

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

2.2020

16+
**ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Издается с 2001 г.

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

Выходит 4 раза в год

Свидетельство
о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77–67764
от 17.11.2016 г.

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18, каб. 223

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
E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

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

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

2.2020

**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.

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.

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 at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology of the Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology & Education.

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

Н.К. Нуриев, С.Д. Старыгина

Дидактическая инженерия как методология
организации автоматизированной
учебной деятельности 9

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Н.В. Багрецова

Сторителлинг в обучении иностранному языку:
ключевые аспекты 25

Д.К. Бартош, М.В. Харламова

Организация положительной социализации школьников
в условиях социокультурного проектирования 39

Е.Ю. Плотникова

Методические рекомендации по формированию
гражданской позиции обучающихся
из гетерогенных групп в колледже. 50

И.И. Торбина

К вопросу о повышении уровня
воспитательной деятельности
классного руководителя 64

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Борщева

Современные подходы к преподаванию в университете
иностранного языка для специальных целей 73

Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова

Интеллектуализация
профессионально-педагогической деятельности
на основе интеграции педагогических
и цифровых технологий 83

О.В. Дремова

Академическое мошенничество студентов:
обзор теоретических концепций
и мер предотвращения. 93

О.М. Исаева, С.Ю. Савинова

Сетевая модель взаимодействия кафедры вуза
и компаний-партнеров для развития
эмоционального интеллекта у студентов –
будущих HR-менеджеров 112

Н.В. Корепанова, Н.В. Шувалова

Современные подходы к повышению квалификации
педагогов высших учебных заведений. 132

Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова

Летняя педагогическая практика студентов
в организациях отдыха и оздоровления детей
(на примере опыта вожатской практики в МПГУ) 139

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева,

Ю.В. Петрунева

Современные студенты: цифровое бытие 150

К.М. Романов

Развитие креативности школьников 161

Contents

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

N. Nuriev, S. Starygina

Didactic engineering as a methodology
of organizing automated educational activities. 9

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGIN

N. Bagretsova

Storytelling in foreign language teaching:
Key aspects 25

D. Bartosh, M. Kharlamova

Organization
of positive socialization of schoolchildren
in the context of socio-cultural design 39

E. Plotnikova

Methodological recommendations
for the formation of a civil position
of learners from heterogeneous groups in college 50

I. Torbina

To the issue of raising the level
of leadership activity of the class teacher. 64

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

V. Borshcheva

Modern approaches
to teaching ESP at University. 73

N. Goncharuk, E. Khromova

Intellectualization of professional
and pedagogical activity based on the integration
of pedagogical and digital technologies 83

O. Dremova

Student academic dishonesty:
Review of theoretical frameworks
and methods of prevention 93

<i>O. Isaeva, S. Savinova</i>	
Network model of interaction between the department of the university and HR partner for the development of emotional intelligence of students – future HR managers.	112
<i>N. Korepanova, N. Shuvalova</i>	
Modern approaches to professional development of teachers of higher educational institutions.	132
<i>N. Leskonog, L. Shalamova</i>	
Summer pedagogical practice of MPSU students in organizations of children’s recreation and health improvement as counselors	139
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>R. Petruneva, V. Vasilyeva, Ju. Petruneva</i>	
Modern student: Digital existence	150
<i>K. Romanov</i>	
Development of students’ creativity	161

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-9-24

Н.К. Нуриев, С.Д. Старыгина

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

Дидактическая инженерия как методология организации автоматизированной учебной деятельности

Эффективные образовательные системы являются одним из главных элементов механизма, «толкающего вперед» развитие общества. Отличительной особенностью нашей эпохи является то, что в ней к когнитивно-деятельностному пространству с двумя степенями свободы прибавилась еще одна степень, и пространство деятельности трансформировалось в пространство с тремя степенями свободы: когнитивное, виртуальное, реальное. Вследствие этого автоматизированные системы с элементами «искусственного интеллекта» проникли во все сферы жизни, интенсивно заполняя пространство новыми объектами жизнедеятельности. Это привело к зарождению «цифровой экономики» с огромными возможностями роста производительности труда. Дидактическая инженерия как методология организации автоматизированной учебной деятельности в пространстве с тремя степенями свободы появилась в силу исторической необходимости и призвана способствовать решению проблемы обеспечения квалифицированными кадрами «цифровой экономики». В настоящее время в рамках дидактики и психологии решены многие педагогические проблемы на этапах вербального, графического, табличного моделирования. Авторы утверждают, что решение педагогических проблем только на этих этапах

© Нуриев Н.К., Старыгина С.Д., 2020



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

моделирования недостаточно для проектирования автоматизированных образовательных систем. Также показано, что дидактическая инженерия является продолжением классической дидактики, дополняя ее этапами математического и имитационного моделирования. Приведен пример решения педагогической проблемы, основанной на инженерном подходе.

Ключевые слова: дидактика, обучение, дидактическая инженерия, автоматизированная деятельность, искусственный интеллект, smart система

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Дидактическая инженерия как методология организации автоматизированной учебной деятельности // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 9–24. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-9-24

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-9-24

N. Nuriev, S. Starygina

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

Didactic engineering as a methodology of organizing automated educational activities

The study shows that from a historical point of view, effective educational systems are one of the main elements of the «pushing forward» development of society. A distinctive feature of our era is that in it, another degree of freedom is added to the cognitively active space with two degrees of freedom, and the space of activity is transformed into a space with three degrees of freedom: cognitive, virtual, and real. Because of this, automated systems with elements of «artificial intelligence» penetrated into all spheres of life, filling the space with three degrees of freedom with new objects of life. Overall, this led to the emergence of a «digital economy» with enormous potential for the growth of labor productivity. Didactic engineering - a methodology for organizing automated educational activities in space with three degrees of freedom that arose due to historical necessity and committed to solve the problem of providing the digital economy with personnel. Currently, in the framework of didactics and psychology, many pedagogical problems are solved at the stages of verbal, graphic, tabular modeling.

The paper shows that solutions for the design of automated educational systems are insufficient. It is also pointed out that didactic engineering is a continuation of classical didactics, supplementing it with the stages of mathematical and simulation modeling. An example of solving a pedagogical problem based on an engineering approach is given.

Key words: didactics, training, didactic engineering, automated activities, artificial intelligence, smart system

CITATION: Nuriev N.K., Starygina S.D. Didactic engineering as a methodology of organizing automated educational activities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 9–24. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-9-24

С точки зрения развития цивилизации, образовательные системы любой эпохи нацелены, в основном, на обучение людей решать проблемы этой эпохи. Как правило, эти проблемы, особенно в индустрии, от одной эпохи к другой значительно усложняются. При этом образовательные системы одних стран обучают решать эти сложные проблемы лучше, чем других и в результате за счет подготовленности кадров, высокой культуры организации труда, автоматизации производства, а также наличия природных ресурсов. Экономике этих стран имеют большие значения показатели валового продукта. Как следствие, это ведет к повышению уровня жизни населения и процветанию государства в целом. Поэтому с исторической и стратегической точек зрения эффективные образовательные системы являются одним из главных компонент механизма, «толкающего вперед» развитие цивилизации.

Стоит подчеркнуть, что до нашей эпохи человек решал все проблемы в пространстве деятельности с двумя степенями свободы, т.е. он решал их в когнитивно-реальном деятельностном пространстве. В нашу эпоху добавилась еще одна степень свободы, и пространство для развития социума с его экономикой стало с тремя степенями свободы, т.е. к когнитивно-реальному деятельностному пространству прибавилось виртуальное, и, в целом, пространство деятельности стало с тремя степенями свободы: когнитивное, виртуальное, реальное. В силу этого появились системы с новыми свойствами, основанными на технических средствах с программным обеспечением, Web-коммуникациях и «искусственном интеллекте», которые проникли во все сферы жизни. Эти системы как «интернет вещей» из техносферы стали интенсивно внедряться через образовательные системы в быт и в экономику. В результате в пространстве деятельности с тремя степенями свободы сформировалась

«цифровая экономика» с большим потенциалом возможностей повышения уровня производительности труда, что, в целом, увеличило «темп жизни» общества и, в свою очередь, потребовало от человека нового уровня качества развития его «образованности». За рубежом «умные» «интернет-вещи» коротко называли SMART-системами. Из сказанного очевидно, что миссия образовательных систем нашей эпохи состоит в том, чтобы научить людей жить и работать в обществе с «цифровой экономикой». Также очевидно, что, если в этом процессе какая-то страна опоздает, то в конкурентной борьбе мировых экономик эта страна останется в прошлой эпохе.

Решение педагогических проблем методом поэтапного моделирования

Дидактическая инженерия [16; 20; 21] как методология организации автоматизированной учебной деятельности в пространстве с тремя степенями свободы появилась в силу исторической необходимости и призвана решить проблему обеспечения «цифровой экономики» квалифицированными кадрами через подготовку их на высокоэффективных автоматизированных системах. По этой методологии большинство педагогических проблем решаются методами, основанными на инженерном подходе. Это означает, что решения находятся на основе системного анализа методом поэтапного моделирования. Как правило, этапы поиска решения проблемы состоят из вербального, графического, табличного, математического, имитационного моделирования. Решение извечной педагогической проблемы: «Требуется разработать эффективную (по каким-то критериям) образовательную систему» в разные эпохи исторического развития экономики и быта заканчивалось (по мере потребности) на разных этапах метода поэтапного моделирования [2–5].

На первом этапе развития образовательных систем для решения проблемы эффективного обучения (в системе «учитель – ученик») оказалось достаточным использовать метод вербального моделирования, т.е. решение проблемы удавалось найти на первом этапе в цикле: проблема, системный анализ, вербальное моделирование, решение. На втором этапе развития образовательных систем появилась промышленность, т.е. объекты изучения и обучения сильно усложнились. Для решения проблемы эффективного обучения появилась потребность значительного увеличения информативной составляющей метода моделирования. Поэтому на данном этапе развития для решения основной педагогической проблемы потребовалось использовать методы графического, табличного моделирования в интеграции с вербальным моделированием,

т.е. поиск решения проблемы велся в цикле: проблема, системный анализ проблемной ситуации, вербальное, графическое, табличное моделирование. На третьем этапе исторического развития образовательных систем в экономике появились искусственные технические объекты, функционирующие под интеллектуальным управлением человека (автомобили, станки, самолеты, вычислительная техника), для создания этих объектов необходимо было проектировать их в метрическом (математическом) пространстве. Поэтому для решения проблемы построения эффективных технических, образовательных систем, наряду с вербальным, графическим, табличным методом моделирования, появилась необходимость использовать метрический метод, т.е. метод математического моделирования. На четвертом этапе развития экономики появилась вычислительная техника с программным обеспечением, которая уже в принципе (в зависимости от уровня развития «искусственного интеллекта») может имитировать и заменить управляющие функции человека.

Следует подчеркнуть, что при автоматизации любых процессов имитационная модель играет особую роль, т.к. представляет собой алгоритм программного обеспечения для автоматизированных систем, которые сами «умеют» найти решение проблемы. Это происходит потому, что модель имитирует работу какой-то системы, например, интеллектуальную деятельность человека, который ищет решение этой проблемы. При этом поиск решения большинства проблем, где это возможно, ведется в метрическом формате. Разумеется, результаты также представляются в цифровом формате. Очевидно, что в образовании это позволяет формализовать организацию учебного процесса (т.е. управление этим процессом ведется через формализованные механизмы обучающего и педагогического воздействия) и точно также формализовать процесс оценки качества результатов обучения с требуемой точностью и надежностью.

Особо стоит подчеркнуть, что формализация учебного процесса вызвана практической необходимостью, т.к. это позволяет автоматизировать весь комплекс процесса обучения, диагностики качества результатов, документооборота и делопроизводства в виртуальном пространстве, т.е. человек может учиться в этом пространстве, общаясь интерактивно с «умной» средой, сгенерированной дидактической системой в онлайн-режиме. В свою очередь, высокий уровень автоматизации дидактических систем с использованием «искусственного интеллекта», т.е. только с опосредованным участием преподавателя как проектировщика процесса обучения, позволит в перспективе отнести эти системы к классу дидактических SMART-систем.

Следует подчеркнуть, что процесс «потери» управляющих функций человека происходит постепенно. При проектировании автоматизированных сложных систем, эффективно функционирующих с какой-то точки зрения (критерия) в среде с тремя степенями свободы, на каждом иерархическом уровне их организации возникают, как правило, проблемы автоматизации управления.

Из исследований (см., например [22]), известно, что любая сложная открытая система функционирует так: *вход* преобразуется в *выход* путем целенаправленного *управления*, реализующего этот *выход* с помощью какого-то *механизма*. Следует подчеркнуть, что образовательные системы относятся к открытым суперсложным системам, с опосредованным управлением, т.е. в этих системах педагогическое и обучающее воздействие на человека передается опосредованно через образовательную среду. Из этого следует, что автоматизированные образовательные системы еще долго будут оставаться в классе киберфизических систем, несмотря на то, что произошел качественный скачок в деятельностном пространстве, который увеличил многократно возможности человека в деятельности, результаты которой отразились в экономике и во всем его жизненном пространстве.

Из всего сказанного следует, что в сфере образования глобальный научный интерес представляет собой решение проблемы проектирования эффективных SMART-систем и организация в их среде обучения, которое по многим основным критериям оптимальности могло бы конкурировать с эффективными системами обучения с квалифицированным преподавателем. Очевидно, что эта проблема имеет стратегический характер и может быть решена только в перспективе, усилиями ученых, работающих на стыке многих наук: педагогики, психологии, кибернетики, информатики, программной инженерии и т.д. В то же время очевидно, что, в конечном счете, эта проблема должна быть решена образовательной системой любого государства с «цифровой экономикой». Очевидно и то, что решение этой проблемы позволяет перейти в следующую эпоху развития нашей цивилизации, т.к. увеличит степень свободы деятельностного пространства и сделает это пространство уже с четырьмя степенями свободы со всеми выходящими из этого факта выводами.

Пример решения педагогической проблемы методом поэтапного моделирования

Ни для кого не секрет, что человек в течение всего своего жизненного цикла решает какие-то проблемы разной сложности, всю жизнь учится их эффективно решать. Очевидно, чем сложнее проблемы он научился и способен решать, тем ценнее он для общества со всеми исходящими из этого факта благами. Поэтому в повышении уровня развития

способностей решать сложные проблемы заинтересованы как сам человек, так и общество в целом. Исходя из этого, основной целью любой образовательной системы является повышение уровня развития способностей человека через обучение, которое необходимо ему для решения сложных жизненных проблем. На пути к достижению обозначенной цели возникает множество педагогических проблем (проблема 1, проблема 2, проблема 3, проблема 4 и т.д.). На отдельном примере продемонстрируем, как они будут решаться в рамках методологии «Дидактическая инженерия» методом поэтапного моделирования. Проблему адекватности этих моделей реальным процессам будем оценивать статистическими методами. Конкретно в данной работе рассмотрим только одну педагогическую проблему.

Проблема 1. Выявить интегративные показатели, от значений которых зависит повышение уровня развития деятельностного потенциала человека по решению проблем через обучение, и выразить цель подготовки через эти показатели.

Из анализа проблемной ситуации следует, что рассматриваемая проблема 1 распадается на несколько взаимосвязанных задач. В свою очередь, решения этих задач методом поэтапного моделирования позволяют в совокупности найти решение проблемы 1.

Задача 1. Построить модель процесса передачи информации и преобразования ее в обновленное знание человека.

Задача 2. На основе решения задачи 1 выявить интегративные показатели, характеризующие качества полноты и целостности обновленных знаний человека.

Задача 3. Построить модель организации деятельности человека для решения проблем и установить интегративные показатели, от значений которых зависит эффективность его деятельности.

Задача 4. Построить модель, отражающую цель подготовки обучающегося человека через его интегративные показатели (в формализованном виде представить цель подготовки).

Прежде чем приступить к решению проблемы 1 методом поэтапного моделирования, покажем, что дидактическая инженерия – это продолжение дидактики в эпохе самоорганизации деятельностного пространства человека с тремя степенями свободы.

Дидактическая инженерия как дальнейшее развитие дидактики

Следует особо подчеркнуть, что в рамках дидактики [4–7] на основе использования системного анализа и метода поэтапного моделирования решены множество педагогических проблем в формате «учитель – ученик». Например, ранее рассмотренные педагогические задачи 1–4

проблемы 1 усилиями педагогов и психологов в разных вариантах решены на уровне трех этапов поэтапного моделирования, т.е. они решены с использованием методов вербального, графического и отчасти табличного моделирования. Стоит отметить, что решение проблемы 1 только на этих этапах моделирования недостаточно для разработки программного обеспечения для автоматизированных систем обучения и диагностики. Поэтому решение проблемы 1 на основе системного анализа и моделей, разработанных на предыдущих этапах моделирования, должно быть дополнено решениями на этапах математического и имитационного моделирования. В целом, решение этой педагогической проблемы на всех этапах моделирования позволит разработать цифровую модель для проектирования «умных» автоматизированных систем обучения и диагностики. Таким образом, только на одном примере можно показать, что дидактическая инженерия – это продолжение классической дидактики, т.е. дидактическая инженерия – наука организации автоматизированной учебной деятельности в пространстве с тремя степенями свободы: когнитивном, виртуальном, реальном.

Решение задачи 1. На рис. 1 на базе вербальных моделей из педагогической психологии разработана графическая модель процесса передачи информации с преобразованием ее в обновленные знания приемника.

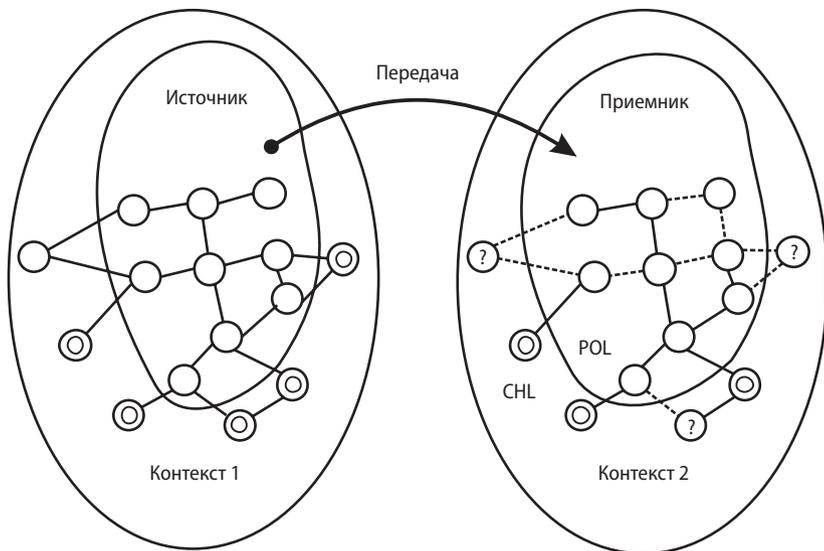


Рис. 1. Модель процесса передачи информации с формированием ее через сознание человека в его знание

В этой модели рассматриваются источник и приемник информации. Приемником является человек. Источник содержит логически структурированную информацию, которая предназначена для передачи. На рисунке эта информация содержится во внутреннем контуре источника со структурой, заданной в виде информационной сети. За внутренним контуром источника содержится контекст 1 (мировоззренческая модель источника к которому интегрирована передаваемая информация) [2]. Очевидно, что, как правило, в зависимости от сложности передаваемой информации, контекст 1 не передается приемнику, т.к. физически передать весь контекст 1 сложной информации не представляется возможным. При этом передаваемая информация квантуется на логически структурированные единицы, например, отдельные предложения из всего текста, которые (в системе реального времени) воспринимаются приемником и через его сознание согласно смыслу пристраиваются (если это удастся по смыслу) к структуре контекста 2 (к «старым знаниям») приемника. Таким образом, эта операция «обновления знаний» через сознание приемника реализуема только в том случае, если есть возможность куда-то пристроиться в структуре контекста 2 приемника, иначе информация «зависает» на некоторое время в памяти приемника и затем, как правило, в большей мере забывается. Таким образом, один квант информации за другим квантом, т.е. предложение за предложением через сознание приемника синтезируется в «обновленное знание» приемника с изменением его структуры.

Разумеется, процесс передачи информации в реальности гораздо сложнее, чем описан в гипотетической модели, но эта модель адекватно отражает реальный процесс. Факт адекватности многократно проверен, на статистических данных с большой выборкой, описанная гипотетическая модель не отвергается экспериментальными данными с надежностью 95% [9]. Вывод: модель можно использовать на практике. На основе построенной модели можно подтвердить вывод, сделанный в психологии, что знания от любого объекта (субъекта) другому субъекту передать нельзя, а можно передать только информацию без контекста. Знание – это уникальное творение синтеза сознания в когнитивной сфере каждого человека.

Решение задачи 2. Из анализа разработанной модели (см. рис. 1) следует, что качество сформированности «обновленных знаний» можно охарактеризовать комплексом из двух количественных интегративных показателей [7; 11; 13].

Первый интегративный показатель – это полнота воспринятой человеком информации (показатель POL). Этот показатель характеризует, с какой надежностью человек умеет пересказать с пониманием

переданную ему информацию. Значение показателя POL можно оценить по результатам специально организованного педагогического тестирования с вопросами фактографического типа различной сложности. Еще раз обратим внимание на то, что обязательно, чтобы вопросы теста относительно переданной информации были по сложности и содержанию релевантными и валидными [15], т.к. только тогда можно проверить попадают ли «мыслительные умения» человека к соответствующему классу по таксономии Б. Блума [1; 19] объективно. Рассмотрим ситуацию: допустим, обучающийся с учетом весов сложности вопросов показал результат теста 70%, т.е. он воспринял переданную информацию и через свое сознание синтезировал ее в «новые знания». По факту (на основании результатов теста) это означает, что он с надежностью 70% эту воспринятую им информацию умеет пересказать с пониманием, т.е. $POL = pol = 0,7$.

