресурсов педагога, упущения в решении которой могут привести к его эмоциональному выгоранию.

Исследование проблем эмоционального выгорания педагога и путей их решения

В современных исследованиях эмоционального выгорания рассмотрен ряд проблем (общих, возникающих вне зависимости от профессиональной принадлежности его обладателя, а также частных, раскрывающих особенности проявления этих проблем у педагога) и путей их решения:

- определены признаки эмоционального выгорания, придающие этому явлению негативную психологическую окраску, которая характеризуется «психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок и поведения, потерей профессиональной мотивации» [5, с. 97]; выявлены линии разграничения эмоционального выгорания и психопатологий;
- за эмоциональным выгоранием закреплены свойства синдрома и выделены признаки, приравнивающие его к механизмам психологической защиты личности (из-за исчезновения или значительного ограничения эмоциональных реакций на психотравмирующее воздействие разнообразных факторов); на этой основе решены проблемы выявления уровня эмоционального выгорания за счет создания методики его диагностики [11, с. 161–169];
- стресс отнесен к первоочередной причине эмоционального выгорания, возникающего в педагогической и врачебной деятельности при ограничении внутренних ресурсов, связанных с целью и качеством профессионального труда, а также установлено, что эффективному предотвращению выгорания способствует «повышение стрессоустойчивости и овладение навыками саморегуляции: релаксация, идеомоторные акты, медитация и др.» [15, с. 246].

Большая группа исследований посвящена выявлению проблем, характеризующих наличие особенностей риска возникновения эмоционального выгорания педагогов, преподающих разные учебные дисциплины или работающих на разных ступенях образования, и определению тенденций в их решении:

- детализирована ориентация на «формирование и совершенствование у учителей иностранных языков умений воспринимать и понимать эмоциональную картину мира носителя изучаемого языка и умений выражать эмоции и чувства» [1, с. 17], позволившая создать и внедрить эффективную систему повышения уровня эмоциональной культуры педагога, которая является своеобразным превентивным ресурсом, обеспечивающим профилактику эмоционального выгорания за счет освоения способов восприятия эмоций, их понимания, регуляции и выражения;

- на основе анализа общих и отличительных особенностей личностных профилей педагогов средних общеобразовательных организаций подтверждена гипотеза о наличии более высокого риска возникновения эмоционального выгорания у учителей старших классов по сравнению с учителями начальных классов [12];
- доказано наличие различий в ряде проявлений профессионального выгорания учителей общеобразовательных школ и преподавателей вузов: «в мотивации профессиональной деятельности и направленности личности, а также в параметрах субъективной оценки привлекательности труда» [10, с. 195];
- выявлены педагогические приемы осуществления преподавателями английского языка опережающей профилактической работы со студентами – будущими устными переводчиками, в результате обобщения опыта работы с которыми «выделена деятельностная саморегуляция как компонент стрессоустойчивости, который можно формировать непосредственно в ходе образовательного процесса» [9, с. 67] и тем самым обеспечивать заблаговременное освоение ресурса, необходимого в предстоящей профессиональной деятельности;
- обоснована необходимость формировать у будущего педагога готовность к предвидению возможности возникновения таких трудноразрешимых профессиональных проблем, как «уменьшение профессиональной компетентности, профессиональное выгорание, возникновение профессиональной невостребованности, безработица и др.» [4, с. 2255] и выработке продуктивных копинг-стратегий, обеспечивающих освоение способов реализации совладающего поведения при решении подобных эмоционально маркированных проблем;
- исследованы социально-психологические факторы эмоционального выгорания педагогов, предотвращению негативного воздействия которых способствует сформированность таких свойств, как «высокий уровень личностной зрелости и перцептивной компетентности педагогов, включающей способность осознавать и регулировать эмоции и настроения» [8, с. 232].

В целом проведенный анализ подтверждает усиление тенденции возникновения признаков эмоционального выгорания современных педагогов, обусловленных разными внешними и внутренними факторами. Это происходит на фоне резкой интенсификации педагогической деятельности, общения и отношений, при реализации которых увеличивается риск возникновения дисбаланса между применением педагогом профессионально-личностных ресурсов и истощением своего восстановительного потенциала.

В ранее опубликованной нами работе показано, что в обследованной выборке из 60 педагогов одной из общеобразовательных организаций лишь у шестой части (16,67%) «не сформирован в целом синдром эмоционального выгорания, а у преобладающего большинства (83,33%) имеются признаки его формирования или завершения» [3]. На основе детализации этих данных выявлено, что рейтинг симптомов эмоционального выгорания, которые начинают складываться у обследованных педагогов, включает «переживание психотравмирующих обстоятельств» (у 53,3%), «психосоматические и психовегетативные нарушения» (у 40%), «эмоциональный дефицит» (у 40%), «эмоционально-нравственную дезориентацию» (у 36,6%), «неадекватное эмоциональное реагирование» (у 35%). Также выявлено, что примерно у половины из них сложились или доминируют такие симптомы, как «эмоциональный дефицит» и «неудовлетворенность собой». У 76,7% обследованных педагогов обнаружена такая фаза стресса, как «напряжение» (в т.ч. в стадии формирования – у 53,4%, в стадии завершенности – у 23,3%), у 66,9% – фаза «резистенция» (которая формируется у 58,3%, сформирована у 8,4%), у 55% – фаза «истощение» (которая, соответственно, формируется у 36,7% и сформирована у 18,3%).

Полученные нами данные согласовываются с аналогичными тенденциями, выявленными в подобных исследованиях и подтверждающими наличие у значительного количества современных педагогов признаков эмоционального выгорания. Однако масштабные задачи, выдвинутые в национальном проекте «Образование», рассчитаны на включенность каждого педагога в его реализацию. Поэтому поиск разнообразных ресурсов для его выполнения усиливает актуальность создания педагогически обоснованной модели профилактики эмоционального выгорания современного педагога, которую можно адаптировать с учетом особенностей конкретных образовательных организаций.