Особо подчеркнем, что для классических, т.е. с преподавателем «знаниевых» образовательных систем, этот критерий оценки качества сформированности знаний обучающегося был достаточным, чтобы поставить: 2, 3, 4, 5 при соответствующей, по мнению преподавателя, сложности вопроса. К слову сказать, даже интуитивно понятно, что сложность вопроса теста для обеспечения достоверности результата необходимо оценивать объективно. Переход образовательных систем (согласно образовательному стандарту) к обучению, основанному на деятельностном подходе, в котором требуется проверить способность обучающегося применить свои знания еще на практике при решении проблем разной сложности, потребовал от него более высокого качества сформированности его знаний. В свою очередь, это требование высокого качества сформированности знаний человека предполагает его целостность, т.к. хотя бы частичная потеря целостности структуры любой информационной системы, в том числе и у человека, всегда приводит (закон системотехники) к уменьшению значения показателя функциональной эффективности этой системы.

Второй интегративный показатель – это целостность (показатель CHL) структуры «обновленных» через сознание человека знаний. Это обновление произошло за счет воспринятой в определенной полноте информации. Для определения значения этого показателя CHL потребуются специально организованный тест с вопросами разной сложности, которые позволяют проверить «мыслительные умения» человека при решении проблем разной сложности. Тест должен быть организован таким образом, чтобы «мыслительные умения» человека по результатам теста могли бы быть отнесены к разным классам по таксономии Б. Блума, в зависимости от качества их сформированности

(целостности) его знаний. Например, человек ответил на 30% вопросов теста с учетом весов их сложности, тогда $CHL = chl = 0,3$. Далее делается пересчет численного значения показателя качества по формуле $CZ = SQR(pol \cdot chl)$, который всегда находится в интервале от 0 до 1 и его можно сопоставить «мыслительным умениям» по Б. Блуму и пятибалльной шкале, которая принята в образовательной системе России (рис. 2). Особо отметим, что по результатам тестирования может появиться исключительная ситуация: допустим, $CHL = chl = 0$, тогда значение CZ вычисляется по формуле $CZ = SQR(pol \cdot pol)$, и если это значение попадает в интервал от 0,64 до 1, тогда в системах обучения, основанных на деятельностном подходе, в крайнем случае, можно поставить оценку 3. Это следует из того, что нет данных о способности использования знаний на практике. Для того, чтобы показать, как реализуется переход от качественной шкалы по классификации Б. Блума к количественной (цифровой) шкале, рассмотрим пример. Отметим, что соответствие между шкалами реализуется с надежностью 95% по критерию Пирсона. Допустим, по результатам диагностики на POL и CHL требуется установить, к какому классу по таксономии Б. Блума относится «мыслительные умения» человека из определенной предметной области. При этом допустим, что конкретные результаты, следующие: $POL = 0,7$; $CHL = 0,3$. Вычисляем значение величины $CZ = SQR(0,7 \cdot 0,3) = SQR(0,21)$, т.е. вычисляем квадратный корень из числа 0,21 и получаем $CZ = 0,46$. Рассмотрим роль и смысл значений конкретных метрик показателей POL , CHL , CZ . В рассматриваемой ситуации по результатам теста можно сделать следующий вывод: у человека полнота знаний в проверяемой предметной области $POL = 70\%$ и он способен их применить на практике на $CHL = 30\%$. Смысл значения параметра CZ объясним на втором примере. Второй пример: $POL = 0,9$; $CHL = 0,8$; $CZ = 0,85$. Вывод: человек знает и понимает в проверяемой предметной области на $POL = 90\%$ и способен их применить на $CHL = 80\%$ в академической среде, т.е. в локальной среде без привлечения дополнительных ресурсов.

Детализируем эту ситуацию с точки зрения использования им аналитических (анализ, синтез) способностей, чтобы применить свои знания на практике. Допустим, человек решает какую-то проблему из какой-то предметной области не в академической изолированной среде, а в реальной среде, где он может привлечь дополнительные информационные ресурсы и синтезировать дополнительные знания плюс к тем, что у него имеются. Как показывает опыт, в динамике поиска решения с привлечением дополнительных информационных источников в реальной среде (плагиат исключается) человек увеличивает значение показателя CHL

до значения показателя CZ. Это обстоятельство раскрывает причину того, почему при решении проблем, сложность которых соответствует зоне «ближайшего развития», уровень развития способности повышается быстрее, чем при других режимах обучения. Из сказанного следует, что значение показателя CZ является скорректированным значением показателя CHL, полученных на основе синтеза дополнительных знаний при анализе проблемной ситуации на практике [10; 14].

Номер класса	Номер класса	Цифровая шкала (0, 1]	Пятибалльная шкала
4	 <p>Оценка Синтез</p>	$0,81 \Leftarrow CZ$	5
3	<p>Анализ Применение</p>	$0,65 \Leftarrow CZ \Leftarrow 0,8$	4
2	<p>Понимание</p>	$0,33 \Leftarrow CZ \Leftarrow 0,64$	3
1	<p>Знание</p>		
0	<p>Незнание</p>	$CZ \Leftarrow 0,32$	2

Рис. 2. Оцифрованная шкала «мыслительных умений» по таксономии Б. Блума и в пятибалльной шкале

Из анализа этой модели следует, что номер класса по таксономии Б. Блума адекватно отражается на цифровой шкале CZ, и эта шкала может объективно охарактеризовать «зону актуального развития» человека.

Решение задачи 3. Методологической основой для решения всех проблем у человека является системный анализ. В ряде работ показано, что все люди решают проблемы одним и тем же способом, состоящим из трех укрупненных операций [8]. Операция А – формализация проблемы, т.е. человек в процессе анализа проблемной ситуации в своей когнитивной сфере строит образ (модель) проблемы. Затем, согласно цели, через «мыслительные умения» трансформирует проблему в задачу или в комплекс задач. Операция В – конструирование плана решения задачи. Для этого человек на основе своих «мыслительных умений» с привлечением информационных ресурсов получает конструкт плана. Операция С – исполнение плана в какой-то среде (когнитивной, виртуальной, реальной). Разумеется, для исполнения плана в какой-то среде человек

использует свои «мыслительные умения» и другие ресурсы, которые необходимы для реализации этого плана. Таким образом, очевидно, что для успешного завершения каждой операции А, В, С при решении проблемы сложности S человек должен иметь определенного уровня развития формализационные (А), конструктивные (В), исполнительские (С) способности. Разумеется, при этом уровень развития АВС способностей должен быть соизмерим со сложностью S решаемой им проблемы. В то же время качество и количество ресурсов, т.е. знаний и других компонент, составляющих этот ресурс, должны быть достаточными для решения проблемы этой сложности.

В целом, методологическая модель на диаграмме SADT [22] – организации деятельности человека для решения проблем функционирует так: *вход* преобразуется в *выход* через *управление механизмом* подачи и обработки ресурсов. При этом на *выходе* результат X будет случайным событием, т.е. может быть «решил проблему» или нет. Значение вероятности случайного события X можно вычислить через какой-то функционал F(*), т.е.

$$P(X) = F(A, B, C, POL, CHL, S),$$

где через А, В, С обозначены интегративные показатели, значения которых характеризуют уровни разбития формализационных, конструктивных, исполнительских способностей человека, решающего проблему сложности S; POL, CHL – интегративные показатели, значения которых характеризуют качество полноты и целостности знаний человека, решающего проблему сложности S; S – интегративный показатель сложности решаемой проблемы, значение которого оценивает эксперт (группа экспертов) через трудоемкость ее решения.

Очевидно, что деятельностный потенциал Pot (Y, T = t) = {A(t) = a, B(t) = b, C(t) = c, POL(t) = pol, CHL(t) = chl} любого человека Y на актуальный момент времени T = t ограничен значением сложности S = s проблемы, которую он способен (статистически устойчиво) решить с высокой вероятностью P(X) = p. Математическая модель уравнения состояния уровня развития Pot (Y, T = t), ограниченного сложностью S = s решаемой проблемы, приводится в работах [22; 23]. Решение этого уравнения позволяет установить конкретное значение потенциала, т.е. Pot (Y, T = t) = {a, b, c, pol, chl}.

Решение задачи 4. Опираясь на результаты решений задач 1, 2, 3, можно построить модель цели подготовки человека через его интегративные показатели. Формулировка цели подготовки следующая: за интервал времени (t1, t2) через обучение довести уровень развития деятельностного потенциала обучающегося в рамках компетенции

с начального состояния $Pot(Y, T = t_1) = \{a(n), b(n), c(n), pol(n), chl(n)\}$ до целеполагающего состояния $Pot(Y, T = t_2) = \{a(k), b(k), c(k), pol(k), chl(k)\}$. На практике эта формулировка позволяет организовать эффективный процесс обучения через целенаправленное управление ресурсами (информационными, психологическими, материальными) обучения на основе полученных по обратной связи сведений об изменениях значений интегративных показателей. С системной точки зрения, это типичная задача «оптимального управления объектом через распределение ресурсов на основе данных, полученных по обратной связи», которая рассматривается, например, в эконометрике [24].

Разумеется, в рамках нашего исследования все другие педагогические проблемы, связанные с созданием автоматизированных дидактических систем, могут быть решены на основе полученных результатов решения проблемы 1.

Библиографический список / References

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж, 1977. [Bespalko V.P. *Osnovy teorii pedagogicheskikh system* [Fundamentals of the theory of pedagogical systems]. Voronezh, 1977.]
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. [Verbitsky A.A. *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod* [Active learning in higher education: A contextual approach]. Moscow, 1991.]
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996. [Vygotsky L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, 1996.]
4. Занков Л.В. Обучение и развитие. М., 1975. [Zankov L.V. *Obucheniye i razvitiye* [Education and development]. Moscow, 1975.]
5. Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М., 1989. [Comenius J.A. *Great didactics. Comenius J.A., Lokk D., Rousseau J.J., Pestalozzi J.H. Pedagogicheskoe nasledie*. Clarin V.M., Dzhurinsky A.N. (eds.). Moscow, 1989. (In Russ.)]
6. Математическая модель развития проектно-конструктивных способностей в деятельности / Нурiev Н.К., Обади А.А., Печеный Е.А., Старыгина С.Д. // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 7. С. 70–77. [Nuriev N.K., Obadi A.A., Pecheny E.A., Starygina S.D. *Mathematical model of development of design abilities in activity. Modern High Technology*. 2019. No. 7. Pp. 70–77. (In Russ.)]
7. Нурiev Н.К., Журбенко Л.Н., Старыгина С.Д. Дидактические системы нового поколения // Высшее образование в России. 2010. № 8-9. С. 128–137. [Nuriev N.K., Zhurbenko L.N., Starygina S.D. *New generation didactic systems. Higher Education in Russia*. 2010. No. 8-9. Pp. 128–137. (In Russ.)]

8. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Дидактическая инженерия: подготовка инженеров в техногенной образовательной среде // Образование и наука. 2016. № 9 (138). С. 61–79. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-9-61-79. [Nuriev N.K., Starygina S.D. Didactic engineering: training engineers in a technogenic educational environment. *Education and Science*. 2016. No. 9 (138). Pp. 61–79. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-9-61-79. (In Russ.)]
9. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Дидактическая инженерия: технология подготовки IT-инженеров в техногенной среде // Альма-Матер (Вестник высшей школы). 2016. № 11. С. 64–67. DOI: 10.20339/AM.11-16.088. [Nuriev N.K., Starygina S.D. Didactic engineering: technology for training of IT-engineers in technic environment. *Alma Mater*. 2016. No. 11. Pp. 64–67. DOI: 10.20339/AM.11-16.088. (In Russ.)]
10. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д. Численная оценка продолжительности контрольного задания // Образовательные технологии и общество. 2019. Т. 22. № 1. С. 61–67. [Nuriev N.K., Starygina S.D. Numerical assessment of the duration of the control task. *Educational Technology and Society*. 2019. Vol. 22. No. 1. Pp. 61–67. (In Russ.)]
11. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д., Гибадуллина Э.А. Дидактическая инженерия: проектирование систем обучения нового поколения // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 3 (84). С. 393–406. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.393-406. [Nuriev N.K., Starygina S.D., Gibadullina E.A. Didactic Engineering: Designing a New Generation Learning System. *Education Integration*. 2016. Vol. 20. No. 3 (84). Pp. 393–406. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.393-406. (In Russ.)]
12. Обади А.А., Печеный Е.А., Нуриев Н.К. Математические модели прогноза и оперативного управления развитием многопараметрических объектов // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 8. С. 55–60. [Obadi A.A., Pecheny E.A., Nuriev N.K. Mathematical models of forecasting and operational management of the development of multi-parameter objects. *Modern High Technology*. 2019. No. 8. Pp. 55–60. (In Russ.)]
13. Старыгина С.Д., Нуриев Н.К. Теоретические основы дидактической инженерии // Образовательные технологии и общество. 2019. Т. 22. № 1. С. 101–110. [Starygina S.D., Nuriev N.K. Theoretical foundations of didactic engineering. *Educational Technology and Society*. 2016. Vol. 22. No. 1. Pp. 101–110. (In Russ.)]
14. Старыгина С.Д., Нуриев Н.К., Нургалиева А.А. Численная оценка качества учебных on-line курсов // Образовательные технологии и общество. 2019. Т. 22. № 1. С. 68–78. [Starygina S.D., Nuriev N.K., Nurgalieva A.A. Numerical assessment of the quality of on-line training courses. *Educational Technology and Society*. 2019. Vol. 22. No. 1. Pp. 68–68. (In Russ.)]
15. Старыгина С.Д., Нуриев Н.К. Экспертиза качества результата тестирования // Инженерное образование. 2018. № 24. С. 186–192. [Starygina S.D., Nuriev N.K. Examination of the quality of the test result. *Engineering Education*. 2018. No. 24. Pp. 186–192. (In Russ.)]
16. Чошанов М.А. Дидактика и инженерия: Учебное пособие. М., 2011. [Choshanov M.A. *Didaktika i inzheneriya* [Didactics and engineering]. Textbook. Moscow, 2011.]

17. Эконометрика / Под ред. И.И. Елисейевой. М., 2002. [Ekonometrika [Econometrics]. I.I. Eliseeva (ed.). Moscow, 2002.]
18. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. М., 1959. [Ashby U.R. Vvedeniye v kibernetiku [Introduction to Cybernetics]. (translated in Russ.). Mocsow, 1939.]
19. Bloom B. Taxonomy of educational objectives. The classification goals. N.Y., 1956.
20. Douady R. Didactic engineering. *Learning and Teaching Mathematics: An International Perspective*. Nunes T., Bryant P. (ed.). East Sussex, 1997. Pp. 373–401.
21. Douady R. L'intenierie didactique : une methodologie privilegiee de la recherche. *Proceedings of 11th PME Conference*. Montreal, Canada. 1987. Vol. 3. Pp. 222–228.
22. Marsa D.A., Clement L. McGoman. SADT: Structured Analysis and Design Technique. McGraw-Hill, 1988.

Статья поступила в редакцию 29.11.2019, принята к публикации 19.01.2020

The article was received on 29.11.2019, accepted for publication 19.01.2020

Сведения об авторах / About the authors

Нуриев Наиль Кашапович – доктор педагогических наук, профессор; заведующей кафедрой информатики и прикладной математики, Казанский национальный исследовательский технологический университет

Nail K. Nuriev – Dr. Pedagogy Hab.; head at the Chair of Information Science and Applied Mathematics, Kazan National Research Technological University

E-mail: nurievnk@mail.ru

Старыгина Светлана Дмитриевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры информатики и прикладной математики, Казанский национальный исследовательский технологический университет

Svetlana D. Starygina – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Information Science and Applied Mathematics, Kazan National Research Technological University

E-mail: svetacd_kazan@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Нуриев Н.К. – общая идея и руководство направлением исследования, участие в подготовке текста.

Старыгина С.Д. – разработка цифровых моделей, проверка статических гипотез, структурирование и оформление статьи.

Contribution of the authors

N.K. Nuriev – general idea and direction of the research, research direction, participation in the preparation of the text.

S.D. Starygin – digital model development, static hypothesis testing, article structuring and design.

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-25-38

Н.В. Багрецова

Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова,
163002 г. Архангельск, Российская Федерация

Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты

Сторителлинг как способ воздействия на людей посредством историй используется с разными целями во многих профессиональных областях. В данной статье сторителлинг исследуется как находящийся на стадии становления, но перспективный коммуникативный метод обучения иностранным языкам как для общих, так и для специальных (профессиональных) целей. Представлена основная информация о появлении и развитии метода сторителлинга, а также о форматах сегодняшнего использования историй в практике преподавания иностранных языков. С методических позиций в контексте сторителлинга дается определение понятия «история», конкретизируются критерии подбора историй, релевантных для решения задач языкового образования. Предлагается технология обучения иностранному языку на основе коротких историй с увлекательным сюжетом, предъявляемых в ходе коммуникативной интеракции преподавателя с обучающимися. Рассмотрены ключевые практические аспекты данной технологии. Демонстрируется универсальность сторителлинга как эффективного инструмента в обучении всем видам речевой деятельности. Аргументируется его значимость в развитии коммуникативных и общекультурных компетенций обучающихся, их эмоционального интеллекта, творческих способностей.

© Багрецова Н.В., 2020



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: иностранный язык, сторителлинг, обучение через истории, технология обучения, естественное овладение языком

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Багрецова Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 25–38. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-25-38

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-25-38

N. Bagretsova

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov,
Arkhangelsk, 163002, Russian Federation

Storytelling in foreign language teaching: Key aspects

Storytelling as a way of impressing people by means of stories has been used with various aims in numerous professional areas. The article investigates storytelling as an emerging but promising communicative method of teaching foreign languages both for general and for specific (professional) purposes. The origin and the background of the storytelling method as well as the current formats of exploiting stories in the practical language pedagogy are reviewed. The notion of “story” is defined in the context of storytelling from the standpoint of language teaching methodology. The criteria for the selection of stories relevant with regard to educational objectives are specified. The technology for language teaching utilizing short engaging stories presented in the course of oral interaction between the teacher and the learners is proposed, the key practical aspects of the technology being considered. The versatility of storytelling as a powerful tool in teaching all basic language skills is demonstrated. Its value for the development of the learners’ communicative and cultural competencies, their emotional intelligence and creative abilities is argued.

Key words: foreign languages, storytelling, teaching through stories, teaching technology, natural language acquisition

CITATION: Bagretsova N.V. Storytelling in Foreign Language Teaching: Key Aspects. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 25–38. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-25-38

В условиях интенсификации коммуникативных контактов в глобальном информационном обществе одной из насущных задач, стоящих перед образовательными учреждениями всех ступеней, выступает подготовка обучающихся к иноязычному взаимодействию с представителями других стран и культур. Соответственно, актуальным остается поиск эффективных коммуникативных методик обучения иностранным языкам, применение которых могло бы обеспечить решение данной задачи.

В качестве успешного во многих странах зарекомендовал себя метод обучения на основе историй, через истории или иначе сторителлинг (англ. *storytelling* – рассказывание историй). Если раньше он использовался преимущественно для обучения детей младшего возраста, то сейчас рассматривается как универсальный, подходящий для любого контингента обучающихся, включая взрослых, причем с любым языковым уровнем [2; 15; 17]. Это привлекает к сторителлингу все большее внимание преподавателей и методистов, в том числе в России. Однако в отечественной методической литературе данный метод не нашел пока должного освещения. Поэтому целесообразным представляется рассмотреть само понятие «сторителлинг», теоретические и практические аспекты применения сторителлинга в обучении иностранному языку, описать технологию сторителлинга для обучения иностранным языкам в школе и вузе.

Сторителлинг является разновидностью известного в отечественной педагогике нарративного метода (от англ. *narrative* – повествование, рассказ), использующего связный текст, повествование вообще, в качестве инструмента [1]. Тем не менее, нарратив и сторителлинг не тождественные понятия. В результате анализа источников выяснилось, что термин «сторителлинг» определяется в широком смысле как *технология воздействия на людей с разными целями через тексты, облеченные в форму увлекательных историй*. При этом увлекательность выступает ключевой характеристикой историй. Более узко термин «сторителлинг» может пониматься в трех смыслах: как один из приемов создания интересного, актуального, полезного, развлекательного, эмоционального контента [3]; как трансляция историй в любой форме: устный рассказ, письменный текст, визуальные изобразительные средства, музыка и пр.; как искусство устного повествования, сказительство, когда история рассказывается по памяти, а не читается [19].

В этот список можно добавить сочинение истории на ходу, импровизацию.

Впервые понятие сторителлинг появилось в 1992 г. в книге Д. Армстронга «MBSA: Managing by Storying Around» («Управление посредством историй»), где были собраны истории, призванные донести до служащих принципы и правила деловой этики [6]. В настоящее время термин «сторителлинг» используется во многих профессиональных областях. В менеджменте это инструмент маркетинга/рекламы, управления персоналом, PR-технологий. В СМИ журналисты в виде историй преподносят новостную информацию. В публицистике и политике истории используются в качестве средства аргументации. Через истории оказывают помощь в решении психологических проблем (эриксоновский гипноз, сказкотерапия, НЛП) [6; 9].

Рассказывание историй является самым естественным способом общения, знакомым нам с самого раннего детства. Как известно, в педагогике обучение на основе историй (сказки, рассказы, басни и пр.) применяется для воспитания, образования и речевого развития детей, что имеет свои психологические основы. Считается, что вся система знаний человека построена на историях, которые люди рассказывают друг другу с целью обмена опытом для более эффективной ориентации в окружающем мире и организации своей жизни в нем. При этом мозг индивида представляет собой когнитивную машину, осуществляющую прием, запоминание и последующее воспроизведение историй [18]. Более того, предполагается, что человек мыслит повествовательными структурами и запоминает факты как мини-версии историй. Присутствие в памяти фактов, за которыми стоят целые истории, является предпосылкой аналитического мышления [8]. «В настоящее время нарратив (изложенная история) признан имманентным свойством человеческого мышления и, отсюда, – главной формой понимания и культурного опыта, организации научных исследований и образовательных технологий, социального взаимодействия» [6, с. 1].

Метод обучения иностранному языку через рассказывание историй был предложен в 1990-х гг. школьным учителем испанского языка из Калифорнии, США, Р. Блэйном (Ray Blaine). Данный метод явился модификацией *метода полной физической реакции (TPR – Total Physical Response)* Дж. Ашера (J.W. Asher), в основе которого лежит формирование у обучающихся психомоторных ассоциаций между словом и жестом, облегчающих понимание иностранного языка. Р. Блэйн придал новый смысл аббревиатуре TPR, добавил букву S (*Storytelling*) и назвал свой метод *TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling – Обучение владению языком через чтение и рассказывание историй)* [7].

Непосредственно сторителлинг, в трактовке Р. Блэйна, реализуется через создание на занятии совместной истории (*spoken class story*) на основе заранее заготовленного преподавателем сюжетного каркаса. Преподаватель озвучивает ключевые моменты сюжетной линии, тут же задавая вопросы обучающимся, чтобы они добавили подробности и выступили в роли со-рассказчиков. Сюжет истории обычно незамысловат. Как правило, в начале у главного героя возникает проблема. В поисках ее решения он перемещается из одного места в другое, потом в третье и т.п. Главная задача сюжета – позволить многократно прокручивать в речи подлежащую усвоению лексику [7].

При этом в ходе рассказывания истории преподаватель:

- 1) ориентируется на самого слабого ученика (*barometer student*);
- 2) добивается стопроцентного понимания своей речи (оставаясь в рамках знакомой обучающимся лексики и грамматики; используя невербальные средства, опираясь на родной язык обучающихся; говоря медленно);
- 3) постоянно контролирует понимание своей речи (наблюдая за глазами обучающихся; задавая вопросы на проверку понимания; предлагая обучающимся подавать условный знак в случае непонимания; просит обучающихся перевести свои слова на их родной язык);
- 4) многократно прокручивает в речи целевую лексику (до 50–100 раз);
- 5) многократно делает краткие (не более 5 секунд) грамматические напоминания (*pop-up grammar*);
- 6) задает обучающимся персонализированные вопросы, касающиеся каждого лично, в рамках тем, заданных историей;
- 7) создает доброжелательную и непринужденную атмосферу в классе;
- 8) просит инсценировать рассказываемую историю;
- 9) перемещается с обучающимися по классу, имитируя героев истории;
- 10) добивается стопроцентного усвоения материала каждым обучающимся прежде, чем переходить от одного этапа обучения к другому [7].

Описанная технология сторителлинга Р. Блэйна, безусловно, представляет интерес. Она находится в русле теории естественного овладения иностранным языком С. Крашена (*Stephen Krashen*), согласно которой беглость и грамотность иноязычной речи формируются в процессе обильного слушания, чтения и обсуждения на иностранном языке доступного, т.е. соответствующего интеллектуальному и языковому уровню обучающихся, материала. Но смущает слишком малое количество подлежащей усвоению лексики (не более 3–4 единиц) и слишком большое количество затрачиваемых усилий и времени. Если это как-то оправдано на начальном этапе обучения иностранному языку,

то в средних и старших классах школы, и тем более в контексте вузовского обучения вряд ли может быть приемлемым. Поэтому мы поставили задачу разработать технологию обучения через истории, соответствующую условиям российской средней и высшей школы.

Для этого необходимо начать с методического определения понятия «история» в контексте сторителлинга, поскольку оно еще не нашло отражения в методических словарях. Данное определение призвано служить ориентиром при подборе/создании историй, подходящих для решения образовательных задач на основе сторителлинга. Исследование показало, что истории как увлекательный контент строятся по композиционным канонам художественного произведения, и их ключевым элементом является повествовательный сюжет. В композиции простейшего однолинейного сюжета выделяются:

- 1) экспозиция: контекст истории, т.е. время/место действия, действующие лица;
- 2) завязка: событие, провоцирующее конфликт (противостояния героев чему-/кому-либо);
- 3) развязка: разрешение конфликта [5; 19].

При этом специалистами подчеркивается важность подлинности, реальности историй, чтобы читатель/слушатель мог соотносить себя с их персонажами. Для остроты и увлекательности сюжета необходима какая-то интрига, препятствия и неожиданности на пути героя/-ев к цели, мораль или урок в качестве вывода [3].

Истории для обучения иностранным языкам кроме того должны быть лаконичными, с динамичным и достаточно простым, линейным, без сложных хитросплетений, сюжетом. В качестве таковых, с нашей точки зрения, прекрасно подходят повествовательные произведения разнообразных жанров: сказки, рассказы, мифы, легенды, предания, притчи, анекдоты, сюжеты и эпизоды фильмов или литературных произведений, мемуары, байки, очерки, личные или производственные жизненные истории, а также имеющие сюжет лимерики, рифмовки, стихотворения, басни, прочие поэтические произведения.

Принимая во внимание вышеизложенное, *под историей в контексте сторителлинга в обучении иностранным языкам мы понимаем прозаическое или поэтическое произведение какого-либо повествовательного жанра, обладающее следующими параметрами: небольшой объем; наличие увлекательного сюжета (экспозиция, завязка, развязка); потенциал эмоционального воздействия на обучающихся и их вовлечения в коммуникацию.* Установленные параметры выделяют сторителлинг из нарратива как такового, который широко используются в обучении иностранным языкам. Они не позволяют относить к историям для

сторителлинга бессюжетные тексты, как например: тексты познавательного или страноведческого характера; описание элементарной последовательности действий: например, что мальчик делал утром, или как девочка совершала покупки в магазине; бессюжетные мини-ситуации, служащие для демонстрации употребления в речи в контексте лексики или грамматических структур.

Истории могут использоваться для введения, закрепления, организации практики использования лингвистического материала, а также применяться для оценки уровня коммуникативных умений и навыков обучающихся. На наш взгляд, сторителлинг можно успешно использовать как для обучения общему языку, так и языку профессиональной сферы (языку для специальных целей). Все зависит от подбора релевантных для образовательного контекста историй. В качестве критериев для этого предлагаются следующие.

1. Соответствие содержания истории: теме занятия, целям и задачам обучения; возрасту обучающихся и их интеллектуальному уровню.

2. Соответствие языка истории языковому уровню обучающихся или небольшое превышение этого уровня.

3. Наличие в истории повторяющихся предсказуемых языковых паттернов.

4. Наличие средств наглядности, помогающих пониманию содержания [13].

При обучении иностранным языкам истории могут предъявляться обучающимся в следующих формах:

1) в устной форме: читаться/рассказываться преподавателям; быть в аудио- или видеозаписи;

2) в письменной форме: текст на бумаге / в электронном виде;

3) в виде визуального контента в качестве опор для рассказывания: иллюстрации, ситуативные картинки, комиксы, слайды презентации, инфографика, опорные конспекты, анимация и другие визуальные опоры;

4) в гибридном формате: в устной форме с опорой на средства наглядности, кукольный театр; в письменной форме с опорой на средства наглядности; в устной форме с опорой на текст, видеосюжет/анимация с субтитрами.

Представление историй с использованием мультимедийных средств (графики, видео, анимации и др.) называют *цифровым сторителлингом* (*digital storytelling*), а создаваемые истории – цифровыми или компьютерными [4]. *Сэндвич сторителлинг* (*sandwich storytelling*), в результате которого возникает *сэндвич-история* (*sandwich story*), предполагает обогащение сюжетной линии преподавателя креативными вставками, которые делают обучающиеся, например, при обучении креативному

письму. Если два обучающихся помогают преподавателю рассказывать историю, это *многоголосый сторителлинг (multi-voice storytelling)* [16]. В текстовой форме истории могут быть: на родном языке; на иностранном языке; билингвальные истории (*bi-lingual stories*); на смешанном языке (*mixed language telling*) [16], например: *Мальчик went to the forest и met там a monster.*

Мы предлагаем различать рецептивный сторителлинг и продуктивный сторителлинг. *Рецептивный сторителлинг* основан на рецепции истории, т.е. ее восприятии на слух / через чтение / визуальные средства, и использовании в качестве основы для последующей коммуникативной практики. *Продуктивный сторителлинг* – это создание историй самими обучающимися непосредственно на занятии: устно и письменно; самостоятельно и с помощью преподавателя; индивидуально / в парах / в малых группах / всем классом. Истории могут полностью импровизироваться обучающимися, если это позволяет их интеллектуальный и языковой уровень, а могут создаваться по опорам, которые задают готовый сюжетный каркас, таким как ключевые слова, визуальные опоры, направляющие вопросы. Предлагаемая технология сторителлинга, которую можно применять в средних и старших классах школы и которую мы используем в неязыковом вузе, предполагает три этапа: подготовительная работа, учебная работа в ходе презентации истории, учебная работа после презентации истории. При этом сторителлинг выступает здесь как часть работы над темой и служит для включения новой тематической лексики в коммуникативную практику.

Э т а п 1 (подготовительная работа):

- 1) введение тематических слов и необходимых лексико-грамматических структур;
- 2) создание настроения на восприятие истории (слушание/чтение) за счет апелляции к личному опыту обучающихся: выяснение с помощью вопросов, что они знают о предмете предстоящего повествования, описываемых местах, событиях, действующих лицах;
- 3) выдвижение обучающимися гипотетических предположений о содержании предстоящей истории на основе ее названия или иллюстраций к ней.

Э т а п 2 (учебная работа в ходе презентации истории) предполагает интеракцию преподавателя с обучающимся во время частых, но быстрых пауз, прерывающих повествования для того, чтобы:

- 1) проверить понимание: представленной части истории (общей канвы и деталей повествования) через ответы обучающихся на вопросы на родном/иностранном языке; отдельных трудных предложений или фраз через парафраз, объяснение на иностранном языке или перевод;

2) ответить на возникшие у обучающихся в ходе повествования вопросы;

3) развивать навыки антиципации: через построение предположений относительно дальнейшего развития сюжета – устно или письменно (с последующим озвучиванием); индивидуально или в парах/малых группах.

Э т а п 3 (учебная работа после презентации истории).

1. Задания репродуктивного характера:

- обсуждение сюжета истории с составлением смысловой карты / опорного конспекта для краткого пересказа истории (от лица автора, персонажа, др. лиц; сначала с опорой, потом без нее);
- установление правильной последовательности перемешанных предложений/абзацев в соответствии с сюжетной линией истории;
- выявление истинных и ложных утверждений по содержанию истории;
- заполнение пропусков подходящими по смыслу словами в письменной версии истории;
- соотнесение начал и концов предложений и воссоздание из них истории;
- припоминание данного в истории описания места или персонажа;
- продолжение истории с определенного места;
- перевод письменной версии истории с русского языка на английский.

2. Задания продуктивного характера (устные или письменные):

- придумать окончание истории (преподаватель не закончил историю);
- дать оценочные суждения о прочитанном: действующих лицах, сюжете, проблематике истории, уроков, которые из нее можно извлечь;
- высказать предположения о том, что предшествовало истории;
- описать свои предполагаемые действия в аналогичных обстоятельствах;
- развить тему, заданную историей, выявить ее другие аспекты;
- рассказать свою историю (подготовленный или спонтанный рассказ);
- определить, реальная это история или вымышленная, или что в истории является вымыслом (*lie-detecting*).

3. Задания творческого характера:

- нарисовать иллюстрации к истории;
- изготовить маски/костюмы/куклы персонажей истории, афиши;
- инсценировать историю или ее эпизоды и др.

В ходе работы над историей важно последовательно наращивать уровень сложности формируемых когнитивных навыков обучающихся, по Блуму (Bloom): от самых простых (LOTS – Low Order Thinking Skills: запоминание и понимание) до высоких (Hots – High Order Thinking Skills: применение, анализ, оценка, творчество) [12].

Необходимо отметить, что устное воспроизведение историй (рассказывание и чтение вслух), особенно их спонтанный рассказ, признается особым родом искусством и читается наиболее эффективным в обучении иностранным языкам. Как подчеркивают исследователи, именно живая устная речь преподавателя, когда в качестве инструментов повествования помимо речи задействованы мимика, жесты, интонация, выступает наиболее предпочтительным вариантом в обучении иностранным языкам. Такой формат позволяет оказывать наибольшее эмоциональное воздействие на слушателей, пробуждать их воображение и удерживать внимание, что способствует непроизвольному запоминанию лексики и грамматических структур [18].

Как показывает практика, история обладает наибольшим воздействием, привлекает внимание обучающихся и выполняет наилучшим образом свою обучающую функцию, если она возникает естественным образом в контексте предшествующей коммуникации, а вся учебная работа выстраивается в русле реального непринужденного общения. Преподаватель демонстрирует обучающимся, что в первую очередь хочет поделиться с ними увлекательной историей, своими чувствами, эмоциями, мнением, жизненным опытом. Такой формат сторителлинга, когда фокус учебной деятельности направлен в основном на содержание истории, а не на языковые средства, не на форму, находится в русле интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL – content and language integrated learning) [12].

Чтобы быть эффективным рассказчиком/чтецом, преподавателю необходимо сочетать ораторское и актерское искусство с педагогическим мастерством. Требованиями к рассказчику являются:

- 1) ясность речи: четкость, внятность, правильность, замедленный темп;
- 2) экспрессивность речи: владение голосом (интонацией, громкостью, высотой тона); ритмом речи (правильной расстановкой пауз, смысловых ударений); мимикой (выражение лица, глаз, движение бровей, губ и т.д.); пантомимикой (жестами, выразительными телодвижениями);
- 3) способность устанавливать контакт со слушателями: вовлекать их в повествовательный процесс и коммуникацию по поводу истории [20];
- 4) языковая гибкость: умение варьировать лингвистическую сложность истории и адаптировать ее с учетом языкового уровня обучающихся [14].

Одним из аспектов применения сторителлинга в обучении иностранному языку является использование в учебном процессе родного языка обучающихся. Бесспорно, что преподавателю следует помнить о сложности понимания связной речи на иностранном языке и необходимости оказания обучающимся всеобъемлющей поддержки в этом. Родной язык является быстрым способом проверки понимания, эффективным средством объяснения лексики, грамматики, социокультурных реалий, а также инструментом разъясняющих комментариев [11]. Руководствуясь принципом опоры на родной язык, при этом не стоит злоупотреблять им. Доля родного языка должна быть тем меньше, чем выше языковой уровень обучающихся. Доля же иностранного языка должна быть максимально возможной для каждой конкретной группы.

И наконец, еще одним аспектом сторителлинга, который необходимо затронуть, является грамматика. Истории позволяют преподавателю сознательно включать многообразный грамматический материал, уже знакомый обучающимся, наглядно демонстрировать его роль в создании смысловой ткани повествования, важность знания правил для корректного понимания содержания речи. В ходе рассказа следует обращать внимание слушателей на соответствующие грамматические явления, напоминать грамматические правила. Опираясь на принцип сознательности в обучении, необходимо давать грамматический комментарий или разъяснение, когда этого требует понимание истории или если обучающиеся допускают ошибки в собственных высказываниях. Полезна работа на перевод истории с одного языка на другой с заложенными в текст грамматическими явлениями, подлежащими усвоению.

Проводимые в разных странах исследования доказывают более высокую эффективность сторителлинга по сравнению с традиционными упражнениями. В частности, отмечают следующие результаты применения сторителлинга: значительное увеличение словарного запаса обучающихся; облегчение усвоения грамматических структур; более высокая беглость и грамотность речи; более высокая мотивация для изучения языка на фоне положительного отношения к нему [10; 20].

Это объясняется следующими факторами:

1. Развлекательная составляющая сторителлинга дает возможность обеспечивать произвольное запоминание и интернализацию, т.е. присвоение обучающимися лингвистического материала за счет длительного удержания их внимания, эмоциональной включенности обучающихся в повествовательный процесс, вовлеченности обучающихся в коммуникацию по поводу истории [17].

2. Сторителлинг создает обучающимся условия для комплексно-го овладения четырьмя видами речевой деятельности: аудированием, говорением, чтением, письмом; одновременного овладения беглостью и грамотностью речи; овладения лингвистическим материалом в интересном, содержательном контексте его употребления; приобретения межкультурной осведомленности, уважительного отношения к другим культурам; установления непринужденных, доверительных отношений с рассказчиком, облегчающих коммуникацию; погружения в искусственную языковую среду, изучаемый язык; самовыражения, обретения уверенности в себе, снижения тревожности.

3. Истории стимулируют интерес обучающихся к аудированию и чтению, а также к последующей коммуникации по поводу содержания прослушанного или прочитанного; познавательную и коммуникативную активность (быть активными слушателями/читателями, задавать вопросы, высказывать просьбы).

4. Истории апеллируют к личному опыту обучающихся и побуждают их к рассказу собственных жизненных историй; дают пищу для развития воображения, заряжающего творческой энергетикой; создают чувство единения при совместном слушании, воспитывают эмоциональный интеллект обучающихся.

5. Сторителлинг дает преподавателю возможность использовать разнообразные виды учебной деятельности и упражнений.

6. Процесс обучения на основе историй доставляет удовольствие как обучающимся, так и преподавателю [10; 12; 14; 15; 20].

Подобные результаты ставят сторителлинг в ряд перспективных методов обучения иностранным языкам в школе и вузе. Учитывая, что сегодня сторителлинг стал одним из ключевых надпрофессиональных коммуникативных умений, которое люди указывают в резюме при устройстве на работу [9], он, безусловно, должен быть в арсенале любого преподавателя и использоваться как можно часто. Это один из самых гуманистических методов обучения. Сторителлинг обеспечивает интегрированное развитие когнитивных умений и навыков обучающихся, их коммуникативных, общекультурных, а если надо, то и профессиональных компетенций, эмоционального интеллекта, творческих способностей. Через сторителлинг обучающиеся сами приобретают умения и навыки сторителлинга, востребованные во многих профессиональных сферах. Кроме того, привлекает и экономический аспект использования сторителлинга, поскольку он не требует практически никакого особо дорогостоящего оборудования.

Библиографический список / References

1. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Концепт. 2016. № 6. URL: <http://e-kon-cept.ru/2016/16132.htm> (дата обращения: 17.10.2019). [Ermolayeva Zh.E., Lapukhova O.V. Storytelling as a pedagogical technique for constructing educational tasks in a university. *Koncept*. 2016. No. 6. URL: <http://e-kon-cept.ru/2016/16132.htm> (In Russ.)]
2. Кочелаева Е.Я. Нарратив как метод формирования нравственно-ценностных мотиваций поведения студентов в процессе обучения английскому языку // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. № 3. С. 100–104. [Kochelayeva E.Ya. Narrative as a method of forming moral-value motivations of students' behavior in the process of teaching English. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2007. No. 3. Pp. 100–104. (In Russ.)]
3. Крутько С. Сторителлинг: как интересно рассказывать истории // Нетология. 2018. URL: <https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii> (дата обращения: 03.10.2019). [Krutko S. Storytelling: how to tell stories in an interesting way. *Netologiya*. 2018. URL: <https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii> (In Russ.)]
4. Логинова А.В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 805–809. [Loginova A.V. Digital narration as a way of teaching communication in a foreign language. *Molodoy uchenyy*. 2015. No. 7. Pp. 805–809. (In Russ.)]
5. Ножкина К., Коневская Р. Сторителлинг: основные методы и техники // Pressfeed. URL: <https://news.pressfeed.ru/storytelling-6-tips/> (дата обращения: 03.10.2019). [Nozhkina K., Konevskaya R. Storytelling: basic methods and techniques. *Pressfeed*. URL: <https://news.pressfeed.ru/storytelling-6-tips/> (In Russ.)]
6. Салиева Л.К. Нарративный анализ. История и современность. Сферы приложения // Вестник Московского университета. Серия 21: Управление (государство и общество). 2012. № 3. С. 116–128. [Salieva L.K. Narrative analysis. History and modernity. Application Areas. *Moscow State University Bulletin. Series 21: Management (State and Society)*. 2012. No. 3. Pp. 116–128. (In Russ.)]
7. Blaine R., Seely C. Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school. Berkeley, CA, 2014.
8. Connelly F.M., Clandinin D.J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*. 1990. No. 5. 19 (5). Pp. 2–14.
9. Drischel R. Anthology storytelling – storytelling in the age of the Internet. New Technologies. Bern, 2019.
10. Dujmovic M. Storytelling as a method of EFL teaching. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. 2006. Vol. 1. No. 1. Pp. 75–87.
11. Ellis G., Brewster J. Tell it again: The storytelling handbook for primary teachers. London, 1991.
12. Esteban S.G. Integrating curricular contents and language through storytelling: Criteria for effective CLIL lesson planning. *Multimodal Communication in the 21st Century: Professional and Academic Challenges*. Madrid, 2015.

13. Madrid M.D., McLaren N. TEFL in primary education. Granada, 2014.
14. Maltese H. Teaching world language? Practice storytelling with animated shorts! *Rubicon*. 2016. URL: <https://www.rubicon.com/storytelling-world-languages/>
15. Ress R. Storytelling and language learning. *National Storytelling Network*. 2016. URL: <https://storynet.org/storytelling-and-language-learning/>
16. Rinvolucris M. Story telling: The language teacher's oldest technique. *British Council*, 2008. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/story-telling-language-teachers-oldest-technique>
17. Rossiter M. Narrative and stories in adult teaching and learning. *ERIC Digest*. 2002. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473147.pdf>
18. Schank R.C., Abelson R.P. Knowledge and memory: The real story. Hillsdale, 1995.
19. Sheppard T. The storytelling frequently asked questions. *Tim Sheppard's Storytelling Resources for Storytellers*. URL: <http://www.timsheppard.co.uk/story/faq.html>
20. Wood J.D. Using stories to help children learn a foreign language. Granada, 2016.