Модель профилактики эмоционального выгорания современного педагога

Анализ показывает, что существуют разнообразные подходы к профилактике эмоционального выгорания: процессуальный (В.В. Бойко), который базируется на учете действия совокупности внешних и внутренних факторов, имеющих свои проявления на разных стадиях и фазах развития симптомов эмоционального выгорания и сопровождающего его стресса [2]; позитивный (Н.Е. Водопьянова и К.Н. Шестакова), ориентирующий «на развитие субъектности, преодоление профессиональных и личностных кризисов, профессиональный и личностный

рост» [6, с. 260]; психокоррекционный (С.Н. Финченко), использующий «музыкотерапию и упражнения, направленные на нормализацию мышечного тонуса» [16, с. 223]); подход, основанный на тайм-менеджменте (Ю.В. Скоробогатова), позволяющий формировать «умения распределять и организовывать временной ресурс» [13, с. 292]; тренинговый, в т.ч. развивающий эмоциональный интеллект [14], телесно-ориентированный [7] и др.

На основе рассмотренных идей, которые были дополнены, конкретизированы и детализированы с учетом особенностей педагогической деятельности, общения и отношений, нами создана модель профилактики эмоционального выгорания современного педагога, которая включает совокупность ряда взаимосвязанных блоков.

1. *Методологический блок* раскрывает реализацию возможных подходов к профилактике эмоционального выгорания педагога с опорой на три основных принципа:

- адаптации профилактической работы к потребностям конкретной образовательной организации с учетом особенностей эмоционального выгорания работающих в ней педагогов, а также имеющихся организационных, кадровых и научно-методических ресурсов;
- психолого-педагогической направленности профилактической работы, обеспечивающей единство диагностики и самодиагностики психологических ресурсов педагогов, подверженных риску эмоционального выгорания и нуждающихся в восполнении выбывающих ресурсов; влияние на них образовательными средствами на основе единства психологического просвещения, сопровождения и приобщения к освоению самовосстановительных и аутопрофилактических технологий;
- диверсификации профилактической работы на основе сочетания общих мероприятий, предназначенных для всех педагогов и удовлетворяющих их потребности в повышении аутопрофилактической компетентности, и адресных мероприятий, проводимых для конкретных групп педагогов с учетом сформированности у них симптомов эмоционального выгорания, фаз и стадий стресса.

2. *Целевой блок* включает ориентацию на профилактику эмоционального выгорания на основе сочетания доступности диагностического сопровождения педагога с созданием благоприятных условий для восстановления и восполнения эмоциональных ресурсов.

3. *Содержательно-процессуальный блок* включает несколько направлений дифференциации работы по профилактике эмоционального выгорания, в которые входит:

- систематическая профилактическая работа, направленная на стабилизацию несформировавшихся симптомов эмоционального выгорания

- и предотвращение их возникновения (с педагогами, у которых отсутствуют симптомы синдрома эмоционального выгорания);
- сочетание профилактики дестабилизации несформировавшихся симптомов с коррекционно-развивающей работой, обеспечивающей замедление темпа изменения фазы сформировавшихся симптомов и устранения негативных последствий их влияния (с педагогами, у которых обнаружены симптомы формирующегося эмоционального выгорания);
 - сочетание персонального психолого-педагогического сопровождения с профилактической и коррекционно-развивающей работой, обеспечивающей замедление темпа изменения фазы сформировавшихся симптомов и устранение негативных последствий их действия (с педагогами, у которых сформировано эмоциональное выгорание в фазах напряжения и резистенции);
 - сочетание работы по профессиональной переориентации на непедagogическую сферу деятельности с профессиональным переобучением и трудоустройством, а также с профилактикой суицидальных, депрессивных или маниакальных устремлений (с педагогами, у которых сформировано эмоциональное выгорание в фазе истощения);
 - многоаспектное повышение профессиональной квалификации в сочетании с психолого-педагогическим сопровождением профилактики рецидивов эмоционального выгорания (с педагогами, у которых преодолен стресс в фазе истощения, с учетом уровня произошедших изменений при их желании вернуться в педагогическую сферу деятельности).

4. *Технологический блок* выстраивается с учетом содержания направлений профилактической работы и ресурсов образовательной организации, задействованных для их реализации. В основе блока заложены организационные технологии, обеспечивающие оптимальный режим труда и отдыха, рациональное расписание, исключение перегрузок и потери времени, поддержание благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе. При наличии в штате организации педагога-психолога (психолога образования) диагностическая и общепрофилактическая работа дополняется дифференцированными тренинговыми технологиями, выбор которых обусловлен необходимостью решения проблем эмоционального выгорания, характерных для сопровождаемых педагогов. Это могут быть тренинги самоорганизации, саморегуляции произвольной активности и эмоциональных состояний, общительности, развития эмоционального интеллекта, развития стрессоустойчивости, выработки продуктивных копинг-стратегий и др. Технологии персонального психолого-педагогического сопровождения

применяются в профилактической работе с педагогами, у которых эмоциональное выгорание достигло стадии сформированности или сохраняется вероятность рецидива стресса после его преодоления.

При ограниченных профилактических ресурсах возможна кооперация с педагогическими колледжами и вузами, а также службами и центрами профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, которые могут организовать цикл мероприятий по профилактике эмоционального выгорания педагога на собственной базе или на базе организаций общего и дополнительного образования. Так, в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева практикуется тематический научно-методический десант. В ходе его проведения просвещение педагогов по вопросам сущности эмоционального выгорания, его проявлений и возможности диагностики сочетается с адресной профилактической работой в группах и микрогруппах, в которых осваиваются техники самовосстановления и саморазвития профессионально-личностных эмоциональных ресурсов.