Статья поступила в редакцию 26.11.2019, принята к публикации 14.03.2020

The article was received on 26.11.2019, accepted for publication 14.03.2020

Сведения об авторе / About the author

Багрецова Нина Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры английского языка, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск

Nina V. Bagretsova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of the English Language, Northern Arctic Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk

E-mail: n.bagretsova@narfu.ru

Д.К. Бартош, М.В. Харламова

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
117485 г. Москва, Российская Федерация

Организация положительной социализации школьников в условиях социокультурного проектирования

В статье описаны возможности для самообразования и саморазвития школьников в творческой деятельности в контексте дополнительного образования. Актуальность указанной проблематики обусловлена направленностью современной образовательной политики на личностное развитие обучающихся и индивидуализацию их обучения. Авторы подробно раскрывают интерактивные педагогические технологии, предполагающие включение детей в социально и личностно значимую деятельность, при этом основное внимание уделяют социальному проектированию. Авторами представлен опыт проведения литературно-творческих проектов в рамках «Московских литературных каникул» и определена воспитательная и образовательная ценность данных педагогических технологий.

Ключевые слова: дополнительное образование, образовательные технологии, социокультурное проектирование, литературно-творческие проекты, интерактивные мероприятия

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Бартош Д.К., Харламова М.В. Организация положительной социализации школьников в условиях социокультурного проектирования // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 39–49. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-39-49

© Бартош Д.К., Харламова М.В., 2020



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-2020-2-39-49

D. Bartosh, M. KharlamovaPushkin State Russian Language Institute,
Moscow, 117485, Russian Federation

Organization of positive socialization of schoolchildren in the context of socio-cultural design

The article describes the possibilities for self-education and self-development of students in creative activities in the context of additional education. It has been established that the relevance of this issue is due to the focus of modern educational policy on the personal development of students and the individualization of their learning. The authors describe in detail interactive pedagogical technologies that involve the inclusion of children in socially and personally significant activities, with the main focus on social design. The article presents the experience of teachers conducting literary and creative projects as part of the "Moscow Literary Vacations" and defines the educational value of these pedagogical technologies.

Key words: additional education, educational technologies, sociocultural design, interactive events, literary and creative projects

CITATION: Bartosh D.K., Kharlamova M.B. Organization of positive socialization of schoolchildren in the context of socio-cultural design. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 39–49. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-39-49

Современный этап развития нашего общества предполагает совершенствование структуры и содержания общего образования с целью создания оптимальных условий для расширения и углубления знаний учащихся в интересующих их образовательных областях, для максимальной реализации возможностей развития личности обучающегося. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) смещают акцент на формирование у ученика личностных качеств созидателя и творца. Этому в большой степени могут способствовать современные педагогические технологии, нацеленные на максимальную

реализацию их творческого потенциала, создание целостной картины мира в сознании обучающихся и их адаптацию к условиям стремительно изменяющейся среды. В соответствии с требованиями времени под сильным влиянием компьютеризации, технизации, дифференциации меняются условия обучения, что диктует новые правила к организации учебно-воспитательного процесса. Поэтому ведутся поиски новых форм и методов обучения, модернизируются известные ранее, базирующиеся на развитии творческого мышления вместо непродуктивного заучивания; активизируется индивидуализация обучения; ограничивается круг отправных и основных знаний ввиду невозможности дальнейшего расширения учебных дисциплин; учащимся предоставляется право выбора типа учебного заведения; расширяется набор предметов неосновного цикла; вводится профильное обучение; развиваются формы дополнительного образования и т.д.

По мнению ученых, образование должно быть нацелено не столько на передачу социального опыта, накопленного человечеством, сколько на формирование личностных параметров, развитие у обучающихся способностей к творческой деятельности. Уникальные возможности для саморазвития личности в творческой деятельности представляют предметы гуманитарного цикла, прежде всего литература и искусство, что подтверждается в теоретических работах Ш.А. Амонашвили, А.Б. Алиева, Л.С. Выготского, Д.Б. Кабалевского, А.Н. Лука, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского, Р.С. Немова, Б.М. Теплова и многих других.

Гуманитарные дисциплины являются благоприятной почвой для развития личности из-за разнообразия учебных тем, затрагивающих основные стороны жизни человека в обществе, возможности ставить перед учениками проблемы, требующие творческого решения как непосредственно на уроках, так и в процессе внеурочной воспитательной деятельности. При этом высокий уровень мотивации и интереса к творческой учебной деятельности поддерживается с помощью познавательной активности учащихся во внеурочной работе.

Основными ценностями социальной адаптации школьников являются сформированные социальные умения и навыки, личная модель поведения и самоопределения в меняющихся социальных условиях; опыт самостоятельных действий, имеющих реальный эффект не только в рамках образовательного процесса, но и за пределами образовательного учреждения; понимание взаимосвязи естественных и социальных процессов, осознание ответственности за личностное развитие. Социальное творчество школьников должно базироваться на общечеловеческих ценностях культуры, уважении к коллективу, толерантности, желании к позитивной самореализации. Опыт социального самоопределения

происходит в совместной со взрослыми и сверстниками социально значимой деятельности.

Дополнительное образование детей – составная часть системы образования и воспитания, один из социальных институтов, который создан и работает для детей, их обучения, воспитания, развития, социального становления. В дополнительном образовании детей разрабатываются и внедряются в жизнь множество программ, направленных на обеспечение социальной защиты детей, предоставление более широкого спектра социальных и образовательных услуг, повышение их качества, профилактику асоциальных явлений в обществе. Дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Наиболее важные положения, касающиеся дополнительного образования, были выдвинуты в работах В.В. Беловой, В.А. Березиной, А.К. Бруднова, Г.П. Будановой, О.Е. Лебедева, М.Б. Коваль, В.И. Панова, Г.Н. Поповой, А.И. Щетинской и др.

Дополнительное образование детей, как указано в Законе об образовании в РФ, обеспечивает адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности (<http://docs.cntd.ru/document/902389617>).

Можно согласиться со специалистами, которые относят дополнительное образование к сферам наибольшего благоприятствования для развития личности ребенка, раскрытия перспектив изучения недоступных в школьных условиях различного рода источников, посещение особо почитаемых и памятных мест, экспозиций, встреч с интересными людьми, собственных исследований и мини-открытий. Например, А.В. Мудрик считает дополнительное образование одной из инфраструктур социального воспитания, формой диалога общества и человека [4], В.Б. Новичков рассматривает его как «особо ценный тип образования», расширяющий возможности образовательного стандарта [5].

А.Г. Асмолов подчеркивает: «Пронизывая дошкольные учреждения, школы, техникумы, вузы, дополнительное образование становится смысловым социокультурным стержнем, ключевая характеристика которого – знание через творчество и игру» [2, с. 5].

Дальнейшее развитие системы дополнительного образования детей станет по-настоящему эффективным, если оно будет соответствовать интересам и потребностям школьников, учитывать реальные возможности их удовлетворения в конкретном учреждении, помогать ребенку

сформировать собственную ценностную и действенную позицию, стимулировать его самообразование и саморазвитие. Ключевая задача дополнительного образования – адаптация к изменениям.

Объектом любой образовательной технологии в дополнительном образовании является не столько предметное содержание, сколько способы организации различных видов деятельности обучающихся и организационные формы образовательного процесса в целом.

Традиционные формы проведения занятий для детей при организации дополнительного образования могут быть следующими: комбинированное занятие, практическое занятие, игра, аукцион, путешествие, поход, экскурсия, конференция, праздник, мастерская, защита проектов, зачет, конкурс, фестиваль, творческая встреча и т.д.

На практике обеспечение этого процесса требует разработки и использования наряду с традиционными методами новых педагогических технологий, средств и форм, позволяющих систематизировать и перестроить процесс включения обучающихся в образовательную среду; пересмотреть функции и усилить воспитательную, образовательную и вспомогательную роль координаторов учебно-воспитательной деятельности; организовать и автоматизировать обмен педагогическим опытом между всеми участниками данного педагогического процесса; усилить исследовательский и творческий характер деятельности.

В настоящее время все активнее внедряются новые методы, методики, средства, педагогические технологии в образовательный процесс, предполагающие включение детей в социально и личностно-значимую деятельность. Среди них: проектные технологии (работа над творческими проектами), личностно-ориентированные технологии (индивидуальная работа), исследовательские и практические работы с первоисточниками или артефактами, информационно-коммуникативные технологии, презентации, тренинговые технологии, мастер-классы, технология парного обучения (диалог обучающихся), работа в малых группах, Интернет-технологии, электронное портфолио, дистанционное обучение, использование общественных ресурсов (экскурсии, приглашение специалиста), «дерево решений», «мозговой штурм» и др.

В отечественной науке термин «педагогическая технология» употребляется достаточно широко: как направление дидактики, направление теории обучения, технологически разработанная обучающая система, технологически разработанная воспитательная и развивающая система, система методов и приемов какого-либо педагога, методика и отдельные методы воспитания и т.д. На наш взгляд, в этом аспекте следует обратить особое внимание на активизирующие формы и методы обучения,

направленные на повышение активности с целью достижения наивысшего оптимального результата в обучении и развитии. Среди основных направлений внеучебной деятельности выделена проектная, которая может быть реализована во всех видах деятельности: спортивно-оздоровительной, художественно-эстетической, научно-познавательной, военно-патриотической, общественно полезной, социальном творчестве, игровой, туристско-краеведческой, трудовой (производственная).

Актуальность проектных методов обучения сегодня не вызывает сомнения. Проектную технологию Е.С. Полат рассматривает с точки зрения личностно-ориентированного и деятельностного подходов, предполагающих формирование умения самостоятельно работать, критически мыслить, осваивать и перерабатывать информацию, аргументировано делать выводы, работать в команде. Суть проектной деятельности заключается в стимулировании познавательного интереса к определенным проблемам и их решение с помощью практического применения полученных знаний. Практический результат можно осмыслить, ощутить и применить в реальной практической деятельности. При организации творческой или проектной деятельности внимание учащихся акцентируется на потребительском назначении продукта труда или того изделия, которое они выдвигают в качестве творческой идеи [6].

В дополнительном образовании могут использоваться нестандартные формы проведения занятий, которые зависят от фантазии и таланта преподавателя, от сложности преподаваемого материала, возраста детской аудитории и уровня ее подготовки. При этом целесообразно применять различные психологические методики, которые могут помочь сориентироваться в потребностях, желаниях и интересах детского коллектива. Для этого педагог может использовать анкетирование, психологические тесты, учебное моделирование различных жизненных ситуаций, деловые и ролевые игры.

Характерно, что по результатам участия в проектной деятельности учащиеся особенно положительно отзываются о групповых формах работы, активных видах деятельности (ролевая игра, мини-проекты, стенгазеты), заданиях на сравнение разных культур. А подавляющее большинство участников на вопрос, захотелось ли им в дальнейшем самим еще что-либо узнать по этой теме (прочитать, найти материал в интернете и т.д.), отреагировали положительно.

Социальное проектирование – особая технология развития познавательной активности с целью достижения социально значимой цели и освоения социальных проб личности с учетом ее интересов и потребностей. Результатом социального проектирования является проект как средство управления деятельностью [1].

В рамках нашего исследования мы обратимся к социальным проектам, ориентированным на организацию социокультурной и творческой деятельности школьников. Социокультурные проекты – «средство сохранения или воссоздания социальных явлений и культурных феноменов, соответствующих сложившимся нормам» [3, с. 9]. Они ориентированы на развитие культурно-исторической среды, возрождение ценностей и традиций, формирование социально активной личности, ее гражданской позиции, творческое освоение обучающимися культурного опыта, нравственное совершенствование личности и т.д.

Литературно-творческие проекты могут задействовать детей разных возрастных групп, проходить в режиме онлайн, объединяя участников в желании творить, например, вместе написать какой-то рассказ, повесть, сценарий видеофильма, статью в газету, альманах, стихи и пр.

Литературные экскурсии для школьников – очень важная часть внешкольной программы, способствующая знакомству детей дошкольного и школьного возрастов с творчеством и жизнью русских писателей и поэтов, а также воспитанию любви и уважения к русской литературе. Они помогают школьникам в освоении таких важных предметов, как русский язык и литература. Ребята погружаются в смысл произведений и начинают воспринимать их не как обязанность школьной программы, а как шедевры литературного искусства.

Результатом совместных поисков решения инновационной задачи стала разработка проекта «Московские литературные каникулы» на базе Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина при поддержке Департамента образования и науки г. Москвы, в рамках которого учащиеся средней и старшей школы имеют возможность интересно и познавательно провести свой досуг: посетить вебинар «Московские литературные каникулы»; прослушать интерактивные лекции «Симфония русской души в сказках А.С. Пушкина», «Лаборатория русской поэзии» по творчеству И.С. Тургенева; побывать в литературных гостиных «Литературные салоны Серебряного века», «Пять забытых поэтесс Серебряного века»; принять участие в виртуальной экскурсии «Москва глазами русских писателей» и литературном квесте «Путешествие из Петербурга в Москву» (<https://www.pushkin.institute/anons/detail.php?ID=23605>).

Цель предлагаемых мероприятий: поддержание мотивации школьников к изучению русского языка и литературы, повышение уровня патриотического воспитания, совершенствование коммуникативных навыков и культурно-речевых компетенций. Задачи мероприятий:

– формирование у школьников общекультурных компетенций на основе углубленного изучения русской литературной классики;

- развитие у школьников критического мышления, навыков аналитической деятельности и эффективной коммуникации посредством их вовлечения в интерактивные формы занятий;
- воспитание патриотизма посредством ознакомления с произведениями русской классики и художественными произведениями, посвященными Великой Отечественной войне;
- стимулирование детского и юношеского творчества, направленного на самовыражение и самореализацию в области художественной литературы;
- популяризация русского языка и литературы как школьных предметов.

Особое значение в проведении проекта «Московские литературные каникулы» имеют интерактивные мероприятия, направленные не только на более глубокое усвоение школьниками предметных знаний, но и на воспитание у них универсальных учебных действий, позволяющих успешно учиться и развиваться, а именно: развитие навыков критического мышления и аналитической деятельности, исследовательских умений. Виртуальные экскурсии «Москва глазами русских писателей» ориентируют школьников на сравнение и сопоставление известных им мест в Москве с их описаниями в художественных произведениях различных писателей, на анализ данных описаний и произошедших со временем изменений, выявление авторского отношения. Литературный квест, посвященный творчеству А.Н. Радищева и приуроченный к 270-летию со дня его рождения, имеет целью более глубокое ознакомление школьников с биографией и произведениями писателя.

Интерактивные лекции предполагают активное взаимодействие лектора со школьниками по темам, посвященным русской литературной классике, с применением таких активных форм обучения, как дискуссия, беседа, упражнение «в аквариуме», модерация и др.

Литературные гостиные представлены как одна из форм интеллектуального досуга. На данных мероприятиях участникам – школьникам и педагогам – предоставляется возможность не только ближе познакомиться с творчеством тех или иных писателей, но и принять непосредственное участие в обсуждении проблем, поднятых авторами, декламации отрывков произведений. Так, в 2019 г. в период летних каникул были проведены литературные гостиные, приуроченные к 130-летию со дня рождения А.А. Ахматовой, на которых школьники познакомились с творчеством писателей Серебряного века.

В городском лагере «Московская смена» школьники 10–14 лет смогли открыть для себя с новой стороны поэтическое творчество А.С. Пушкина. На интерактивной лекции «Пушкин-рэп, или классика на новый лад» были представлены материалы, связанные с творчеством поэта, фактами его биографии и особенностями произведений. Хрестоматийный текст «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» заиграл новыми красками, когда школьники познакомились с рэп-обработкой стихотворения, поиграли в слова (в тексте много архаизмов, которые непонятны детям) и оценили аранжировку трека Наума Блика. Рэп-композиция претворялась звуками метро и объявлением: «Следующая станция – Пушкинская», а завершилась шуткой из фильма «Курьер», в котором главный герой выдает строки Пушкина за свои собственные. В ходе заключительного этапа детям были предложены тесты по материалу лекции, а также анкеты, содержащие вопросы, какие еще темы такого же характера им были бы интересны.

В период школьных осенних каникул в преддверии 75-летия Великой Победы были проведены конкурс мультимедийных поздравлений ветеранам Великой Отечественной войны и литературные гостиные для школьников и педагогов, посвященные военной лирике (стихи и песни о войне).

Участие школьников в мероприятиях способствует повышению их уровня подготовки по русскому языку и литературе, расширению представлений о значимых для русской литературы и культуры именах и произведениях, о военной лирике, о современных формах проведения литературного досуга и нормах речевого общения в социальных сетях.

Таким образом, в условиях модернизации образования, исследовательских поисков, связанных с внедрением ФГОС ООО, образовательные организации разрабатывают инновационные подходы, позволяющие решать стратегическую задачу в образовании – достижение новых образовательных результатов при организации социально-творческой деятельности школьников в условиях социокультурного проектирования, внедрение в практику современных личностно-ориентированных технологий образования и воспитания детей. На наш взгляд, именно здесь образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы помочь обучающемуся социализироваться, самореализоваться, развить индивидуальные, творческие способности, найти возможность самовыражения; воспитать общественно-активную творческую личность и способствовать организации социального творчества, направленного на служение людям в конкретных социальных ситуациях.

Библиографический список / References

1. Антонюк Г.А. Социальное проектирование. Мн., 2012. [Antonyuk G.A. Sotsialnoye proyektirovaniye [Social design]. Minsk, 2012.]
2. Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение: Слово редактора // Образовательная политика. 2014. № 2 (64). С. 2–6. [Asmolov A.G. Additional personal education in an era of change: Cooperation, co-creation, self-creation: Editor's word. *Obrazovatel'naya politika*. 2014. No. 2 (64). (In Russ.)]
3. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования: Учебное пособие. СПб., 1997. [Markov A.P., Birzhenyuk G.M. Osnovy sotsiokul'turnogo proyektirovaniya [Fundamentals of socio-cultural design]. Textbook. St. Petersburg, 1997.]
4. Мудрик А.В. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: Учебно-методическое пособие. М., 2004. [Mudrik A.V. Sotsialnoye vospitaniye v uchrezhdeniyakh dopolnitelnogo obrazovaniya detey [Social education in institutions of additional education of children.]. Moscow, 2004.]
5. Новичков В.Б. Роль и место дополнительного образования в воспитании юного москвича // Воспитание юного москвича в системе дополнительного образования. М., 1997. [Novichkov V.B. The role and place of further education in the education of a young Muscovite. *Vospitaniye yunogo moskvicha v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Moscow, 1997. (In Russ.)]
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. М., 2008. [Polat Ye.S., Bukharkina M.Yu., Moiseyeva M.V., Petrov A.Ye. New pedagogical and information technologies in the education system. Ye.S. Polat (ed.). Moscow, 2008.]

Статья поступила в редакцию 08.01.2020, принята к публикации 07.02.2020

The article was received on 08.01.2020, accepted for publication 07.02.2020

Сведения об авторах / About the authors

Бартош Дана Казимировна – доктор педагогических наук, доцент; декан факультета дополнительного образования, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва

Dana K. Bartosh – Dr. Pedagogy Hab.; head at the Faculty of Supplementary Education, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

E-mail: bartosch@inbox.ru

Харламова Мария Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой современных образовательных технологий факультета дополнительного образования, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва

Maria V. Kharlamova – PhD in Pedagogy; head at the Department of Modern Educational Technologies of the Faculty of Continuing Education, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

E-mail: kharlamariya@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Бартош Д.К. – общее руководство исследованием, разработка идеи представленной работы, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи.

Харламова М.В. – участие в проведении исследования и подготовке текста статьи, анализ теоретических данных по проблеме исследования.

Contributions of the authors

D.K. Bartosh – general direction of the research, development of the idea of the presented work, research planning, participation in the preparation of the text of the article.

M.V. Kharlamova – participation in conducting the research and preparing the text of the article, analysis of theoretical data on the research problem.

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-50-63

Е.Ю. ПлотниковаРязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
390000 г. Рязань, Российская Федерация

Методические рекомендации по формированию гражданской позиции обучающихся из гетерогенных групп в колледже

Современные тенденции в развитии социокультурных отношений (миграционные процессы, виртуальные формы коммуникации, академическая мобильность и др.) обостряют проблему формирования ценностных ориентаций учащейся молодежи, тем самым актуализируют в педагогической науке и практике задачи поиска нового содержания и эффективных форм воспитания современной молодежи, в частности гражданского воспитания. Статья посвящена проблеме исследования гражданской позиции обучающихся колледжа, уточнены психологические особенности юношеского возраста, дано определение понятию «гетерогенная группа». Проанализировав результаты теоретической исследовательской и экспериментальной работы, автор дает практические рекомендации педагогам по выстраиванию учебно-воспитательной деятельности, направленной на формирование активной гражданской позиции.

Ключевые слова: гражданская позиция, юношеский возраст, гетерогенная группа, практические рекомендации, учебно-воспитательная деятельность, колледж

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Плотникова Е.Ю. Методические рекомендации по формированию гражданской позиции обучающихся из гетерогенных групп в колледже // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 50–63. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-50-63

E. Plotnikova

Ryazan State University named for S. Yesenin,
Ryazan, 390000, Russian Federation

Methodological recommendations for the formation of a civil position of learners from heterogeneous groups in college

Current trends in the development of sociocultural relations (migration processes, virtual forms of communication, academic mobility, etc.) exacerbate the problem of the formation of value orientations of students, thereby actualizing in pedagogy and the tasks of searching for new content and effective forms of education for modern youth, in particular civil education. The article is devoted to the study of the civil position of students in college, the psychological characteristics of adolescence are clarified, the definition of a «heterogeneous group» is given. After analyzing the results of theoretical research and experimental work, the author gives practical recommendations to teachers on building up educational activities with students, aimed at creating an active civic position.