5. Результативный блок включает сформированность компетенции педагога в области аутопрофилактики эмоционального выгорания. Реализация модели нацелена на достижение прогнозируемого результата и предназначена для перехода профилактического процесса от внешнего сопровождения (диагностического, информационно-просветительского, тренингового) к внутреннему, обеспечивающему освоение и применение педагогом системы аутопрофилактики эмоционального выгорания, самовосстановления и саморазвития профессионально-личностных эмоциональных ресурсов.

Выводы

Необходимость реализации национального проекта «Образование» ориентирует на устранение преград, препятствующих полноценному включению каждого современного педагога в инновационную преобразовательную деятельность. К их числу относится эмоциональное выгорание, профилактика возникновения и развития которого высвобождает ценные профессионально-личностные эмоциональные ресурсы педагога для повышения качества педагогической деятельности, общения и выстраиваемых отношений с субъектами образования.

Предлагаемая модель профилактики эмоционального выгорания современного педагога включает единство методологического, целевого, содержательно-процессуального, технологического и результативного блоков, в которых отражены особенности реализации профилактической работы с учетом потребностей конкретных педагогов образовательной организации в предотвращении или решении проблем

их эмоционального выгорания, а также имеющихся для этого организационных, кадровых и научно-методических ресурсов. Модель апробирована в ряде общеобразовательных организаций, на базе которых проводится практика магистрантов программы «Практическая психология» направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева.

Реализация модели профилактики эмоционального выгорания современного педагога нацеливает на постепенный переход от внешнего сопровождения профилактического процесса педагогом-психологом к его организации самим педагогом, осваивающим и применяющим для этого систему аутопрофилактики эмоционального выгорания, самовосстановления и саморазвития профессионально-личностных эмоциональных ресурсов.

Перспективным направлением дальнейших исследований является ряд проблем (конкретизация модели с учетом педагогических и психолого-педагогических условий профилактики эмоционального выгорания педагога в разнообразных образовательных организациях; проектирование и внедрение дистанционных научно-методических ресурсов диагностики и профилактики эмоционального выгорания педагога; формирование компетенций руководителей образовательных организаций в области проектирования и внедрения системы управления персоналом на антидеформационной основе и др.), решение которых способствует наращиванию профилактических научных основ педагогики и психологии.

Библиографический список / References

1. Бартош Д.К., Гальскова Н.Д. Роль эмоциональной культуры в профессиональной деятельности учителя иностранного языка // Педагогика и психология образования. 2018. № 3. С. 9–19. [Bartosh D.K., Galskova N.D. The role of emotional culture in the professional activities of a foreign language teacher. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2018. No. 3. Pp. 9–19. (In Russ.)]
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999. [Bojko V.V. Sindrom “emocional’nogo vygoraniya” v professional’nom obshchenii [The syndrome of “emotional burnout” in professional communication]. St. Petersburg, 1999.]
3. Вардамян Ю.В., Парамонов А.А. Исследование особенностей психологических предпосылок эмоционального выгорания педагога // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PSMN519.pdf> (дата обращения: 14.02.2019). [Vardanyan Yu.V., Paramonova A.A. Studying the peculiarities of psychological prerequisites for the teacher’s emotional burnout. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019. No. 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PSMN519.pdf> (In Russ.)]

4. Варданыан Ю.В., Варданыан Л.В., Кечина М.А. Развитие копинг-стратегий студента в учебном и профессиональном контекстах психологической безопасности // В мире научных открытий. 2015. № 11.6 (71). С. 2249–2263. [Vardanyan Yu.V., Vardanyan L.V., Kechina V.A. Development of student's coping strategies in academic and professional contexts of psychological safety. *V mire nauchnykh otkrytiy*. 2015. No. 11.6 (71). Pp. 2249–2263. (In Russ.)]
5. Влах Н.И. Эмоциональное выгорание у представителей «помогающих» профессий // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 96–103. [Vlah N.I. Emotional burnout in representatives of “helping” professions. *Bulletin of South Ural State University. Series: Psychology*. 2015. Vol. 8. No. 1. Pp. 96–103. (In Russ.)]
6. Водопьянова Н.Е., Шестакова К.Н. Позитивный подход к противодействию профессиональному выгоранию // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 5. С. 253–265. [Vodopyanova N.E., Shestakova K.N. Positive approach to professional burnout resistance. *The Humanities and Social Sciences*. 2014. No. 5. Pp. 253–265. (In Russ.)]
7. Зарипова Т.В., Макина И.М. Повышение стрессоустойчивости личности средствами телесно-ориентированного тренинга // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. С. 57. [Zaripova T.V., Makina I.M. Increase of personal stress resistance by means of body-oriented training. *The World of Science*. 2016. Vol. 4. No. 6. P. 57 (In Russ.)]
8. Ланина Н.В., Пономарева В.Н. Социально-психологические факторы эмоционального выгорания педагогов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2017. № 4 (277). С. 229–232. [Lanina N.V., Ponomareva V.N. Social and psychological factors of emotional burnout of teachers. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017. No. 4 (277). Pp. 229–232 (In Russ.)]
9. Лаптева М.Д., Павлова А.О. Педагогические приемы формирования умений саморегуляции как компонента профессиональной стрессоустойчивости устного переводчика // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 1 (33). С. 67–75. [Lapteva M.D. Pavlova A.O. Techniques for teaching self-regulation skills to student interpreters for their professional stress resilience. *The Humanities and Education*. 2018. Vol. 9. No. 1 (33). Pp. 67–75 (In Russ.)]
10. Ледовских И.А., Панова Т.В. Эмоциональное выгорание учителей общеобразовательных школ и преподавателей вузов // Теория и практика общественного развития. 2015. № 3. С. 193–195. [Ledovskih I.A., Panova T.V. Emotional burnout of secondary school teachers and University teachers. *Theory and Practice of Social Development*. 2015. № 3. Pp. 193–195. (In Russ.)]
11. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко // Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. Самара, 2017. С. 161–169. [Methods of diagnosing the level of emotional burnout V.V. Boyko. *Rajgorodskij D.Ya. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy*. Samara, 2017. Pp. 161–169. (In Russ.)]
12. Психологические особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов начальных и старших классов средних общеобразовательных учреждений / В.С. Бутенко, А.М. Кукуляр, А.С. Коленова, Д.В. Пеньков // Мир науки. 2018. Т. 6. № 6. С. 84–89. [Butenko V.S., Kukulyar A.M., Kolenova A.S., Penkov D.V. Psychological features of manifestation of the syndrome of emotional burnout in teachers of primary