Key words: citizenship, adolescence, heterogeneous group, practical recommendations, educational activities, college

CITATION: Plotnikova E.Yu. Methodological recommendations for the formation of a civil position of learners from heterogeneous groups in college. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 50–63. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-50-63

Современное общество нуждается в компетентных людях, проявляющих гражданскую активность, умеющих принимать самостоятельные решения и способных нести ответственность за совершенные поступки. Гражданская позиция проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека (общественная, профессиональная и учебная деятельность, общение). Поэтому одной из задач воспитания современной молодежи

является формирование гражданской позиции. Так, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. приоритетной задачей государства определено развитие высококонкретной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины (<http://docs.cntd.ru/document/420277810>).

Социально-педагогическая и научно-методическая значимость данной проблемы, ее недостаточная разработанность, потребность педагогических кадров организаций среднего профессионального образования в практических рекомендациях по организации образовательного процесса, направленного на формирование гражданской позиции обучающихся, обуславливают необходимость создания эффективной системы гражданского воспитания современной молодежи.

Значимость предлагаемых практических рекомендаций заключается в том, что они созданы на основе результатов многолетней теоретической исследовательской и экспериментальной работы, проведенной с целью создания в колледже эффективной системы воспитания гражданской позиции юношей и девушек в возрасте от 15 до 19 лет с учетом их гетерогенности (обучающиеся из разных социальных групп).

По возрастной периодизации Д.Б. Эльконина к юношескому возрасту относят молодых людей 16–25 лет: 16–18 лет – это ранняя юность и 18–25 лет – поздняя юность [5]. Главная особенность юношеского возраста – это осознание собственной индивидуальности, неповторимости и непохожести на других. Как следствие этого осознания может возникнуть внутренняя напряженность, порождающая чувство одиночества. Это чувство усиливает потребность в общении и одновременно повышает его избирательность. В качестве главных новообразований в юношеском возрасте И.С. Кон называет открытие личностью своего внутреннего мира и рост потребности в достижении духовной близости с другим человеком [2].

Особое место в юношеском возрасте занимает образовательная организация, в которой юноши и девушки проводят большую часть времени, поэтому роль и влияние педагога крайне важны: он может снизить роль влияния негативных факторов на социализацию личности в юношеском возрасте. Е.А. Ануфриева утверждает, что именно в этот период развивается потребность личности в самореализации посредством участия в общественно активной деятельности [1].

По оценке изученности состояния проблемы гетерогенных групп учащихся в инклюзивном образовательном процессе в психологии и педагогике можно отметить две основные тенденции: неразработанность,

неопределенность, многозначность и неясность самих понятий «гетерогенные группы» и «инклюзивное образование» как в нашей стране, так и за рубежом; субъективность использования этих терминов и существенные различия в их интерпретации. Нами предложено следующее определение понятию «гетерогенная группа». Это общность детей, обучающихся совместно (в одной группе или на одном курсе) и отличающихся по гендерным, социальным, религиозным, культурным характеристикам.

Совместная работа с администрацией образовательной организации, педагогами, социальным педагогом и педагогом-психологом по выявлению уровня сформированности гражданской позиции учащихся и выстраиванию программы повышения ее уровня начинается в начале учебного года – сентябре и заканчивается в конце учебного года – мае.

Авторская программа «Моя страна» рекомендована педагогам, работающим в колледже, как примерная, на основе которой можно создать программу, учитывающую особенности обучающихся в конкретном колледже.

Цель воспитательной работы педагога в колледже: формирование гражданской позиции обучающихся в разных гетерогенных группах.

Задачи воспитательной работы педагога в колледже:

1. Формирование у обучающихся высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России.
2. Формирование уважения к русскому языку, традициям, культуре (данная задача особенно актуальна в работе с детьми мигрантов).
3. Содействие развитию семейных ценностей на основе признания определяющей роли семьи (данная задача актуальна в работе с детьми из неблагополучных и асоциальных семей, детьми-сиротами).
4. Развитие у обучающихся следующих составляющих гражданской позиции: гражданских знаний, гражданского долга, гражданской ответственности, гражданского поведения, гражданской убежденности, гражданской активности.
5. Изучение возрастных особенностей обучающихся, особенностей обучающихся с проблемами в развитии и социальными трудностями, вопросов индивидуализации воспитания.
6. Получение знаний в области педагогических, психологических и методических основ развития мотивации, организации и контроля учебно-воспитательной деятельности на занятиях различного вида.
7. Овладение современными образовательными технологиями профессионального образования.

Воспитательная работа по программе «Моя страна» должна осуществляться на основе принципов личностно-рефлексивного и деятельностного подходов: систематической рефлексивной деятельности, целостности и ценности человека, субъектности, индивидуализации, дифференциации, субъект-субъектного взаимодействия, психологической комфортности, вариативности, творчества.

Инновационный характер данной Примерной программы заключается в том, что воспитательная работа строится с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающихся, а также акцентируется внимание на различных гетерогенных группах юношей и девушек. Организация образовательного процесса должна быть направлена на стимулирование развития мотивации на получение обучающимися в различных гетерогенных группах знаний, формирование ценностных ориентаций, чувства эмпатии, формирование социальной активности.

Учебно-воспитательная деятельность состоит из шести этапов: диагностирующий, проектировочный, организационно-адаптационный, педагогическое сопровождение, диагностирующий, аналитико-обобщающий.

Реализация Примерной программы начинается с *диагностирующего этапа* (сентябрь).

Цель: выявление особенностей гражданской позиции учащихся колледжа.

Задачи: определение ценностных ориентаций учащихся; выявление уровня эмпатии учащихся; определение степени осознания обучающимися сущности гражданской позиции; выявление различий в ценностных ориентациях, уровне эмпатии и степени осознания сущности гражданской позиции обучающимися колледжа.

Диагностика проводится с помощью следующих методик: бланковый тест М. Рокича «Ценностные ориентации», выявляющий доминирующие ценностные ориентации, которые определяют содержание направленности личности; опросник А. Мехрабиена, Н. Эпштейна «Способность к эмпатии», направленный на определение уровня способности к эмпатии.

Бланковый тест М. Рокича «Ценностные ориентации» построен на теоретических положениях о сущности ценностных ориентаций, которые определяют содержание направленности личности, составляют ядро ее мотивации, жизненной концепции и отражают отношение человека к себе, окружающему миру и другим людям [3]. Учащимся колледжа предлагается оценить два списка ценностей на бланковых листах А и Б, присвоив каждой ценности списка определенный ранговый номер, соответствующий тому значению, которое испытуемый придает данной

ценности в жизни по сравнению с другими. При обработке бланковых листов А и Б рекомендуется учитывать ранговые места тех ценностей, которые лежат в основе гражданской позиции. Терминальные ценности: «служение Родине, своему народу»; «счастье других»; «общественное признание»; «познание». Инструментальные ценности: «гражданская позиция»; «ответственность»; «терпимость»; «широта взглядов». После обработки анкет вычисляется среднее арифметическое рангового места каждой ценности, что позволяет определить значимость каждой ценности для обучающихся колледжа.

Опросник А. Мехрабиена, Н. Эпштейна направлен на определение уровня способности личности к эмпатии. Он состоит из 33 предложений-утверждений. На каждый вопрос нужно дать положительный или отрицательный ответ, не пропуская ни одного вопроса. Затем подсчитывается уровень эмпатических тенденций: очень низкий, низкий, средний, высокий [4].

С целью определения степени осознания обучающимися сущности гражданской позиции рекомендуется провести дополнительное анкетирование. Обучающимся предлагается дать развернутый ответ в виде мини-сочинения на следующие вопросы: «Что значит быть гражданином?», «Какие, на твой взгляд, черты характера гражданина России являются главными?», «В чем состоит твой гражданский долг?», «В каких мероприятиях на благо коллектива, страны Вы бы поучаствовали?». При обработке ответов обращается внимание на четкость раскрытия понятий «гражданский долг», «гражданин», «гражданская позиция», «гражданская ответственность», «гражданское поведение».

Материально-техническое обеспечение: бланки, листы А4, ручки.

После проведения диагностики обобщаются результаты по трем методикам в таблице по каждому обучающемуся.

Интерпретация результатов позволит установить: какие ценности значимы для обучающихся; какой уровень эмпатии преобладает у каждого обучающегося; обладают ли они определенными знаниями о сущности гражданской позиции и стремятся ли проявлять свою гражданскую активность.

Проектировочный этап (середина сентября)

Цель: коррекция Примерной программы формирования гражданской позиции обучающихся колледжа с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающихся, выявленных в ходе диагностики.

Задачи: создать условные дифференцированные микрогруппы обучающихся с учетом их индивидуально-личностных особенностей и социальных условий (обучающиеся из социально благополучных семей, из социально неблагополучных и асоциальных семей, дети-сироты, дети

мигрантов); определить задачи воспитательной работы с дифференцированными группами обучающихся и коллективной работы со всеми первокурсниками; скорректировать в Примерной программе содержание, формы, методы и средства воспитательной работы с дифференцированными группами обучающихся и коллективной работы со всеми первокурсниками.

Организационно-адаптационный этап (сентябрь-октябрь)

Цель: создание условий для развития мотивации по формированию активной гражданской позиции обучающихся колледжа в разных гетерогенных группах.

Задачи: наличие продуманного плана проведения занятий на основе тематического планирования; организационная четкость проведения урока (своевременность начала, максимальное использование каждой его минуты, логическая стройность и законченность, сознательная дисциплина учащихся на протяжении всего занятия); подготовка и рациональное использование различных средств обучения, в том числе и ТСО.

Педагог должен следить за реализацией данных задач, т.к. их выполнение является необходимым условием эффективности планируемой деятельности, т.е. достижения желаемых результатов. Организационный момент готовит учащихся к актуализации знаний, поэтому крайне важен подготовительный этап.

Содержание этапа: взаимные приветствия педагога и учащихся; фиксация отсутствующих; проверка внешнего состояния классного помещения; проверка подготовленности учащихся к занятию; организация внимания и внутренней готовности.

На организационно-адаптационном этапе педагог планирует воспитательную деятельность и адаптирует тематический план внеклассных мероприятий, учитывающих интересы учащихся (табл. 1).

Дифференцированная работа с группами обучающихся ориентируется как на общую цель (формирование гражданской позиции), так и на решение задач, детерминированных личностными особенностями обучающихся, выявленных в ходе диагностики, в частности:

- 1) у детей мигрантов формирование толерантного отношения к обществу, государству, в котором происходит социализация;
- 2) у обучающихся из неблагополучных и асоциальных семей и детей-сирот – формирование значимости семейных ценностей;
- 3) у обучающихся из социально благополучных семей – формирование высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа.

Тематический план внеклассных мероприятий

Месяц	Тематика занятий	Формы работы
Сентябрь	Права и обязанности учащихся	классные собрания; тематические классные часы
Октябрь	Я – гражданин России	интеллектуальная игра
Ноябрь	День народного единства. Наше государство	классные собрания; викторина
Декабрь	День Российской Конституции	классные собрания; интеллектуальная игра
Февраль	День защитника Отечества	классные собрания; конкурсы; интеллектуальная игра
Март	Наша сила в единстве (межнациональные отношения)	классные собрания; классный час – час общения
Май	Поклонимся великим тем годам	классное собрание; дидактическая игра

Реализация целей и задач осуществляется в процессе учебной (основные уроки – история, литература, обществознание, гражданское право; дополнительные – основы правовых знаний, краеведение, основы экономических знаний) и внеклассной деятельности обучающихся (классные часы, собрания, игры, тренинги, мастер-классы; дни самоуправления; исследовательская работа; кружки и секции; краеведческая деятельность; военно-спортивные мероприятия и соревнования).

В завершении этапа классный руководитель проводит стартовую беседу. Ее суть заключается в том, чтобы настроить обучающихся на запланированную деятельность.

Этап педагогического сопровождения формирования гражданской позиции (октябрь-май)

Цель: реализация Примерной программы формирования активной гражданской позиции обучающихся.

Задачи: формирование активной гражданской позиции обучающихся колледжа; формирование у юношей и девушек чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России на основе развития программ гражданского воспитания молодежи; формирование у детей мигрантов толерантного

отношения к обществу, государству, в котором происходит социализация; укрепление значимости семейных ценностей у юношей и девушек из социально неблагополучных и асоциальных семей и детей-сирот.

Данный этап по своему содержанию включает педагогическую деятельность, направленную на создание условий для адаптации обучающихся колледжа; ознакомление обучающихся с нормами и правилами поведения, их гражданскими правами и обязанностями, сущностью понимания понятия «гражданская позиция»; оказание помощи в самостоятельной работе учащихся, коллективное целеполагание и планирование групповой деятельности; вовлечение юношей и девушек в научно-исследовательскую деятельность, работу спортивных секций; вовлечение детей мигрантов, детей-сирот и детей из социально неблагополучных и асоциальных семей в коллективную творческую и социальную значимую деятельность, учитывающую их интересы.

Основное содержание педагогической деятельности включает рефлексивную деятельности педагогов, участвующих в реализации Примерной программы по формированию гражданской позиции обучающихся колледжа. Внимание обращается на комплекс умений: оценивать текущее состояние и динамику освоения юношами и девушками программы, ставить цели и задачи на успехи в учебно-воспитательной деятельности учащихся; адекватно оценивать текущее состояние и динамику интеллектуального, психического и физиологического развития обучающихся, правильно определять причины недостаточно эффективного продвижения учащимися в освоении программы, анализировать существующие программы, сравнивать их по разным основаниям (целям, используемым средствам), выбирать и применять современные образовательные технологии и технологии оценки, адекватные поставленным целям.

Формирование гражданской позиции обучающихся гетерогенных групп выстраивается на основе комплекса форм, воздействующих на сознание, волю, чувства, поведение юношей и девушек. На данном этапе педагог использует следующие методы: формирования качеств личности (беседы, убеждения, пояснения, объяснения); методы организации деятельности (групповые и индивидуальные консультации, упражнения, игры, поручения, соревнования); методы контроля (наблюдение). Средства и формы: консультации, семинары, мастер-классы, тренинги, ролевые игры, индивидуальные задания, групповые задания, самостоятельная работа, рефераты, доклады, классные часы, классные собрания, круглые столы, кружки, конференции, секции, экскурсии, акции, праздники, соревнования, олимпиады, деятельность в клубах по интересам и так далее.

Диагностирующий этап (май)

Цель: проверка эффективности Примерной программы, стимулирующей развитие гражданской позиции обучающихся колледжа.

Задачи: диагностика обучающихся с использованием комплекса методик; анализ динамики развития уровня сформированности гражданской позиции обучающихся.

Основное содержание педагогической деятельности: диагностика, статистическая обработка полученных данных, анализ, обобщение, систематизация, интерпретация полученных результатов, метод математической статистики G-критерий знаков.

Итоговая диагностика проводится с использованием методик, которые использовались в сентябре. Педагог обобщает анализ результатов диагностики по каждому обучающемуся в индивидуальных карточках. На данном этапе педагог должен сравнить результаты, полученные после диагностирующего этапа в сентябре и диагностирующего этапа в мае, с целью выявления сдвигов в формировании гражданской позиции обучающихся.

Аналитико-обобщающий этап (июнь)

Цель: изучение индивидуальных особенностей обучающихся и определение уровня сформированности их гражданской позиции.

Задачи: изучение состояния и результатов воспитательной деятельности на соответствие ее целям и задачам; определение перспектив развития формирования гражданской позиции обучающихся; подготовка методических материалов.

Основное содержание педагогической деятельности: проведение мониторинга результатов деятельности на соответствие целям и задачам работы; выявление проблемных зон для определения перспектив развития; отражение результатов в отчетах; обобщение полученного опыта в методических рекомендациях для участников образовательного процесса.

Аналитико-обобщающий этап позволит получить объективную информацию о необходимости корректировки Примерной программы и целесообразности ее использования в дальнейшем. На данном этапе проводится анализ динамики развития гражданской позиции каждого обучающегося в конце учебного года. Для этого сравниваются результаты диагностики, полученные в начале учебного года, с результатами, полученными в конце учебного года.

Педагог выполняет следующую деятельность: соотносит результаты диагностики с поставленными целями и задачами; пишет отчет с выводами об эффективности использования Примерной программы; определяет перспективы дальнейшей работы по проблеме формирования гражданской позиции обучающихся.

Важнейшим условием формирования гражданской позиции учащихся является взаимосвязь учебной и внеклассной работы. Гражданская позиция проявляется только тогда, когда в человеке воспитаны ясные представления о гражданских правах и обязанностях и выработана привычка их выполнения, а это значит, что деятельность образовательных организаций должна быть направлена на воспитание гражданской сознательности и активности, соблюдение основных обязанностей гражданина, записанных в Конституции Российской Федерации, что должно выражаться в активной деятельности на благо своего общества. В ходе реализации авторской программы формирования гражданской позиции юношей и девушек следует строго придерживаться учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также их гетерогенных особенностей. Так, для детей-мигрантов русский язык является не родным, поэтому при вовлечении их в совместную деятельность следует более детально объяснять материал и давать поручения, формировать толерантное отношение к обществу, государству, в котором происходит социализация. Дети-сироты и дети из социально неблагополучных и асоциальных семей имеют, как правило, негативный социальный опыт, поэтому, в первую очередь, необходимо формировать значимость семейных ценностей. У детей из социально благополучных семей акцентируется внимание на формировании высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа.

Необходимо подчеркнуть, что гражданская активность приобретает особое значение в юношеском возрасте, т.е. в период осознания своей гражданской самостоятельности (получение паспортов), осмысления жизненных целей и перспектив, признания гражданских прав и обязанностей. Развитие качеств, направленных на формирование гражданской позиции, становится особо важным в последующем развитии личности и поэтому должно стать основным звеном в системе учебно-воспитательной работы с учащимися.

На базе Областного государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Рязанский политехнический колледж» было проведено два формирующих эксперимента (2016–2018 гг.), в которых приняли участие обучающиеся данного колледжа в количестве 83 человека в возрасте 15–19 лет.

Цель первого формирующего эксперимента – проверка авторской программы «Моя страна», стимулирующей развитие гражданской позиции. Гипотеза эксперимента заключалась в том, что авторская программа «Моя страна», реализованная в экспериментальной группе (ЭГ1),

будет способствовать активному формированию гражданской позиции обучающихся. Эксперимент проходил по следующим этапам: стартовая диагностика; развивающий этап: реализация программы «Моя страна»; итоговая диагностика; аналитико-обобщающий этап.

Стартовая диагностика первого формирующего эксперимента проводилась с использованием созданного комплекса методик. Диагностика с помощью методики М. Рокича «Ценностные ориентации» в ЭГ1 (41 чел.) показала, что все обучающиеся не поставили ценность «гражданская позиция» на первые (1–5) места; только 1 человек (2,4% обучающихся) поставил ценность «служение Родине, своему народу» на первые (1–5) места.

Все обучающиеся в ЭГ1 (18 чел.) из гетерогенных групп: дети-сироты – 9,8% (4 чел.), дети из социально неблагополучных и асоциальных семей – 19,5% (8 чел.) и дети мигрантов – 14,6% (6 чел.) поставили данные ценности на последние (15–19) места.

У 56,0% обучающихся выявлен средний уровень эмпатии. Установлено преобладание высокого уровня эмпатии у детей из социально благополучных семей – 12,2% (5 чел.), низкого уровня эмпатии у детей из социально неблагополучных и асоциальных семей, детей-сирот и детей мигрантов – 26,9% (11 чел.).

После проведения воспитательной работы в ЭГ1 по программе «Моя страна» была проведена итоговая диагностика. Установлено, что произошли определенные изменения в структуре ценностных ориентаций обучающихся. Так, на первые места (1–5) поставили ценности «гражданская позиция» 7,9% (3 чел.) и «служение Родине, своему народу» – 10,5% (4 чел.).

Диагностика эмпатии выявила преобладание среднего уровня эмпатии. Установлено преобладание высокого уровня эмпатии у детей из социально благополучных семей – 15,8% (6 чел.), низкого уровня эмпатии у детей из социально неблагополучных и асоциальных семей и детей-сирот – 13,2% (5 чел.).

Таким образом, результаты первого формирующего эксперимента свидетельствуют о положительных личностных изменениях обучающихся колледжа в ЭГ1. Эти сдвиги подтверждаются методом математической статистики G-критерий знаков. Гипотеза первого формирующего эксперимента подтвердилась.

Второй формирующий эксперимент был проведен в следующем учебном году с целью проверки эффективности уточненной авторской программы «Моя страна». Для диагностики экспериментальной группы (ЭГ2) (37 чел.) использовались прежние методики. На начало второго формирующего эксперимента 72,3% юношей и девушек в ЭГ2 были

осведомлены о сущности понятия «гражданственность». 91% указали на важность и необходимость знания законов Российской Федерации и соблюдения их, однако аргументировать свою точку зрения смогли лишь 54% обучающихся.

После проведения воспитательной работы по авторской программе итоговая диагностика выявила ряд изменений в формировании гражданской позиции обучающихся. Так, на первые места (1–5) были поставлены ценности «гражданская позиция» – 32,4% (12 чел.) и «служение Родине, своему народу» – 43,2% (16 чел.).

У 67,6% (25 чел.) обучающихся преобладает высокий уровень эмпатии. Следовательно, количество обучающихся с высоким уровнем эмпатии увеличилось на 13,6%. Эти сдвиги подтверждаются методом математической статистики G-критерий знаков.

92,6% обучающихся дали достаточно развернутые ответы на вопрос: «Какие характеристики гражданственности Вам присущи?». Юноши и девушки называли качества: гражданская совесть и порядочность, готовность служить на благо Отечества, общественная активность, выполнение профессиональных обязанностей. Все обучающиеся из гетерогенных групп (дети из социально неблагополучных и асоциальных семей, дети-сироты и дети мигрантов) смогли дать развернутые ответы на поставленный вопрос.

Второй формирующий эксперимент подтвердил результативность авторской программы «Моя страна», стимулирующей развитие мотивации на получение обучающимися в различных гетерогенных группах знаний, формирование ценностных ориентаций, чувства эмпатии, формирование социальной активности.