- and senior classes of secondary educational institutions. *The World of Science*. 2018. Vol. 6. No. 6. Pp. 84–89. (In Russ.)]
13. Скоробогатова Ю.В. Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и его профилактика с помощью тайм-менеджмента // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2 (38). С. 284–294. [Skorobogatova Yu.V. Features of emotional burnout of pedagogical University students and its prevention with the help of time management. *Perspectives of Science and Education*. 2019. No. 2 (38). Pp. 284–294. (In Russ.)]
 14. Солодкова Т.И. Тренинг развития эмоционального интеллекта как психологическое средство профилактики и коррекции синдрома «выгорания» // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2011. № 2. С. 55–57. [Solodkova T.I. Training of emotional intelligence development as a psychological means of prevention and correction of burnout syndrome. *Psychopedagogics in Law Enforcement*. 2011. № 2. Pp. 55–57 (In Russ.)]
 15. Ткаченко Г.А., Сорокопуд Ю.В., Яковлев В.А. Анализ проблемы эмоционального выгорания в педагогической и врачебной деятельности // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 1 (56). С. 245–246. [Tkachenko G.A., Sorokopud Yu.V., Yakovlev V.A. Analysis of the problem of emotional burnout in teaching and medical activities. *World of Science, Culture, Education*. 2016. No. 1 (56). Pp. 245–246. (In Russ.)]
 16. Финченко С.Н. Психологическая коррекция синдрома эмоционального выгорания // *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 7. С. 222–224. [Finchenko S.N. Psychological correction of emotional burnout syndrome. *Theory and Practice of Social Development*. 2015. No. 7. Pp. 222–224. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 25.08.2019, принята к публикации 03.10.2019

The article was received on 25.08.2019, accepted for publication 03.10.2019

Сведения об авторах / About the authors

Варданыч Юлия Владимировна – доктор педагогических наук, профессор; заведующая кафедрой психологии, Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева

Yulia V. Vardanyan – Dr. Pedagogy Hab.; head at the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev

E-mail: julia_vardanyan@mail.ru

Парамонов Андрей Анатольевич – магистрант программы «Практическая психология», Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева

Andrey A. Paramonov – graduate student of the program «Practical psychology», Mordovian State Pedagogical Institute name after M.E. Evseviev

E-mail: paramonov_andrey65@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-172-185

**А.В. Гуслякова¹, Н.И. Гуслякова²,
М.Ю. Ветхова², В.М. Кирсанов²**

¹ Московский педагогический государственный университет,
119991 г. Москва, Российская Федерация

² Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
454080 г. Челябинск, Российская Федерация

Психологические аспекты взаимосвязи механизмов сознания и индивидуализации обучения

Рассматривается проблема взаимосвязи сознания педагога и индивидуализации обучения. Отдельное внимание уделяется историческим аспектам проблемы индивидуализации обучения и ее различным интерпретациям в работах исследователей. Показано, что данная проблема сегодня во многом обусловлена ситуацией социальной неопределенности, которая требует от человека постоянного выбора – социальной позиции, способа действия, способа достижения своих целей. Профессиональное сознание учителя рассматривается как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение профессиональных задач в процессе осуществления педагогической деятельности. Отталкиваясь от представлений о взаимосвязи между сознанием и реализацией индивидуализации обучения, авторы показывают, как данная проблема «снимается» при включении в парадигму совместной деятельности между преподавателем и студентом механизмов рефлексии и целеполагания, обеспечивающих развитие профессионально-педагогического сознания на этапе вузовского образования. Тем самым учебно-профессиональная деятельность и механизмы развития сознания субъектов деятельности, обуславливая друг друга, находят свое место в контексте решения задач по реализации индивидуализации обучения субъекта (ребенка).



Ключевые слова: образование, индивидуализация образования, высшее образование, подготовка будущих педагогов, профессионально-педагогическое сознание, психологический механизм, рефлексия, целеполагание

Благодарности. Статья публикуется при поддержке гранта Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева «Разработка модели тьюторского сопровождения студентов педагогического вуза» (1/315 от 04.06.2018).

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Психологические аспекты взаимосвязи механизмов сознания и индивидуализации обучения / Гусякова А.В., Гусякова Н.И., Ветхова М.Ю., Кирсанов В.М. // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 172–185. DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-172-185

DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-172-185

**A. Guslyakova¹, N. Guslyakova²,
M. Vetkhova², V. Kirsanov²**

¹ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

² South-Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, 454080, Russian Federation

Psychological aspects of the relationship of consciousness mechanisms and individualization of learning

The article covers the problem of the relationship of teacher's consciousness and the individualization of learning. Special attention is paid to the historical aspects of the problem of individualization of education and its various interpretations in the works of researchers. It is shown that today the situation of social uncertainty, which requires a person to constantly choose a social position, action, way of achieving their goals, stands behind the problem of educational individualization. The professional consciousness of the teacher is considered as a form of life of the subject, providing a solution to professional problems in the process of teaching. Taking into account the relationship between consciousness and

the individualization of learning, the authors show how this problem is resolved when the reflection and goal-setting mechanisms are included in the paradigm of joint activities between a teacher and a student, ensuring the development of professional and pedagogical consciousness at the stage of higher education. Thus, educational and professional activities and mechanisms for the development of consciousness of subjects of activity, conditioning each other, find their place in the context of solving problems of implementing the individualization of learning of the subject (child).