Библиографический список / References

1. Ануфриева Е.А. Социальный статус и активность личности: Личность как объект и субъект социальных отношений: Учебное пособие. М., 1984. [Anufrieva E.A. Sotsialnyy status i aktivnost lichnosti: Lichnost kak obekt i subekt sotsialnykh otnosheniy [The social status and activity of the personality: Personality as an object and subject of social relations]. Moscow, 1984.]
2. Кон И.С. Психология ранней юности: Учебное пособие. М., 1989. [Kon I.S. Psikhologiya ranney yunosti [The psychology of early youth]. Textbook. Moscow, 1989.]
3. Практическая психодиагностика: методики и тесты: Учебное пособие. Самара, 2011. [Prakticheskaya psikhodiagnostika: metodiki i testy [Practical psychodiagnostics: Methods and tests]. Textbook. Samara, 2011. (In Russ.)]

4. Психодиагностика толерантности личности: Практическое пособие. М., 2008. [Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnostics of personality tolerance]. Moscow, 2008. (In Russ.)]
5. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебное пособие. 4-е изд., стер. М., 2007. [Elkonin D.B. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. Moscow, 2007. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 09.12.2019, принята к публикации 04.03.2020

The article was received on 09.12.2019, accepted for publication 04.03.2020

Сведения об авторе / About the author

Плотникова Елена Юрьевна – аспирант кафедры педагогики и педагогического образования Института психологии, педагогики и социальной работы, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Elena Y. Plotnikova – postgraduate student at the Department of Pedagogy and Pedagogical Education of the Institute of Psychology, Pedagogy and Social Work, Ryazan State University named for S. Yesenin

E-mail: alenap85@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-64-72

И.И. Торбина

Школа № 2116 «Зябликово»,
115682 г. Москва, Российская Федерация

К вопросу о повышении уровня воспитательной деятельности классного руководителя

В статье актуализируется проблема повышения значения классного руководства в воспитательной деятельности школы, раскрывается сущность современных подходов к организации и обеспечению воспитательного потенциала учебного заведения, анализируются педагогические действия, способствующие повышению эффективности деятельности учителя-воспитателя. Автор знакомит с комплексом взаимосвязанных индивидуально-воспитательных воздействий, способствующих повышению эффективности воспитания. Отмечается значение лично-ориентированного подхода в повышении квалификации учителя-воспитателя как фактора обеспечения успешности освоения им индивидуального стиля деятельности, формируемого на базе индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: деятельность классного руководителя, общеобразовательная школа, воспитательный процесс, профессиональная компетентность учителя

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Торбина И.И. К вопросу о повышении уровня воспитательной деятельности классного руководителя // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 64–72. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-64-72

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-64-72

I. Torbina

School 2116 "Zyablikovo",
Moscow, 115682, Russian Federation

To the issue of raising the level of leadership activity of the class teacher

The article actualizes the problem of increasing the importance of classroom leadership in the educational activities of the school, reveals the essence of modern approaches to organizing and ensuring the educational potential of an educational institution, analyzes pedagogical actions that contribute to increasing the effectiveness of teacher-educator activities. The author introduces a complex of interconnected individual educational influences that contribute to raising the effectiveness of education. The importance of a personality-oriented approach in improving the qualifications of a teacher-educator as a factor in ensuring the successful development of an individual style of activity formed on the basis of individual characteristics is noted.

Key words: activity of the class teacher, secondary school, educational process, teacher's professional competence

CITATION: Torbina I.I. To the issue of raising the level of leadership activity of the class teacher. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 64–72. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-64-72

Современная школа за последние годы претерпела существенные изменения, постепенно усиливая воспитательный развивающий компонент в обучении и воспитании детей. Одним из основных структурных элементов деятельности школьных учреждений является укрепление корпуса классных руководителей, т.к. требования к их работе существенно отличаются от традиционной деятельности как по личностным качествам, так и по профессиональным навыкам и умениям, проявляющимся через демонстрацию управленческих и педагогических свойств

учителя. В связи с этим появляется необходимость повышения уровня компетентности классных руководителей.

Деятельность классного руководителя предполагает: способность ориентироваться в современных педагогических и психологических подходах к воспитательному процессу; владение технологическими умениями; знание социальных тенденций и личностных запросов школьников.

Основными задачами, которые он решает в процессе профессиональной деятельности, являются: создание комфортной среды общения в системе «ученик – ученик», «ученик – учитель», «ребенок – родитель», «учитель – родитель»; формирование у учащихся представлений об окружающей среде, социуме, образе жизни; воспитание ценностного отношения к природе в процессе учебной созидательно-продуктивной деятельности, внесение корректив в систему воспитания учащихся и т.д.

Актуальность вопросов воспитания будущего поколения подтверждается интересом к этой проблеме многих ученых в разные времена (А.Г. Асмолов, Ш.А. Амонашвили, А.А. Вербицкий, Н.Д. Никандров, Г.Н. Филонов и др.). Великий педагог К.Д. Ушинский, например, подчеркивал, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что... без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно» [6].

Воспитание как социальное явление предполагает совокупность взаимодействий и взаимоотношений общества и человека, обеспечивающее передачу социального опыта старшим поколением младшему поколению в пространстве жизни человека.

Анализ литературы по проблемам педагогического образования свидетельствует, что внимание исследователей к ценностным ориентациям учителя все более акцентируется на гуманистической модели, на роли рефлексии в его подготовке, все чаще звучит мысль о необходимости реализации культурологического подхода в педагогическом образовании. Это должно переориентировать подготовку учителя в первую очередь как педагога-воспитателя, а затем как учителя-предметника.

Профессионально-педагогическая деятельность учителя в воспитательном процессе – деятельность творческая. Он должен уметь диагностировать уровень развития личности и анализировать воспитательную ситуацию; ставить педагогическую задачу и проектировать педагогическое взаимодействие, а также регулировать его и корректировать; оценивать полученные результаты, соотносить их с поставленной задачей и объяснять причину расхождения между ними.

Так, В.И. Кан-Калик и Н.Д. Никандров выделяют следующую последовательность педагогической творческой деятельности:

- постановка учебно-воспитательных задач, проблемных ситуаций, их осмысление;
- осознание и уточнение конкретной цели, ориентированной на решение этих задач или проблемных ситуаций;
- накопление наблюдений за объектом воздействия и информации о нем;
- выбор лучшего варианта воздействия из известных и возможных;
- анализ результата педагогического воздействия и его критическая оценка [2].

А.К. Маркова подчеркивает, что доминирующим блоком профессиональной компетентности учителя является его личность. Придание личности педагога приоритетной роли в структуре профессиональной компетентности высвечивает новые подходы к изучению настоящего феномена [4]. Принося в классную комнату свои ценности, взгляды, опыт, учитель-воспитатель влияет на все то, что он делает. В условиях специально организованного воспитательного процесса он воздействует на детей прежде всего направленностью своей личности, интересов, отношением к делу, искусством общаться и быть уважаемым, уметь выбирать друзей, дружить и сотрудничать, а также организует и методически сопровождает воспитательную работу с учащимися.

А.С. Макаренко утверждал, что педагогическое мастерство не является свойством только талантливых людей. Его можно формировать и приобретать [5]. Очень важным фактором педагогического мастерства является активная деятельность учителя по самосовершенствованию и развитию собственной педагогической культуры, которая включает следующие слагаемые:

- аксиологическая культура – сформированность личностных ценностей и всесторонне развитых профессиональных способностей, приверженность общечеловеческим ценностям;
- технологическая культура – умение воспитывать не специально, а влиять на развитие личности такими средствами, которые наиболее соответствуют ее собственным стремлениям, ожиданиям и возможностям, используя современные воспитательные технологии и методики в свете требований ФГОС;
- творческая – владение навыками творческой педагогики, формирующей инициативную, яркую, самобытную индивидуальность, актуализируя базовые знания в области педагогики и психологии;
- культура педагогического общения – способность к комфортной коммуникации в совместной деятельности;

– социальная культура – умение вовлекать в различные виды деятельности учащихся, стимулировать их, побуждать к самостоятельной работе, в том числе используя современные подходы к организации воспитательного процесса с детьми с асоциальным поведением и из группы риска.

Учитель оправдывает социальные ожидания в том случае, если его личность, общая и профессиональная культура развиваются опережающими темпами.

Для обеспечения повышения компетентности учителя, его постоянно творческого обновления, развития и совершенствования на протяжении всей педагогической деятельности в качестве классного руководителя существует особая сфера – непрерывное образование, включающее различные формы:

- повышение квалификации или переподготовка через обучение на курсах повышения квалификации или обучающих семинарах;
- самообразование или индивидуальный практический педагогический поиск новых знаний, чтение методической и педагогической литературы, ознакомление с педагогическим опытом в сети Интернет, публикации в научных и методических изданиях, разработка собственного сайта, презентация опыта и т.д.;
- методическая и обучающая деятельность в образовательном учреждении: консультации руководителя школы, методические объединения классных руководителей, взаимопосещение уроков и внеклассных мероприятий, педконсилиумы и т.д.

По мнению Б.С. Гершунского, система педагогического образования, самообразования и повышения квалификации должна работать как бы с двойным опережением по отношению к сложившимся социально-экономическим условиям в стране [1].

В целях формирования нового поколения классных руководителей, отвечающих в своей работе современным методическим рекомендациям, следует помнить, что в процессе повышения педагогической квалификации учитывается специфическая особенность, связанная с тем, что педагогические знания и опыт специалиста в буквальном смысле не стареют, а речь идет не об обновлении знаний, а о качественно новом осмыслении педагогического опыта, лежащего в основе общечеловеческих ценностей, о включении освоенных профессиональных действий в качественно новые педагогические технологии. В основе системы повышения квалификации должны быть заложены актуальные стратегические задачи, обеспечивающие обновление и изменение профессионально-психологических установок обучающихся.

Портфолио классного руководителя включает в себя разделы, отражающие основные аспекты его деятельности: общие сведения о классном коллективе; планирование воспитательной работы; работа с родителями; организация учебного процесса; методическая копилка классного руководителя. Однако работа классных руководителей в выпускных классах имеет свою специфику, требующую обратить особое внимание на следующие моменты.

1. Знания вопросов профессиональной ориентации учащихся и популяризация специальностей среднего профессионального и высшего образования, востребованных на рынке труда.

В данном направлении он должен оказывать помощь учащимся в правильном выборе профессии, что предполагает организацию их деятельности на получение знаний о себе (образ Я) и мире профессий, а затем осуществлять профессиональные пробы, что поможет провести коррективную профессиональную самооценку, изменив область желаемой для школьника профессиональной деятельности, или дать импульс для развития тех способностей, которые помогут в дальнейшем быть более успешным в профессии. С этой целью ему необходимо систематически включать учащихся в разнообразный и последовательно развивающийся труд, подчиненный задачам формирования у старшеклассников готовности к выбору профессии, проявление творчества в труде; использовать игровые технологии; осуществлять индивидуальный подход в формировании у старших школьников данной способности [5].

Необходимо выстраивать учебный процесс так, чтобы учащиеся принимали профильное обучение как серьезный шаг к будущему виду деятельности.

2. Помощь в решении проблем подготовки к сдаче ГИА и ЕГЭ с учетом согласованности всех заинтересованных сторон (класс, учащийся, его родители, учителя-предметники, администрация) и поиск путей их преодоления. Это направление включает: ведение индивидуальной работы с учащимися и их родителями по ознакомлению с нормативными документами, ознакомление с сущностью, процедурой и спецификой аттестационных испытаний, контроль пропусков и опозданий, проверка дневников, контроль занятости во внеурочное время, создание благоприятных условий для межличностного общения. При этом используются круглые столы «Что может помочь на экзамене?», индивидуальные беседы по результатам проведенной диагностики, консультации на тему «Как могут помочь родители при подготовке к ГИА/ЕГЭ?».

Важное направление деятельности классных руководителей в сфере воспитания – работа с родителями, которая включает просветительские, организационные и деятельностные формы: тематические родительские

собрания; ознакомление с условиями воспитания в семье, индивидуальная работа с родителями и разработка для них рекомендаций, вовлечение родителей в проведение внеклассных и внешкольных мероприятий и т.д.

В настоящее время все больше внимание уделяется проблеме взаимодействия педагогов с родителями, основной частью которого является общение и взаимопонимание, повышение педагогической культуры родителей, т.к. они, согласно Закона «Об образовании», являются первыми педагогами и обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития ребенка. В работе с родителями используются следующие формы взаимодействия: классное родительское собрание как высший орган самоуправления родителей, общеклассные и общешкольные конференции, дни открытых дверей, встречи с администрацией, индивидуальные консультации и беседы педагога, посещения семей учащихся.

Традиционные родительские собрания чаще всего проводятся по определенной тематике: выборы родительского комитета, вопросы взросления детей, содержание учебной деятельности, взаимодействие ребенка с окружающим миром и людьми, проблемы компьютеризации образования и пр.

Исследование атмосферы в семье ребенка дает возможность ближе познакомиться с ней и понять стиль ее жизни, уклад, традиции, духовные ценности, воспитательные возможности, взаимоотношения ребенка с родителями. Изучение семьи требует проявления уважения ко всем ее членам, т.к. она представляет собой достаточно закрытую ячейку общества, неохотно посвящающую посторонних во все тайны жизнедеятельности, взаимоотношений, ценностей, которые она исповедует.

Условно формы работы классного руководителя с семьей на практике можно разделить на:

- 1) индивидуальные (беседы, консультирование, анкетирование, посещение семьи);
- 2) групповые (групповые консультации, тренинги для группы родителей, имеющих схожие проблемы в воспитании ребенка, создание групп взаимопомощи);
- 3) коллективные (различные виды собраний, вечера вопросов и ответов, родительские конференции, встречи с представителями медицинских, социальных, юридических служб, проведение Дней открытых дверей для родителей в образовательном учреждении, организация досуговых мероприятий).

Наиболее распространенными типами современных методик в изучении семьи в настоящее время являются: задачно-игровые, тест-

опросники, домашние визиты, рисунок «Моя семья», мини-собрания на дому и др. Например, тест для родителей «Я – родитель, я – приятель?!» заставляет многих родителей иначе посмотреть на результаты своего воспитания, увидеть себя глазами других родителей, определить характерные черты положительного и отрицательного стиля родительского поведения.

1. Анализ проведенного нами анкетирования родителей учеников 10–11-х классов показал, что, согласно их запросам, школа должна воспитывать такие качества личности, как ответственность, целеустремленность, умение учиться, доброжелательность, отзывчивость, самодостаточность, честность, порядочность, уважение к окружающим, профессионализм. Они выделяют следующие аспекты комфортной среды для учебы в школе: доброжелательные отношения с классным руководителем; достаточная информация об успехах и неудачах своего ребенка; доброжелательные отношения учителей-предметников и администрации школы; высокое качество знаний; четкая организация жизни детей в школе; развитие дружеских, товарищеских отношений между учащимися; формирование партнерства родителей и школы. Опрос учащихся 10-х классов в 2017/18 уч. году показал, что 73% учащихся оценили свои отношения с классными руководителями как «комфортные» (<https://sch2116.mskobr.ru>).

2. Существуют и более современные формы взаимодействия с семьей. К ним относится работа с родителями посредством ИКТ, которая осуществляется посредством их информирования на сайте школы, при помощи общения с родителями на групповых страницах сайта. Это позволяет проводить различные мероприятия онлайн, отвечать на вопросы родителей, проводить анкетирование и тест-опросы и т.д. С каталогом электронных образовательных ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями ФГОС, родители могут познакомиться на сайтах школ, что значительно облегчит им содействие своему ребенку в получении и закреплении знаний по различным предметам (<https://sch1636.mskobr.ru>).

Таким образом, в результате нашего исследования мы подчеркиваем, что ведущим субъектом воспитательной деятельности в школе является классный руководитель. Его деятельность основана на профессиональном взаимодействии в системе «человек – человек», ориентирована на личность учащегося, учебный класс и общность и имеет свои специфические особенности. Он также имеет возможность хорошо изучить интересы обучающихся, найти путь индивидуальной поддержки каждого, преодолеть те проблемы, которые возникают в коллективе класса.

Такой педагог, обладающий серьезными социально-психологическими знаниями, способен оказать поддержку своим коллегам в реализации принципов самоуправления в различных сферах школьной жизни.

Библиографический список / References

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учебное пособие для самообразования. М., 2002. [Gershunsky B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka [Philosophy of education for the 21st century]. A textbook for self-education. Moscow, 2002.]
2. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990. [Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. Pedagogicheskoe tvorchestvo [Pedagogical creativity]. Moscow, 1990.]
3. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Методика воспитательной работы. Избранные труды. М., 2016. [Makarenko A.S. Methodology of educational process organization. *Metodika vospitatelnoy raboty. Izbrannye trudy*. Moscow, 2016. (In Russ.)]
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996. [Markova A.K. Psikhologiya professionalizma [Professionalism psychology]. Moscow, 1996.]
5. Попович А.Э. Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. [Popovich A.E. Professionalnoe samoopredelenie starsheklassnikov v pedagogicheskom protsesse obshcheobrazovatelnoy shkoly [Professional self-determination of high school students in the pedagogical process of a general education school]. PhD Dr. Hab. Moscow, 2012.]
6. Ушинский К.Д. Три элемента школы // Историко-педагогический журнал. 2014. № 1. С. 49–62. [Ushinsky K.D. Three elements of school. *Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal*. 2014. No. 1. Pp. 49–62. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 11.12.2019, принята к публикации 04.02.2020

The article was received on 11.12.2019, accepted for publication 04.02.2020

Сведения об авторе / About the author

Торбина Ирина Игоревна – кандидат педагогических наук; учитель, школа № 2116 «Зябликово», г. Москва

Irina I. Torbina – PhD in Pedagogy; teacher, school 2116 "Zyablikovo", Moscow

E-mail: irina5857765@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-73-82

В.В. Борщева

Севастопольский государственный университет,
299053 г. Севастополь, Российская Федерация

Современные подходы к преподаванию в университете иностранного языка для специальных целей

Иностранный язык для специальных целей – один из традиционных курсов университетской подготовки специалистов разных профилей и направлений, однако эффективность такого курса во многом зависит от самой учебной программы, в основе которой должны быть контекстный подход к образованию, коммуникативный подход к преподаванию языка, технология смешанного обучения, интеграция ИКТ, предметно-языковое интегрированное обучение. Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) обладают огромным потенциалом с точки зрения актуального контента курса, поэтому они также должны быть частью учебной программы. Программа курса, включающая как минимум 3 блока: академический иностранный язык, деловой иностранный язык и профессиональный иностранный язык, должна помогать учащимся строить свою индивидуальную образовательную траекторию и формировать учебную автономию как в аудитории, так и в онлайн-среде.

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей, контекстный подход, технология смешанного обучения, ИКТ, предметно-языковое интегрированное обучение, МООК

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Борщева В.В. Современные подходы к преподаванию в университете иностранного языка для специальных целей // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 73–82. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-73-82

© Борщева В.В., 2020



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-2020-2-73-82

V. Borshcheva

Sevastopol State University,
Sevastopol, 299053, Russian Federation

Modern approaches to teaching ESP at University

ESP is one of traditional university courses for training various specialists in a number of directions, but the effectiveness of such course depends a lot on the particular curriculum which should be based on the context approach to education, communicative approach to teaching languages, ICT integration and CLIL. MOOCs have a great potential from the point of view of the content of the course, and they should be included in the curriculum. In general, the curriculum should contain 3 modules: Academic English, Business English, and Professional English, that should help learners form personal learning path as well as develop learner autonomy both in the classroom and online.

Key words: ESP, context approach, blended learning, ICT, CLIL, MOOC

CITATION: Borshcheva V.V. Modern approaches to teaching ESP at university. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 73–82. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-73-82

Курс «Иностранный язык для специальных целей» является довольно традиционным в отечественной системе образования и реализуется для всех неязыковых направлений подготовки, как на бакалавриате, так и в магистратуре. Даже если в учебном плане бакалавриата или магистратуры стоит курс с названием «Иностранный язык», то преподавание все равно включает профессиональную терминологию и акцент на профиль учащихся в той или иной мере. Курс носит традиционное название, являясь калькой с англоязычного ESP (English for Specific Purposes), нередко его переименовывают в «Иностранный язык для профессиональных целей», «Профессиональный иностранный язык» и прочие, но суть остается той же. Однако в разных вузах и разными кафедрами этот курс реализуется по-разному, в его содержание включаются

совершенно различные блоки, элементы, нет единых требований ни по содержанию, ни по результатам обучения, которые довольно размыто формулируются в какую-то компетенцию типа «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (<https://fgos.ru/>). Из такой формулировки, например, не вытекает напрямую никакого содержания, трактовать можно как угодно, как удобно, поэтому и качество курса зачастую зависит только от конкретного преподавателя, системности и последовательности в этом процессе добиваться сложно. А между тем курс специального иностранного языка крайне важен во многих отраслях.

В данной статье будут рассмотрены подходы к дизайну и разработке такого курса, актуальные сегодня, апробированные в нескольких вузах Российской Федерации (Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, Московский педагогический государственный университет, Севастопольский государственный университет) в течение 2009–2020 гг. Длительная апробация разных подходов к реализации данного курса позволяет описать и систематизировать наиболее эффективные из них для построения учебной программы согласно требованиям ФГОС, а также отвечающие вызовам сегодняшнего дня. Курс «Иностранный язык для специальных целей» уже становится не столько языковым курсом, сколько профессионально-значимой дисциплиной, помогающей учащимся развиваться, формировать автономию в обучении и выстраивать собственную образовательную траекторию.