Key words: education, individualization of learning, higher education, future teachers' training, professional and pedagogical consciousness, psychological mechanism, reflection, goal-setting

Acknowledgments. The article is published with the support of the grant of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev "Development of a tutor support model for teacher training university students" (1/315 from 04.06.2018).

CITATION: Guslyakova A.V., Guslyakova N.I., Vetkhova M.Yu., Kirsanov V.M. Psychological aspects of the relationship of consciousness mechanisms and individualization of learning. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 172–185. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2019-4-172-185

Современное образование претерпевает динамические изменения, вызванные разнообразными социально-экономическими и политическими реформами в обществе. Ведущая цель образования XXI века заключается в формировании свойств личности, необходимых ей и востребованных обществом для ее включения в социально-ценностную деятельность. Наиболее соответствующим новым социально-экономическим условиям, позволяющим отслеживать динамическую составляющую человеческой природы в процессе взаимодействия с окружающей средой и обществом, является индивидуализированное обучение. Оно есть процесс и результат целенаправленной образовательной траектории, позволяющей создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого учащегося и студента. Это обстоятельство особо отмечается в федеральных государственных образовательных стандартах как среднего общего, так и высшего образования.

Значимость проблемы индивидуализации обучения подчеркивается многими авторами (Е.А. Азарова, Т.В. Ахутина, Т.М. Ковалёва, Т.М. Марютина, Р.М. Петрунёва, Б.А. Сазонов и др.). Исследователи акцентируют внимание на основных проблемах организации обучения, направленных на учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся, развитие познавательной самостоятельности студентов

университета; обосновывают педагогические условия реализации механизма индивидуализации обучения и др.

Одновременно опыт общеобразовательных и высших образовательных учреждений показывает, что проблема индивидуализации обучения в современной педагогике и психологии обладает недостаточным количеством знаний в плане выделения и описания педагогических условий индивидуализации образовательного процесса; учета психологических оснований индивидуального обучения; разграничения таких понятий, как индивидуальный подход и индивидуализация обучения.

Кроме того, в настоящий момент имеются противоречия между необходимостью создания индивидуализированного образования с учетом новых социально-экономических условий и новых образовательных стандартов, с одной стороны, и, с другой стороны, недостаточной разработанностью этой научной проблемы в рамках образовательного процесса современной общеобразовательной и высшей школы. Соответственно возникает необходимость разработки теоретических и методических рекомендаций по созданию психолого-педагогических условий функционирования системы индивидуализированного обучения на основе изучения и обобщения позитивного опыта, накопленного в этой области образовательными учреждениями.

Цель нашего исследования – проанализировать актуальные данные о проблеме индивидуализации обучения и на новом материале подтвердить или скорректировать сделанные ранее выводы о влиянии отдельных психологических механизмов сознания педагога на практику функционирования индивидуализированного обучения.

Индивидуализация обучения подразумевает переход на субъект-субъектные отношения, в процессе которых обучающийся имеет права и возможности формировать и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию.

Суть индивидуализации образовательного процесса в широком контексте заключается в существовании возможности для каждого обучающегося формулировать собственные образовательные цели и задачи, привносить личностный смысл в свое образование, а также определять и видеть собственные учебные образовательные перспективы [9].

Важной вехой индивидуализации современного обучения является совместная деятельность учителя и ученика (преподавателя и студента), при которой выбор способов, приемов и темпа учебной деятельности обусловлен уровнем потенциальных возможностей обучающегося.

Несмотря на относительно недавнее представление вопроса об индивидуализации образовательного процесса в обществе, данная научная проблема имеет глубокие философские корни и древнюю историю.

Возникновение и развитие понятия «индивидуализация» в русле философского знания уже являлось предметом исследования. Согласно различным источникам, можно выделить следующие стадии развития этого понятия (рис. 1).



Рис. 1. Эволюция понятия «индивидуализация» в русле философского знания

Дефиниция «индивидуализация» впервые возникает в греко-римской философии. Свидетельство этому мы находим в трудах Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки. Затем получает дальнейшее развитие в средневековой науке в трудах Фомы Аквинского и Дунса Скота. Так, Дунс Скот утверждает, что индивидуальная вещь имеет особое начало, делающее эту вещь не похожей ни на что другое. Подобное начало индивидуализации он называет этостью (*haecceitas*), благодаря которой вид (общая природа) утрачивает свою делимость и превращается в видовую характеристику данного конкретного индивида. Утверждение ценности индивида ведет к утверждению ценности человеческой личности, что соответствовало духу христианского вероучения [18].

В XVII–XVIII вв. в эпоху Нового времени происходит радикальный переворот, приведший к идее автономной человеческой индивидуальности, которая стала созвучна слову «свобода». В XIX–XX вв. индивидуальность уже рассматривается как необходимость для каждого человека, как нечто позитивное и приветствуемое: «Всегда помните, что у вас не только есть право быть индивидуальностью, вы обязаны ею быть» (Eleanor Roosevelt) [11].

Таким образом, можно констатировать, что индивидуализация – это направленность субъекта на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование индивидуального стиля жизни.

В качестве теоретических оснований индивидуализации обучения выступают исследования, проводимые в области нейропсихологии

(Т.В. Ахутина, Т.М. Марютина, Ю.М. Микадзе), возрастной дифференциальной психологии (Г.В. Бурменская, А.Л. Венгер), возрастной психогенетики (Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова, Е.В. Будыка), психологии развития (Т.Д. Марцинковская, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев). Так, например, в рамках возрастной дифференциальной психологии рассматривается проблема разработки новой типологии индивидуально-психологических особенностей детей и подростков [5]. Современная психология развития подчеркивает необходимость изучения психического функционирования в контексте всего онтогенеза или жизненного цикла [14].

Интересно, что в психологии «проблемы индивидуализации развития относятся к числу мало разработанных» [Там же, с. 193]. Объясняется это тем, что традиционно эта наука была направлена в основном на изучение общих закономерностей развития психики на разных этапах онтогенеза. Иными словами, предметом психологических исследований были в основном нормативные, или общечеловеческие, закономерности психического развития. (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.). В то же время есть основания полагать, что нормативное развитие и формирование индивидуальных различий имеют различную возрастную динамику, а возможно, и разные механизмы. Отсюда следует, что, имея разную природу, детерминанты нормативных закономерностей развития могут не совпадать с детерминантами индивидуальных различий.

В последние годы проблема индивидуализации обучения рассматривается совместно с процессами социального развития личности. Не касаясь содержательной стороны подходов к анализу проблемы социализации личности в обществе, отметим лишь следующее. Процесс социализации в нашей стране в последние годы протекает в ситуации неопределенных социальных изменений, многообразия принципов организации социальных общностей, видов деятельности, социальных ролей и групповых норм. Подобная ситуация требует от человека постоянного выбора – социальной позиции, способа действия, способа достижения своих целей. Особое значение это имеет для молодого поколения, для которого реализация совокупности социальных выборов (профессионального, идеологического, ценностного) составляет основное содержание возрастных задач развития.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.) отмечает, что образование должно стать эффективным инструментом раскрытия человеком собственных способностей и подготовки к жизни в конкурентном и высокотехническом мире. В Законе «Об образовании в РФ» (2012 г.) среди ведущих методологических принципов, на которых должно строиться российское образование XXI в., важное место занимает принцип индивидуализации.

Выше мы уже подчеркнули, что индивидуализация – это деятельность и педагога, и самого учащегося по поддержке и развитию единичного, уникального и своеобразного, заложенного в данном индивидуе от природы, а также того, что он приобрел в индивидуальном опыте. Индивидуализация связана не столько с усвоением, сколько с познанием, исследованием, пробой, проверкой и выбором.

В подобной ситуации нужен педагог, способный проектировать, организовывать и анализировать процессы развития субъектности каждого ребенка; способный осознанно выстраивать свою профессиональную деятельность, осуществлять индивидуализацию образования. Последняя должна обладать соответствующим педагогическим инструментарием, направленным на создание в школе атмосферы доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. Необходимы также механизмы, ориентированные на индивидуально-личностную поддержку и мониторинг индивидуального развития, уровня обученности и воспитанности.

Назовем основные элементы, на наш взгляд, отражающие сущность индивидуализации современного образования в отечественной школе:

- осознание уникальности и неповторимости каждого человека и, следовательно, ориентация образовательного процесса на потребности самоактуализации каждого конкретного ребенка;
- педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение учащегося в условиях диалогичности отношений в образовательной среде;
- слаженное взаимодействие всех институтов российского общества, направленное на формирование у подрастающего поколения высоких морально-нравственных принципов, экологической культуры и понимания необходимости совершенствоваться как в профессиональном, так и в духовном плане.

Таким образом, реализация Федерального закона «Об образовании в РФ» ставит новые целевые ориентиры перед педагогическим образованием, выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке учителя. Становится очевидным, что достижение целей современного образования во многом связано с развитием профессионального сознания учителя, которое, отражая, созидая, преобразуя педагогическое пространство, способствует решению задач приобщения ученика к нравственным ценностям, оказания помощи в жизненном самоопределении, развития творческой инициативы и самостоятельности.

Профессиональное сознание учителя рассматривается нами как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение профессиональных задач во время осуществления педагогической деятельности. В современном обществе функции педагога заключаются не только в передаче системы академических знаний, но в его умении научить

делать правильный выбор, формулировать цели, помогать выстраивать траекторию их достижения, сопровождая ее в ходе образовательного процесса. Таким образом, степень присвоения личностью ценности индивидуализации образования зависит от состояния сформированности профессионально-педагогического сознания, т.к. факт установления ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки ее личностью. Оно (сознание) позволяет будущему учителю самоопределяться и самореализовываться, решать для себя проблему смысла сопровождения ребенка с разными образовательными запросами.

Однако анализ научной литературы свидетельствует о недостаточной разработке проблемы психологических механизмов, лежащих в основе становления и развития профессионального педагогического сознания [8]. По справедливому замечанию Б.С. Братуся, предметом психологического исследования следует сделать не готовые, сложившиеся свойства личности, а механизмы их формирования и становления [4].

Психологический механизм есть особая специфическая деятельность, обеспечивающая преобразование структуры действующих связей, целостность профессионального сознания, совершенствование и становление его в ходе освоения профессиональной деятельности.

Наиболее перспективным в решении проблемы индивидуализации обучения, с нашей точки зрения, является развитие у будущих специалистов механизмов рефлексии и целеполагания, которые предполагают активное конструктивное взаимодействие субъекта с миром, в результате чего выявляется и актуализируется реальность.

Согласно С.Л. Рубинштейну, именно становление рефлексии является решающим, поворотным моментом, который дает человеку возможность сознательно строить собственную жизнь [15]. Рефлексия – это деятельность сознания, которая отражает все происходящие изменения в человеке и становится основным средством саморазвития, условием и способом личностного роста. Благодаря рефлексии человек обладает способностью к самонаблюдению и самоанализу. Уровень развития рефлексии определяет степень его образованности и профессионально-го самосознания.

В ходе нашего исследования осознание учебно-профессиональной реальности, познание своей индивидуальности, а также внутреннего мира других (коллег, детей) у будущих педагогов происходило на всем протяжении профессионального обучения. Профессиональная рефлексия позволила знанию педагогической реальности обрести новые грани за счет личностного освоения на протяжении всей опытно-экспериментальной работы. Статистическая обработка полученных данных показала,

что коэффициент корреляционной связи между профессиональной рефлексией и уровнем целеустремленности составил $r = 0,45$, $p < 0,05$. Были также выявлены значимые связи с такими показателями профессионального сознания, как профессиональные ценности (уверенность в себе ($r = 0,34$, $p < 0,05$), чуткость ($r = 0,32$)), уровень профессиональной активности ($r = 0,34$), стремление к творчеству ($r = 0,31$), рефлексивность ($r = 0,32$), уровень потребности в достижении ($r = 0,32$) [8, с. 360].