Преподавание иностранного языка на неязыковых направлениях подготовки традиционно направлено на овладение иноязычной профессиональной терминологией, в первую очередь через тексты, поэтому на протяжении многих десятилетий программа обучения строилась на текстовом материале (адаптированные и аутентичные тексты), задания на понимание содержания (именно поэтому аннотирование и реферирование текстов прочно заняли свое место в программах обучения даже в аспирантуре), работу с терминологией. В советские времена этого было вполне достаточно, для большинства учащихся и самих преподавателей другого формата и других целей не было: страна была закрытой, и в целом во всей системе образования преподавание иностранных языков было в определенной мере искусственным процессом, далеким от жизненных ситуаций. Но уже в конце 1990-х – начале 2000-х гг., когда открылись границы, появились зарубежные учебники и самое важное – появились возможности общения на иностранном языке в деловой, рабочей среде, преподавание языков начало медленно, но неизбежно меняться по формату, подходам, методикам.

Но несмотря на это в нашей стране не все выпускники вузов могут свободно пройти собеседование на иностранном языке, выступить с презентацией, поучаствовать в переговорах, хотя неплохо знают грамматику, много прочли текстов и отлично владеют терминологией. Это проблема системного характера, для решения которой необходим пересмотр подходов к реализации программы обучения.

В основе курса «Иностранный язык для специальных целей» должно быть то содержание, которое наиболее приближено к реальной профессиональной деятельности учащихся, т.е. если это курс обучения студентов-юристов, то обязательно изучение юридической документации, законов, постановлений и прочего, а коммуникативная деятельность должна имитировать контекст профессиональной, например, судебное заседание, расследование и т.д.

Одной из проблем в преподавании иностранного языка для профессиональных целей является отсутствие единого учебника, рекомендованного для вузов, но это легко объяснимо спецификой предметной области каждого направления, а также высокими темпами развития науки и знания. Повсеместно в вузах издаются авторские учебники для разных направлений, ведущие зарубежные издательства публикуют целые специализированные курсы для юристов, медиков, инженеров и т.д., можно также отметить специальные серии, типа Professional English in Use издательства Кембриджского университета. Однако большим недостатком всех перечисленных изданий является их стремительное устаревание буквально через несколько лет, особенно в тех сферах, где прогресс идет более стремительно.

На наш взгляд, сегодня говорить о важности учебника как центрального элемента учебной программы нельзя, программа обучения должна строиться совершенно иным образом, на основе подходов и принципов, определяющих ее содержание и направленность. Поэтому именно для профессионально-ориентированного курса иностранного языка теория контекстного образования, разработанная А.А. Вербицким и его научной школой, наиболее подходит как теоретическая база и основа для практической реализации. Согласно автору теории, основная идея контекстного образования – «наложить усвоение обучающимся теоретических и иных знаний на “канву” усваиваемой им профессиональной и практической деятельности» [10, с. 53], что абсолютно соответствует целям курса иностранного языка для специальных целей.

Мы выделяем *контекстный подход* в качестве ключевого в проектировании курса иностранного языка для специальных целей. В рамках контекстного образования А.А. Вербицкий отмечает несколько

базовых форм деятельности, которые в том числе хорошо накладываются и на предметное преподавание иностранного языка, а именно: «учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность и учебно-профессиональная деятельность» [7, с. 130].

Учебная деятельность академического типа – это традиционные формы обучения через тексты, усвоение грамматических правил, выполнение лексических упражнений и т.д., квазипрофессиональная деятельность – это те активности, которые имитируют реальную профессиональную деятельность, например, ролевые игры типа собеседования при устройстве на работу, кейсы по решению проблемных ситуаций и т.д., и учебно-профессиональная деятельность – когда студент выполняет вполне реальные задачи из сферы своей профессиональной деятельности, это наиболее приближенная к реальной жизни работа, именно она и является наиболее продуктивной в учебном процессе, но не всегда реализуется в должном объеме. Все эти формы деятельности должны быть учтены при составлении программы обучения и быть взаимосвязанными, чтобы комплексно формировать иноязычную профессионально-ориентированную коммуникативную компетенцию, которую мы считаем базовой компетенцией такого курса.

Контекстный подход важен не только при выборе учебного контента, но и при выборе форм и методов работы. Например, для студентов-юристов актуальны кейсы по изучению криминальных расследований или ролевые игры и симуляции, имитирующие действия из профессиональной области (проведение слушания по делу, опрос свидетелей и т.д.). Для студентов-физиков более подходящей формой будет работа по написанию научной статьи и ее обсуждение, рецензирование научных материалов, описание эксперимента, разбор алгоритма подачи статьи к публикации, участие в научной конференции и т.д. По каждому направлению подготовки можно выделить ключевые направления работы и построить образовательную программу на их основе.

Близким к этому подходу можно считать предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), которое зародилось на западе в конце 1990-х гг., и традиционно было больше связано с системой школьного образования. Потенциал технологии может быть хорошо использован и для вузовского обучения, поскольку оно сочетает в себе и междисциплинарность, и языковую коммуникативную практику. В рамках этого подхода язык – не предмет обучения, а средство обучения. В исследовательской литературе подчеркивается, что при этом подходе «использование языка в смысловом контексте развивает языковые компетенции обучающихся естественным путем» [11, с. 61], что соотносится с целями курса

профессионально-ориентированного иностранного языка. CLIL включает в себя 4 “С”: “content” (содержание), “communication” (коммуникация), “cognition” (когнитивность), “culture” (культура) [14]. Практикующие преподаватели иностранных языков, использующие предметно-языковое интегрированное обучение на занятиях в университете, отмечают его высокую эффективность именно в профессиональной сфере обучаемых [13, с. 169], что опять же соотносится со спецификой курса иностранного языка для специальных целей.

В рамках этого подхода можно также говорить об интеграции массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в программу обучения. К МООК в педагогической литературе относят онлайн-курсы (учебно-методические комплексы), имеющие в своей структуре теоретический материал в виде лекций (чаще это видеолекции, сопровождающиеся письменным скриптом текста, озвученного на видео), разного рода задания для самостоятельной работы и отработки этого материала, а также контроль (он может быть в форме тестов и финального задания (экзамена), т.е. традиционную модель обучения в целом, но в ином формате [2].

В многочисленных исследованиях, связанных с использованием МООК в преподавании иностранных языков, практикующие преподаватели отмечают положительную динамику в языковом и профессиональном прогрессе студентов [1–3; 6; 9; 12], однако это происходит, когда студенты не изучают МООК самостоятельно, а делают это в рамках курса, под контролем или мониторингом преподавателя. Но это отдельная тема, в которую в данной статье не будем углубляться. Отметим только, что потенциал МООК именно для курса иностранного языка для специальных целей довольно велик, поскольку большинство онлайн-курсов разработаны на самых новейших и актуальных материалах и покрывают те темы, которые в учебники попадут спустя какое-то время, поскольку издание учебных материалов – долгий, кропотливый труд, а конкуренция между онлайн-курсами довольно высока и привлекают они учащихся именно актуальным, современным контентом. Поэтому через МООК учащиеся могут значительно быстрее освоить инновационные аспекты профильных дисциплин, а также послушать лекции ведущих специалистов в своей области. Таким образом, МООК – это еще один инструмент для повышения профессионально-значимых компетенций через иностранный язык. Интегрировать МООК в учебный процесс лучше всего в формате самостоятельной работы, чтобы у учащихся был выбор курса, возможность осваивать его в своем собственном темпе. Каждый семестр рекомендуется проходить не менее одного онлайн-курса длительностью 6–8 недель, тогда этот курс будет более глубоким, а не ознакомительным.

Следующим важным и актуальным подходом является интеграция ИКТ в процесс преподавания курса для специальных целей, и речь идет не только о MOOK, а о построении электронной образовательной среды, в которой множество элементов взаимодополняют друг друга и дают широкий спектр коммуникативной практики. Технология смешанного обучения именно для курса иностранного языка для специальных целей имеет большую важность и значение, поскольку, как уже было отмечено выше, традиционные учебники не успевают за прогрессом времени, а в электронной среде можно довольно оперативно менять контент, добавлять новые виды и формы заданий, тем самым актуализируя содержание курса и возможности его использования. Технология смешанного обучения дает возможности для формирования учебной автономии [5] и индивидуальной образовательной траектории [4], которые сегодня являются также важными показателями успешности обучения.

Исходя из запросов реальной жизни, трудовых функций специалистов и области профессиональной деятельности, можно выделить несколько универсальных блоков, которые должны быть в курсе иностранного языка для специальных целей и формировать иноязычную профессионально-ориентированную коммуникативную компетенцию: академический иностранный язык, деловой иностранный язык, профессиональный иностранный язык.

Академический иностранный язык в первую очередь связан с теми учебными навыками, которые необходимы учащимся для учебы в целом, развивает не только языковые навыки, но и критическое мышление студентов [8], формирует навыки академического письма, необходимого для дальнейшей учебы или исследований. Сегодня именно академический иностранный язык является основой курса ESP, это костяк, формирующий необходимые навыки и компетенции. В этот блок необходимо включить научно-академический контент, т.е. написание и оформление научной статьи, аннотации к ней, работа с базами научных данных, участие в научных мероприятиях – конференциях, круглых столах, т.е., то, что сегодня востребовано во всех сферах – умение представить результаты собственных исследований.

Деловой иностранный язык – это блок, связанный с деловой коммуникацией: переписка (сегодня более актуальна будет интернет-переписка, конечно), деловые переговоры, встречи, деловой этикет и его межкультурные различия, презентации. Эта часть больше ориентирована на развитие коммуникативных навыков межкультурного и делового общения.

Профессиональный иностранный язык уже больше связан непосредственно с направлением подготовки учащихся. В этом разделе изучается терминология, но не для того, чтобы уметь переводить тексты,

реферировать или аннотировать их, а для того, чтобы уметь свободно общаться с представителями других стран и культур в рамках своей профессиональной деятельности. Поэтому важным аспектом при составлении программы должен быть коммуникативный подход, ставящий акценты на постоянной коммуникации при изучении материала. Поскольку дефицит учебных часов – это также типичная ситуация для большинства вузов нашей страны, именно технология смешанного обучения, когда множество форм работы для разного типа учащихся, в том числе и для разного уровня учащихся, дает возможность создать условия для эффективной работы.

Курс «Иностранный язык для специальных целей» сегодня приобретает новое значение, у учащихся появилась возможность через иностранный язык повышать уровень профессиональной грамотности и формировать не только иноязычную коммуникативную компетенцию, но и профессиональные компетенции, поскольку сегодня содержание курса ESP может быть настолько инновационным, насколько позволяют современные технологии. Курс должен базироваться на ряде подходов, среди которых первостепенное значение имеет контекстный подход (научная школа А.А. Вербицкого); коммуникативный подход; технология смешанного обучения со всеми инструментами ИКТ, которые сегодня актуальны, в том числе интеграция MOOK; предметно-языковое интегрированное обучение, позволяющее использовать язык в качестве инструмента познания. Принципиально важными блоками курса ESP являются академический иностранный язык, деловой иностранный язык и профессионально-ориентированный иностранный язык. Реализация данной программы обучения требует от преподавателя творческого подхода к работе, поиска новых материалов, ресурсов, идей.

Библиографический список / References

1. Агафонова Л.И. Массовые открытые онлайн курсы: возможности и сложности интеграции в процесс обучения иностранным языкам // Иноязычное образование и межкультурная коммуникация в поликультурном пространстве: Сборник научных трудов. СПб., 2019. С. 3–6. [Agafonova L.I. Mass open online courses: Opportunities and difficulties of integration into the process of teaching foreign languages. *Inoyazychnoe obrazovanie i mezhkulturnaya kommunikatsiya v polikulturnom prostranstve*. St. Petersburg, 2019. Pp. 3–6. (In Russ.)]
2. Борщева В.В. Особенности использования массовых открытых онлайн-курсов в обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 1. С. 86–95. [Borshcheva V.V. Peculiarities of using mass open online courses in teaching

- a foreign language for special purposes. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin (Vestnik PNIPIU. Problemy âzykoznanîâ i pedagogiki)*. 2017. No. 1. Pp. 86–95. (In Russ.)]
3. Борщева В.В., Кашпарова В.С., Синицын В.Ю. Использование массовых открытых онлайн-курсов в обучении английскому языку студентов нелингвистических направлений подготовки // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 45–54. [Borshcheva V.V., Kashparova V.S., Sinitsyn V.Yu. Using mass open online courses in teaching English to students of non-linguistic areas of training. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2017. No. 1. Pp. 45–54. (In Russ.)]
 4. Борщева О.В. Индивидуальная образовательная траектория как условие эффективного обучения // Вопросы педагогики. 2019. № 8-2. С. 24–27. [Borshcheva O.V. Individual educational trajectory as a condition of effective training. *Voprosy pedagogiki*. 2019. No. 8-2. Pp. 24–27. (In Russ.)]
 5. Борщева О.В. Формирование автономии студентов при обучении иностранному языку // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований: Сборник научных статей XI Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары, 2019. С. 101–105. [Borshcheva O.V. Formation of student autonomy in teaching a foreign language. *Voprosy lingvodidaktiki i mezhkulturnoy kommunikatsii v kontekste sovremennykh issledovaniy*. N.V. Kormilina, N.Y. Shugaeva (eds.). Cheboksary, 2019. Pp. 101–105. (In Russ.)]
 6. Валева Н.Г., Руднева М.А. Массовые открытые онлайн-курсы в обучении студентов экологического факультета английскому языку для профессиональной коммуникации // Вестник РУДН. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2016. № 3. С. 99–105. [Valeeva N.G., Rudneva M.A. Mass open online courses in the training of students of the environmental faculty in English for professional communication. *RUDN Journal of Ecology and Life Safety*. 2016. No. 3. Pp. 99–105. (In Russ.)]
 7. Вербицкий А.А. Иноязычное образование в контексте профессии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2 (796). С. 126–141. [Verbitsky A.A. Foreign language education in the context of the profession. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*. 2018. No. 2 (796). Pp. 126–141. (In Russ.)]
 8. Городецкая Л.А. Критическое мышление и обучение английскому языку для академических целей // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 32–40. [Gorodetskaya L.A. Critical thinking and English language education for academic purposes. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*. 2017. No. 4. Pp. 32–40. (In Russ.)]
 9. Малинин Н.В. Использование массовых открытых онлайн-курсов в преподавании иностранных языков на неязыковых факультетах вузов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 2. С. 258–261. [Malinin N.V. Using mass open online courses in teaching foreign languages at non-language faculties of universities. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 2019. Vol. 12. No. 2. Pp. 258–261. (In Russ.)]

10. Психология и педагогика контекстного образования / Под науч. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018. [Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya [Psychology and pedagogy of context education]. A.A. Verbitsky (ed.). Moscow; St. Petersburg, 2018.]
11. Роль предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в условиях полиязычного образования / Сыдык Л.С., Книсарина М.М., Егизбаева Л.Е. и др. // Медицинский журнал Западного Казахстана. 2018. № 4 (60). С. 57–62. [Sydyk L.S., Knisarina M.M., Egizbaeva L.E. et al. The role of subject-language integrated learning (CLIL) in multilingual education. *Medical Journal of West Kazakhstan*. 2018. No. 4 (60). Pp. 57–62. (In Russ.)]
12. Чекун О.А. Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей МПГУ // Педагогика и психология образования. 2016. № 1. С. 71–74. [Chekun O.A. Integration of mass open online courses in foreign language education of students of non-language specialties of MPGU. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2016. No. 1. Pp. 71–74. (In Russ.)]
13. Чекун О.А. Предметно-языковое интегрированное обучение в неязыковых вузах // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 163–170. [Chekun O.A. Subject-language integrated education in non-language universities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 1. Pp. 163–170. (In Russ.)]
14. Bentley K. The TKT Course CLIL Module. *Cambridge University Press*. 2010.

Статья поступила в редакцию 09.01.2020, принята к публикации 17.02.2020

The article was received on 09.01.2020, accepted for publication 17.02.2020

Сведения об авторе / About the author

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: veronicaengels@gmail.com

Н.П. Гончарук¹, Е.И. Хромова²

¹Казанский национальный исследовательский технологический университет,
420015 г. Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация

²Казанский (Приволжский) федеральный университет,
420008 г. Казань, Республика Татарстан, Российская Федерация

Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности на основе интеграции педагогических и цифровых технологий

Статья посвящена вопросам интеллектуализации профессионально-педагогической деятельности, основная цель которой состоит в непрерывном развитии компетенций преподавателей в области использования цифровых технологий в образовательном процессе, в преобразовании деятельности преподавателя в соответствии с возможностями современных информационно-коммуникационных технологий и цифровой образовательной среды. Выявлены возможности массовых открытых онлайн-курсов (МООК) и открытых образовательных ресурсов, способствующие разработке способов эффективного использования интернет-технологий в образовании. Показана роль интеграции педагогических технологий с новейшими цифровыми технологиями в обновлении и развитии компетенций преподавателей. Описаны модели использования онлайн-курсов в образовательном процессе, сценарии интеграции онлайн-курсов в учебный процесс, способы размещения учебных материалов, инструменты взаимодействия в электронной информационно-образовательной среде. В статье особое внимание уделено технологии смешанного обучения как средства реализации интегрированной модели обучения с привлечением ресурсов сети Интернет. Выявлены основные характеристики технологии смешанного обучения, позволяющие использовать современные методики и инструменты онлайн-обучения, совмещать преимущества образовательных

© Гончарук Н.П., Хромова Е.И., 2020



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

и цифровых технологий. Особое внимание уделено модели «МООК-поддержка дисциплины», использующей массовые открытые онлайн-курсы в качестве дополнительного материала. Описаны варианты методического сопровождения процесса реализации онлайн-курса, интернет-сервисы для организации учебной работы и сетевого взаимодействия.

Ключевые слова: интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности, цифровые технологии, интеграция цифровых и педагогических технологий, массовые открытые онлайн-курсы, онлайн-обучение, смешанное обучение

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности на основе интеграции педагогических и цифровых технологий // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 83–92. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-83-92

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-83-92

N. Goncharuk¹, E. Khromova²

¹ Kazan National Research Technological University,
Kazan, Republic of Tatarstan, 420015, Russian Federation

² Kazan (Volga region) Federal University;
Kazan, Republic of Tatarstan, 420008, Russian Federation

Intellectualization of professional and pedagogical activity based on the integration of pedagogical and digital technologies

The article is dedicated to the issues of intellectualization of professional and pedagogical activity with the main purpose of continuously development of teachers' competencies in the field of using digital technologies in the educational process, transformation of the teachers' activities in accordance with the capabilities of modern information and communication technologies and the digital educational environment. The article highlights the potential of massive open online courses and open educational resources that contribute to the development of ways

to effectively use Internet technologies in education. The article points out the role of the pedagogical technologies' integration with the latest digital technologies in updating and developing the competencies of teachers. The article describes how to use online courses in the educational process, scenarios for integrating online courses into the educational process, technologies for placing educational materials, interaction tools in an electronic informational and educational environment. The article focuses on blended learning technology as a means of implementing an integrated learning model using Internet resources. The article highlights the main characteristics of blended learning technology allowing the use of modern methods and tools of online learning, combining the advantages of educational and digital technologies. Particular attention is paid to the "MOOC discipline support" model which uses massive open online courses as additional material. The article describes variants of methodological support for the process of implementing an online course, Internet services for organizing academic work and networking.

Key words: intellectualization of professional and pedagogical activity, digital technologies, integration of digital and pedagogical technologies, massive open online courses, online learning, blended learning

CITATION: Goncharuk N.P., Khromova E.I. Intellectualization of professional and pedagogical activity based on the integration of pedagogical and digital technologies. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 83–92. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-83-92

В условиях цифровизации экономики требуются принципиально новые подходы в подготовке инженеров на основе возможностей современных цифровых технологий и цифровой среды. Развитие цифровых технологий в условиях глобализации образования приводит к созданию международных открытых образовательных ресурсов, новых образовательных пространств, сред, структур и организаций. Появляются новые цифровые инструменты, постоянно расширяется спектр приемов их применения, возникают новые способы использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе подготовки инженеров.

Анализ образовательного потенциала современных цифровых технологий приводит к пониманию необходимости цифровой трансформации профессионально-педагогической деятельности. Цифровизация сферы образования стимулирует педагогов к освоению наиболее актуальных инновационных технологий и методик осуществления образовательного процесса на основе цифровых инструментов. Перед преподавателями

ставится задача «плавного» интегрирования педагогических и информационных технологий и использования возможностей цифровизации в образовательном пространстве. В связи с необходимостью использования цифровых инструментов в образовательном процессе требования к компетенциям преподавателей постоянно усложняются. Преподавателям необходимо не только понимать возможности цифровой среды для преподавания, анализировать особенности образовательного процесса в условиях цифрового общества, но и уметь выстраивать персональную обучающую среду, систему обучающего контента на основе открытых цифровых источников, применять технологии смешанного и адаптивного обучения [1; 6].

Главная цель интеллектуализации профессионально-педагогической деятельности состоит в преобразовании деятельности преподавателя на основе возможностей современных ИКТ и цифровой образовательной среды. Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности направлена не только на преодоление пробелов между фактическим и необходимым уровнем цифровой грамотности, но и на непрерывное развитие компетенций преподавателей в области использования цифровых технологий в образовательном процессе. Цифровая грамотность включает личностные, интеллектуальные, технологические, информационные навыки, необходимые для самореализации в цифровом обществе. В основе цифровой грамотности лежат цифровые компетенции, которые определяют готовность решать многочисленные проблемы и задачи использования информационных технологий в различных сферах, а также способность к цифровому сотрудничеству.

Особенностью открытого образования является широкий доступ к открытым образовательным ресурсам, использование в процессе обучения цифровых технологий, основанное на информационных сетях. К основным формам открытого образования относятся открытые образовательные ресурсы (ООР) и массовые открытые онлайн-курсы (МООК). Одной из задач открытого образования является широкое распространение технологий и методик онлайн-обучения. Необходимо подчеркнуть, что онлайн-образование является сферой большого внимания государства. Целью приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (СЦОС) является повышение доступности образования и реализация концепции непрерывного образования за счет развития российского цифрового образовательного пространства. Главной идеей проекта является предоставление широкого доступа к онлайн-курсам всем категориям граждан и образовательным организациям всех уровней образования. Благодаря

ресурсу «одного окна» студенты и преподаватели могут получить доступ к возможностям сетевого взаимодействия, включая реализацию и создание образовательных программ с использованием онлайн-курсов [http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/].