Таким образом, рефлексия позволяет субъекту переосмыслить и перестроить содержание своего сознания, своей деятельности; проанализировать и отобрать наиболее эффективные педагогические средства достижения поставленной цели. Профессиональная рефлексия – это возможность эффективно использовать индивидуализацию обучения как средство выделить ребенка в педагогической реальности.

Целеполагание выступает специфической деятельностью сознания, в рамках которой происходит рефлексия будущим учителем собственной деятельности, себя как специалиста, построение новых целей. По мнению американских психологов Э. Лока и Г. Латама, цель – это действие, направленное на достижение определенного уровня мастерства, обычно в течение некоторого периода времени [20].

Благодаря осознанному процессу постановки целей у будущего специалиста происходит развитие деятельностной позиции, становление его субъектности, что выражается в регулировке своей активности, в целеустремленности и настойчивости в достижении цели. Этап целеполагания связан с рефлексивным отбором способов достижения цели. Сознание начинает участвовать в определении способов деятельности. Оно творит учителя, гуманистический смысл деятельности которого заключается в реализации ценностей ради развития ребенка, его становления как личности, индивида и субъекта деятельности. Как справедливо подчеркивает О.С. Газман, «предметом образования становится не только сознательная деятельность, но и деятельность самого сознания» [цит. по: 3, с. 202].

Нашим исследованием подтверждено теоретическое положение об активизирующем воздействии данного психологического механизма на становление субъектности личности будущего учителя. Было установлено, что механизм целеполагания взаимодействует с такими показателями профессионально-педагогического сознания, как уровень интеллекта ($r = 0,53$); ценности личности (в частности, уверенность в себе ($r = 0,42$), образованность ($r = 0,33$), ответственность ($r = 0,31$)), мотив овладения профессией ($r = 0,31$), уровень познавательной потребности ($r = 0,33$), уровень самокритичности ($r = 0,38$) [8, с. 359].

Перечень значимых корреляционных связей подтверждает тот факт, что будущие специалисты способны достаточно глубоко осознавать меру своей ответственности за уровень профессионального развития; с изменением уровня профессионализма изменяется и система образующих компонентов профессионально-педагогического сознания личности.

Таким образом, целеполагание является осознанным процессом постановки целей в деятельности человека, который направлен на преобразование окружающего мира и себя в этом мире. Благодаря феномену целеполагания как механизму индивидуального сознания человек способен регулировать, направлять и корректировать свою активность и в соответствии с этим выстраивать наиболее эффективно в создавшихся условиях линию своего поведения, что является значимым для становления субъектности личности. В динамике целеполагания выделяются следующие этапы:

- 1) самостоятельное формулирование индивидом общих целей деятельности на основе ценностей и смыслов;
- 2) построение предметной деятельности, где общие цели конкретизируются через способы;
- 3) становление субъекта деятельности как субъекта профессионального сообщества, расширяющее содержание целеполагания.

Можно выделить три условия формирования целеполагания в процессе профессионализации:

- 1) опыт развития собственной профессиональной деятельности;
- 2) рефлексивное соотнесение ценностно-смысловой и предметной сферы деятельности;
- 3) коммуникация в профессиональном сообществе [7].

Процесс целеполагания захватывает мотивационную, смысловую и предметную область деятельности, играя ключевую роль в превращении человека из специалиста в профессионала. В ходе постановки целей мы начинаем сознательно строить собственную деятельность, осмысливая ее ценностные и мотивационные основания и задавая образ будущей ситуации, образ результата деятельности. Это обусловлено тем, что в процессе целеполагания происходит соотнесение ценностно-смысловой и предметной сферы профессиональной деятельности. Имея установку на развитие собственной деятельности и осуществляя ее, деятель начинает сознательно прорабатывать цели складывающейся профессиональной деятельности, создавать оптимальные условия для максимально возможного развития способностей и удовлетворения образовательных потребностей, для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

Все рассмотренное выше указывает на то, что педагогическое образование должно постоянно развиваться, чтобы адекватно отвечать на вызовы времени, создавать возможности для становления учителя нового типа, способного решать новые задачи в своей профессиональной деятельности, в том числе в части индивидуализации обучения. Предоставление будущим учителям возможности построения своего образовательного маршрута обогащает их опыт ситуациями выбора и убеждает не только в необходимости, но и возможности вариативности в образовании.

Таким образом, в современных условиях образование выступает как социально-адаптивный механизм, способный реагировать на общественные преобразования и в этом смысле образование должно функционировать как динамичная и гибкая система. Как показывает опыт многих стран, только опережающее развитие сферы образования формирует инвестиционную привлекательность страны и обеспечивает технологический прорыв.

Библиографический список / References

1. Азарова Е.А., Коваленко И.В., Мозговая Н.Н. Психолого-педагогические основы тьюторской деятельности в условиях инновационной образовательной политики // Психология обучения. 2012. № 9. С. 174–181. [Azarova E.A., Kovalenko I.V., Mosgovaya N.N. Psychological and pedagogical foundations of tutoring in the context of innovative educational policy. *Psychology of Education*. 2012. No. 9. Pp. 174–181. (In Russ.)]
2. Ахутина Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // 1-я Международная конференция памяти А.Р. Лурия / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М., 1998. [Akhutina T.V. Neuropsychology of individual differences of children as the basis for the use of neuropsychological methods in school. *1-ya Mezhdunarodnaya konferentsiya pamyati A.R. Luriya*. Ye.D. Khomskoy, T.V. Akhutinoy (eds.). Moscow, 1998. (In Russ.)]
3. Бездухов А.В. Рефлексия как механизм преемственности между субъективными ценностными системами учителя и учащихся // Известия Академии педагогических и социальных наук. Ч. I. М.; Воронеж, 2008. С. 201–207. [Bezdukhov A.V. Reflection as a mechanism of continuity between subjective value systems of teachers and students. *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i sotsialnykh nauk*. Part I. Voronezh, 2008. (In Russ.)]
4. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. [Bratus B.S. *Anomalii lichnosti* [Anomalies of personality]. Moscow, 1998.]
5. Бурменская Г.В. Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 5–14. [Burmenskaya G.V. Typological analysis of ontogenesis of individual differences. *Voprosy Psikhologii*. 2002. No. 2. Pp. 5–14. (In Russ.)]

6. Венгер А.Л. Соотношение возрастных и индивидуальных закономерностей психического развития ребенка: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. [Venger A.L. Sootnosheniye vrazrastnykh i individual'nykh zakonomernostey psikhicheskogo razvitiya rebenka [Correlation of age and individual patterns of the child's mental development]. PhD Diss. Moscow, 2002.]
7. Григорьев Д.А. Динамика целеполагания в процессе профессионализации (на материале становящейся деятельности): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. [Grigorev D.A. Dinamika tselepolaganiya v protsesse professionalizatsii (na materiale stanovyashcheysya deyatel'nosti) [The dynamics of goal-setting in the process of professionalization (on the basis of emerging activity)]. PhD Diss. Moscow, 1998.]
8. Гусякова Н.И. Психологические механизмы становления профессионального сознания будущего учителя: Дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2010. [Guslyakova N.I. Psikhologicheskiye mekhanizmy stanovleniya professional'nogo soznaniya budushchego uchitelya [Psychological mechanisms of the formation of professional consciousness of a future teacher]. PhD Diss. Samara, 2010.]
9. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности // Педагогика. 2013. № 5. С. 51–56. [Kovaleva T.M. Anthropological view of modern didactics: The principle of individualization and the problem of subjectivity. *Pedagogika*. 2013. No. 5. Pp. 51–56. (In Russ.)]
10. Марютина Т.М. Индивидуализация психического развития в контексте системного подхода // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 44–54. [Maryutina T.M. Individualization of mental development in the context of a systems approach. *Psychological Science and Education*. 2004. No. 3. Pp. 44–54. (In Russ.)]
11. Методические рекомендации по вопросам реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования в части индивидуализации образования. Волгоград, 2011. [Metodicheskiye rekomendatsii po voprosam realizatsii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya v chasti individualizatsii obrazovaniya [Guidelines on the implementation of the federal state educational standard of general education in terms of individualization of education]. Volgograd, 2011.]
12. Микадзе Ю.В. Дифференциальная нейропсихология детского возраста // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 111–120. [Mikadze Yu.V. Differential neuropsychology of childhood. *Voprosy Psikhologii*. 2002. No. 4. Pp. 111–120. (In Russ.)].
13. Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 65–70. [Petruneva R.M. Individually-oriented organization of the educational process: Illusions and reality. *Higher Education in Russia*. 2011. No. 5. Pp. 65–70. (In Russ.)]
14. Психология развития / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. М., 2005. [Martsinkovskaya T.D., Maryutina T.M., Stefanenko T.G. et al. *Psikhologiya razvitiya* [Developmental Psychology]. T.D. Martsinkovskaya (ed.). Moscow, 2005.]

15. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997. [Rubenstein S.L. Chelovek i mir [Man and the world]. Moscow, 1997. (In Russ.)]
16. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 10–24. [Sazonov B.A. Individually-oriented organization of the educational process as a condition for the modernization of higher education. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2011. No. 4. Pp. 10–24. (In Russ.)]
17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М., 2000. [Slobodchikov V.I., Isayev E.I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitiye sub'yektivnoy real'nosti v ontogeneze [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: The development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow, 2000.]
18. Столяров А.А. Проблема индивидуализации // История философии. Запад – Россия – Восток. Книга первая. Философия древности и средневековья. М., 1995. С. 334–337. [Stolyarov A.A. The problem of individualization. *Istoriya filosofii. Zapad – Rossiya – Vostok. Kniga pervaya. Filosofiya drevnosti i srednevekov'ya*. Moscow, 1995. (In Russ.)]
19. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. М., 2011. [Khomskaaya Ye.D., Yefimova I.V., Budyka Ye.V. Neyropsikhologiya individual'nykh razlichiy [Neuropsychology of individual differences]. Moscow, 2011.]
20. Locke E.A., Latham G.P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*. 2002. No. 57 (9). Pp. 705–717.

Статья поступила в редакцию 28.05.2019, принята к публикации 10.07.2019

The article was received on 28.05.2019, accepted for publication 10.07.2019

Сведения об авторах / About the authors

Гусякова Алла Викторовна – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры контрастивной лингвистики Института иностранных языков, Московский педагогический государственный университет

Alla V. Guslyakova – PhD in Philology; associate professor at the Departments of Contrastive Linguistics of the Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University

E-mail: aguslyakova@bk.ru

Гуслякова Нина Ивановна – доктор психологических наук, доцент; профессор кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Nina I. Guslyakova – Dr. Psychology Hab.; professor at the Department of Technology and Psycho-Pedagogical Disciplines, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

E-mail: guslyakovani@cspu.ru

Ветхова Марина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Marina Yu. Vethova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Technology and Psycho-Pedagogical Disciplines, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

E-mail: vethovamu@cspu.ru

Кирсанов Вячеслав Михайлович – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой технологии и психолого-педагогических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

Vyacheslav M. Kirsanov – PhD in Psychology; head of the Department of Technology and Psycho-Pedagogical Disciplines, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

E-mail: kirsanovvm@cspu.ru

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Алексеева,
корректор
А. А. Козаренко,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2019.4

Сайт журнала: pp-obr.ru

Подписано в печать 21.12.2019 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 11,625 п. л. Тираж 1000 экз.