На целом ряде платформ разработаны онлайн-курсы для того, чтобы преподаватели могли получить необходимую информацию о возможностях онлайн-образования. Среди них выделим платформу дополнительного профессионального онлайн-образования: OpenProfession. Онлайн-курсы платформы OpenProfession посвящены основным тенденциям развития онлайн-обучения, возможностям онлайн-курсов в учебном процессе, инструментам онлайн-обучения, использованию современных технологий и методик онлайн-обучения для организации эффективной работы обучающихся в виртуальном образовательном пространстве, проектированию и модернизации образовательных программ с использованием инструментов онлайн-обучения.

Стремление образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования интегрировать ИКТ в свои образовательные среды приводит к тому, что требования к компетенциям преподавателей постоянно усложняются. Среди компетенций, которые необходимы преподавателю для интеграции ИКТ и педагогических технологий в рамках образовательного процесса, выделим следующие: готовность к анализу потенциала цифровой среды для профессионально-педагогической деятельности; способность формировать персональную учебную среду; готовность применять технологии смешанного и адаптивного обучения; готовность к проектированию и внедрению моделей интеграции цифровых технологий в образовательный процесс [2; 5].

Большим потенциалом для интеграции педагогических и цифровых технологий обладает технология смешанного обучения, которая позволяет сочетать формы очного аудиторного обучения («лицом к лицу») с элементами онлайн-обучения, в котором используются специальные информационные технологии (компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т.п.). Важным преимуществом технологии смешанного обучения является то, что могут быть использованы как готовые открытые образовательные ресурсы, находящиеся в открытом доступе, так и ресурсы, созданные самими преподавателями. Важно отметить, что большую помощь в разработке преподавателями собственных электронных ресурсов могут оказать ООР и МООК.

Развитие информационных технологий приводит к появлению новых цифровых инструментов, которые могут использоваться в процессе реализации технологии смешанного обучения:

- системы управления обучением; инструменты планирования учебной деятельности (электронные журналы, органайзеры);
- цифровые коллекции открытых образовательных ресурсов (образовательные порталы: «Российское образование»; «Единое окно доступа к информационным ресурсам»; «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» и др.); сетевые информационные ресурсы, электронные библиотеки, базы данных;
- инструменты для создания, редактирования и публикации контента и учебных объектов (Google Диск, Google Документы и др.); инструменты для коммуникации и обратной связи (Skype, социальные сети, форумы, блоги и др.); инструменты для проектной деятельности, сотрудничества (Google Презентации и др.);
- онлайн-курсы отечественных платформ онлайн-образования: Лекториум, Национальная платформа открытого образования (НПОО); OpenProfession, Stepik, «Университет без границ», «Открытый Политех», Postnauka, Универсариум, Якласс, Lingualeo, Нетология, Эдуардо, Arzamas, Интуит, 4brain, UniverTV (открытый образовательный видеопортал) и др. [2; 3].

Основными характеристиками онлайн-обучения являются: методически обоснованный контент онлайн-курса, который разрабатывается согласно поставленным целям и соответствующим результатам обучения; широкое применение интерактивных элементов обучения; оценка и взаимный контроль промежуточных и итоговых результатов учебной работы, диагностика ошибок в процессе изучения курса; организация взаимодействия слушателей и авторов курса в ходе изучения курса на форумах; применение разнообразных приемов стимулирования учебно-познавательной мотивации, способов поддержки и помощи в процессе онлайн-обучения; организация обратной связи, статистическая обработка полученных результатов.

Среди существующих моделей встраивания онлайн-курсов в образовательные программы выделим следующие: модели, использующие онлайн-курс как дополнительный материал; модели смешанного обучения с заменой лекционных занятий на просмотр видеолекций; модели смешанного обучения с частичным переносом занятий в онлайн-формат и проведением некоторых форм контроля с помощью онлайн-курса; модели онлайн-обучения с тьюторской поддержкой; модели исключительно электронного обучения с использованием онлайн-курса.

В нашем исследовании была использована первая группа моделей, в рамках которой онлайн-курсу отводится роль дополнительного материала, дополнительного учебно-методического ресурса [3; 4]. Модель «МООК – поддержка дисциплины» не оказывает влияния

на организационную структуру учебного процесса, все виды занятий, формы текущей и промежуточной аттестации реализуются в традиционном формате. Учебно-методические материалы MOOK могут использоваться как преподавателями в процессе подготовки и проведения занятий, так и студентами в ходе самостоятельной работы. Использование MOOK в качестве дополнительного материала способствует углубленному изучению дисциплины (модуля); стимулирует построение индивидуальных образовательных маршрутов; оказывает помощь в выравнивании разных уровней обученности студентов. В целом ряде учебных ситуаций MOOK может стать обязательным ресурсом, обеспечивающим определенные виды самостоятельной работы, в особенности для преодоления пробелов у отстающих студентов, для индивидуализации обучения и адаптации к новым условиям. Необходимо отметить возможность предварительного изучения материалов MOOK для организации работы в аудитории в контексте активных методов обучения, таких как метод проектов, разбор кейсов, групповая работа и взаимное обучение.

Если MOOK используется в качестве дополнительного материала, то он не является обязательным для студента, и решение о его использовании студент принимает сам на основе собственных потребностей. В данном случае в задачи преподавателя входит информирование, инструктирование и, при необходимости, консультирование студента. В то же время выбор курса может быть предложен студентами при согласовании с преподавателем. Возможность самостоятельного выбора и использования онлайн-курса стимулирует развитие познавательной мотивации, а также компетенций, необходимых для онлайн-обучения. В следующем варианте этой модели изучение материалов MOOK является обязательной частью самостоятельной работы, при этом преподаватель управляет учебной деятельностью студентов через рекомендации по изучению материалов модулей, а также времени их прохождения. В данной модели мотивирующим фактором для студентов может стать включение заданий, предполагающих знание материалов онлайн-курса. В третьем варианте данной модели материалы MOOK становятся базой не только для аудиторной работы, но и для выполнения разных видов самостоятельной работы. Материалы MOOK могут служить основой дискуссий и обсуждения альтернативных точек зрения, представленных авторами онлайн-курса и слушателями на форумах. В аудитории может проходить разбор кейсов и упражнений, заданий онлайн-курса с собственными выводами и решениями. Может быть организована групповая работа по анализу материалов MOOK с последующим обменом мнениями, взаимными обсуждениями. Данная модель требует определенной подготовки со стороны преподавателя, способности

проектировать сценарии разнообразных учебных развивающих ситуаций по материалам MOOK.

Наш опыт показывает, что использование инструментов онлайн-обучения оказывает значительное влияние на методы и технологии образовательной деятельности, усиливает их развивающий и воспитательный потенциал. В результате использования MOOK у преподавателей формируются компетенции в области использования ООР и онлайн-курсов. Выделим наиболее значимые компетенции: готовность к обоснованному выбору онлайн-курса и внедрению различных моделей его интеграции в образовательный процесс; готовность использовать основные инструменты и ресурсы онлайн-обучения для создания персональной учебной среды; готовность управлять обучением, максимально используя возможности информационно-образовательной среды своей организации и онлайн-платформы; способность применять ИКТ для создания собственных учебно-методических материалов, новых учебных модулей.

Таким образом, в условиях цифровой трансформации образования необходимо непрерывное развитие и наращивание компетенций преподавателей в области использования ИКТ в образовательном процессе. Интеграция информационных и педагогических технологий расширяет возможности для постоянного обновления компетенций, связанных с применением ИКТ за счет предоставления свободы доступа к цифровым ресурсам всего мирового сообщества, стимулирует развитие интеллектуальной компетентности. Большим потенциалом для разработки моделей интеграции педагогических и цифровых технологий обладает технология смешанного обучения. Данную технологию можно рассматривать как технологию синергетическую, поскольку она способствует выявлению образовательных возможностей и дидактических функций цифровых ресурсов, разработке новых способов эффективного использования интернет-технологий в образовании, обеспечивает преобразование взаимодействующих элементов разных технологий, трансформирует методы учебно-познавательной, исследовательской и самообразовательной деятельности в соответствии с возможностями цифровой образовательной среды.

Библиографический список / References

1. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 150–155. [Andreev A.A. Russian open educational resources and massive open online courses. *Higher Education in Russia*. 2014. No. 6. Pp. 150–155. (In Russ.)]

2. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Интеграция педагогических и информационных технологий в образовательном процессе // Казанский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 32–37. [Goncharuk N.P., Khromova E.I. Integration of pedagogical and information technologies in the educational process. *Kazan Pedagogical Journal*. 2018. No. 4. Pp. 32–37. (In Russ.)].
3. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Модели интеграции цифровых и педагогических технологий в процессе подготовки будущих инженеров // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 31–36. [Goncharuk N.P., Khromova E.I. Models for integrating digital and pedagogical technologies in the training of future engineers. *Kazan Pedagogical Journal*. 2019. No. 1. Pp. 31–36. (In Russ.)].
4. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Смешанное обучение: особенности проектирования и организации на основе Интернет-ресурсов // Инженерное образование. 2018. № 24. С. 148–154. [Goncharuk N.P., Khromova E.I. Blended Learning: Features of Design and Organization Based on the Internet Resources. *Engineering Education*. 2018. No. 24. Pp. 148–154. (In Russ.)].
5. Гущина О.М., Михеева О.П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 119–136. [Gyshchina O.M., Mikheeva O.P. Massive open online courses for pedagogical staff training. *The Education and Science Journal*. 2017. No. 7 (19). Pp. 119–136. (In Russ.)].
6. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / Под ред. Д. Бадарч. М., 2013. [Badarch D. *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v obrazovanii* [Information and communication technologies in Russia]. Moscow, 2013.]

Статья поступила в редакцию 29.11.2019, принята к публикации 20.01.2020

The article was received on 29.11.2019, accepted for publication 20.01.2020

Сведения об авторах / About the authors

Гончарук Наталья Петровна – доктор педагогических наук; профессор кафедры методологии инженерной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет

Natalia P. Goncharuk – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Methodology of Engineering Activities, Kazan National Research Technological University

E-mail: gonch54@mail.ru

Хромова Евгения Игоревна – аспирант Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет

Evgeniya I. Khromova – post-graduate student at the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University

E-mail: e666@list.ru

Заявленный вклад авторов

Гончарук Н.П. – общее руководство направлением исследования, планирование исследования, организация и участие в проведении исследования, анализ экспериментальных данных, участие в подготовке текста статьи.

Хромова Е.И. – участие в проведении исследования, анализ экспериментальных данных, участие в подготовке текста статьи.

Contribution of the authors

N.P. Goncharuk – general direction of the research, planning of the research, organization and participation in the research, analysis of experimental data, participation in the preparation of the text of the article.

E.I. Khromova – participation in the research, analysis of experimental data, participation in the preparation of the text of the article.

О.В. Дремова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения

В данной статье представлен анализ и классификация существующих теоретических подходов по концептуализации академического мошенничества, что позволило понять причины и социально-психологические механизмы совершения нечестного поведения. Кроме того, автором представлены практические меры по борьбе с нечестным поведением, разработанные на основе эмпирических работ, в основу которых положены рассматриваемые теории. Это позволило выделить две группы теорий. Первая группа включает теории, которые предлагают практические меры для реализации преподавателями, ко второй группе относятся теории, предлагающие меры для борьбы с академическим мошенничеством на уровне университетов. На основе приведенной систематизации теорий были предложены дополнительные методы борьбы с нечестным поведением, которые могут быть полезны как для преподавателей, так и для исследователей академического мошенничества.

Ключевые слова: академическое мошенничество, мотивационные теории, бихевиористские теории, теории девиантного поведения, теории, рассматривающие студента как рационального актора, меры борьбы с нечестным поведением студентов

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дремова О.В. Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 93–111. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-93-111

© Дремова О.В., 2020



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-2020-2-93-111

O. Dremova

National Research University "Higher School of Economics",
Moscow, 101000, Russian Federation

Student academic dishonesty: Review of theoretical frameworks and methods of prevention

This study presents a comprehensive analysis and classification of existing theoretical approaches for conceptualization of academic dishonesty that has helped to understand the reasons and socio-psychological mechanisms for dishonest behaviour. This paper also considers practical methods of how to combat student dishonesty that were proposed based on the results of empirical studies. According to the proposed methods, theories can be divided into two groups. The first group includes theories that provide preventing methods of student academic dishonesty for faculty members. The second group of theories provides ways for preventing academic cheating at the university level. Based on the systematization of theories, additional methods have been proposed to combat dishonest behavior, which can be useful for both teachers and researchers of academic dishonesty.

Key words: academic dishonesty, theories of motivation, behavioral theories, theories of deviance, theories, considering a student as a rational actor, ways for student academic dishonesty prevention

CITATION: Dremova O.V. Student academic dishonesty: Review of theoretical frameworks and methods of prevention. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 93–111. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-93-111

Результаты ряда исследований в США, Европе и России показывают, что более 50% студентов прибегают к академическому мошенничеству во время обучения в университете [5; 32]. Нечестное поведение студентов имеет массу негативных последствий: студенты, которые совершают академические проступки в университете, с большей вероятностью будут обманывать на будущем месте работы [46]; в результате

академического мошенничества студенты получают завышенные оценки, что приводит к выпуску неквалифицированных специалистов [42]. Эти последствия особенно актуальны для будущих педагогов, которые впоследствии могут проявлять безразличие к учебному процессу и к академическому мошенничеству студентов, что может способствовать его распространению. Независимо от того, насколько распространенными или редкими являются случаи нечестного поведения студентов в университете, репутация вуза может быть омрачена общественным мнением о безнаказанности академического мошенничества [46].

Для того чтобы найти эффективные меры и педагогические практики, с помощью которых преподаватели или университет в целом могли бы снизить случаи академического мошенничества, необходимо понять, почему студенты совершают подобные действия и что может стать причиной отказаться от них и учиться честно. Поэтому исследователи стремятся найти наиболее эффективные способы предотвращения нечестного поведения студентов в университете [32], а для этого важно понять причины, по которым студенты прибегают к академическому мошенничеству, и социально-психологические механизмы принятия решения в пользу нечестного поведения. Это позволит понять, как выстроить педагогические практики в университете таким образом, чтобы снизить распространенность нечестного поведения и мотивировать студентов учиться честно. Ответить на эти вопросы помогают теории, объясняющие, почему студенты ведут себя нечестно.

Как правило, теоретические подходы, объясняющие академическое мошенничество в университете, представлены либо в эмпирических работах, либо в теоретических обзорах. Однако они рассматривают либо только отдельную группу теорий академического мошенничества [23], либо отдельные теоретические подходы [6].

Объектом данного исследования является концептуализация академического мошенничества, а предметом – причины нечестного поведения и механизмы принятия решения о нечестном поведении. Цель исследования состоит в классифицировании теории и на основании этой классификации разработке методов борьбы с нечестным поведением, которые могут дополнить психолого-педагогическое знание и обогатить существующие педагогические практики.

Для достижения этой цели сформулированы следующие задачи:

- 1) анализ теоретических концепций и моделей для изучения академического мошенничества;
- 2) систематизация мер по борьбе с нечестным поведением, разработанных на основе эмпирических исследований с использованием рассмотренных теорий.

Как правило, теории нечестного поведения появляются вследствие применения более общей теории, объясняющей поведение человека, к объяснению нечестности студентов в университете. В зависимости от того, что является предметом исследования этих теорий, с помощью системно-структурного подхода, который помогает изучить структуры теорий и их элементы, были выделены группы теоретических концепций, применяемых для изучения академического мошенничества: мотивационные; бихевиористские; девиантного поведения; теории, рассматривающие студента как рационального актора.

Приведенный ниже обзор представляет собой относительно краткое описание теорий для того, чтобы представить контекст исследований академического мошенничества.

Мотивационные теории

Данная группа теорий изучает факторы, влияющие на достижение человеком его собственных целей. К ней относятся: теория самоэффективности (self-efficacy theory), теория самодетерминации (self-determination theory) и теория достижения целей (achievement goal theory), которые успешно применялись в исследованиях академического мошенничества студентов [8; 10; 28]. Эмпирические исследования говорят о связи между учебной мотивацией и совершением студентами нечестных поступков [34].

Согласно положениям *теории самоэффективности* А. Бандуры, уверенность индивида в своих способностях и навыках влияет на его самооценку возможностей выполнения того или иного задания, которое приводит к достижению желаемого результата [10]. Однако некоторые исследователи утверждают, что теоретическая концепция самоэффективности является неоднозначной и плохо сформулированной [19]. Несмотря на критику, данная теория применяется в изучении академического мошенничества. Согласно ей, неуверенные в своих знаниях студенты при наличии благоприятных факторов окружающей среды в большей степени склонны к нечестному поведению для достижения положительного результата в учебе. В рамках данной теории академическое мошенничество определяется как нечестное поведение, которое включает несанкционированную помощь другим студентам, плагиат, использование шпаргалок и случаи списывания на экзамене [26]. Отличительной чертой этой теории является положение о том, что когнитивные убеждения, лежащие в основе мотивированного поведения, представляют собой результат взаимодействия между студентами и окружающей средой [Там же]. Важным фактором, объясняющим академическое мошенничество, считается представление студентов

о своей самоэффективности, другими словами, своих академических возможностях. Так, согласно эмпирическим результатам, больше списывают те студенты, которые не уверены в своих знаниях и навыках, независимо от их предшествующих достижений [10; 35]. Это также было подтверждено в исследовании К. Финн и М. Фрон, в котором убеждения студентов в отношении собственных возможностей лучше предсказывали уровень мошенничества среди них, чем их средний балл [26].

Для борьбы с нечестным поведением в рамках данной теории авторы предлагают оказывать помощь студентам в установке краткосрочных целей: убеждения студента в своей самоэффективности увеличатся, и вероятность мошенничества может быть уменьшена [34]. Кроме того, преподавателям следует настраивать студентов на то, что они справятся с поставленной задачей и у них все получится, т.к. они хорошо работают. При этом, даже если студент не справляется с заданием, преподавателям следует позитивно относиться к таким неудачам и мотивировать студентов на дальнейшую работу.

Теория самодетерминации впервые была предложена И. Деси и Р. Райан, в основу легла теория внутренней/внешней мотивации. Внутренней мотивацией является желание студента вовлекаться в учебную деятельность в силу интереса и удовольствия от ее выполнения [22]. Внешней мотивацией студента является выполнение учебной деятельности из-за внешних по отношению к ней факторов. Такими факторами могут являться: получение высокой оценки, похвалы, желание избежать наказания и т.д. В рамках данной теории авторы рассматривают причины поведения с точки зрения удовлетворения трех потребностей: компетентности (competence), автономии (autonomy) и связанности с другими (relatedness) [3].

Данная теория успешно применялась в изучении академического мошенничества. В исследовании Я. Канат-Мэймон и др. было обнаружено, что студенты, которые руководствуются внешней мотивацией, при выполнении учебных заданий в большей степени склонны к списыванию и другим нечестным практикам [28]. Кроме того, чувство неудовлетворенности основных психологических потребностей в компетентности, автономии и связанности с другими увеличивает вероятность академического мошенничества. Однако данные факторы были признаны незначительными в исследовании Т. Мёрдока и его коллег [35]. Кроме того, немаловажную роль в формировании студенческой мотивации играет среда университета, что не учитывается в данной теории.

Для предотвращения нечестного поведения авторы предлагают удовлетворять потребности студентов и поддерживать автономию учащихся с помощью отказа от вознаграждений и наказаний. Для поддержания

потребности студентов в компетенции преподавателям следует предоставлять конструктивную обратную связь и давать четкие указания по выполнению заданий, что позволит студентам лучше понять ожидания преподавателей [27]. Для удовлетворения потребности студентов в связанности с другими преподавателям следует устанавливать дружеские отношения со студентами, чтобы они знали, что их мнение будет услышано [Там же].

Возможно, для удовлетворения студенческих потребностей преподавателям следует разрабатывать для них уникальные и интересные задания, а также давать возможность студентам самостоятельно проверять и оценивать свои работы и работы одногруппников. Кроме того, важно проводить консультации, где студенты могут один на один с преподавателем обсудить вопросы и трудности, с которыми они сталкиваются в работе.

Основоположником *теории достижения целей* является Дж. Николс, который рассматривает мотивацию как цель, на достижение которой направлена деятельность человека. В данной теории выделяется два основных направления: цель на мастерство (желание получить необходимые знания и навыки) и цель на демонстрацию своих знаний и навыков (желание продемонстрировать свои способности) [4]. В эмпирических исследованиях цель на демонстрацию обычно относят к поверхностному подходу в обучении [25]. Кроме того, считается, что этот тип цели приводит к негативным эмоциональным, когнитивным и поведенческим последствиям в учебной деятельности [Там же].

Теория достижения целей была успешно применена в изучении академического мошенничества. С ее помощью были определены факторы, объясняющие вовлечение студентов в нечестное поведение: ориентация студентов на демонстрацию компетенций и стремление к уклонению от демонстрации низких компетенций, т.к. они связаны с поверхностным подходом к обучению. В особенности студенты, стремящиеся избежать демонстрацию низкого результата, в большей степени склонны к совершению академического мошенничества [8].

Данные выводы подтверждаются в эмпирических исследованиях, которые показывают, что студенты, стремящиеся к мастерству, менее склонны к мошенничеству, чем те, кто ориентирован на внешний результат [Там же]. Однако некоторые последующие исследования установили преимущества, которые также предоставляет ориентация на демонстрацию. Была выдвинута идея о необходимости пересмотреть данную теорию для подчеркивания потенциала как цели на мастерство, так и цели на демонстрацию [40]. Кроме того, некоторые исследования также показали, что у студента могут сосуществовать два типа направлений: на мастерство и на демонстрацию, причем на разных учебных

занятиях у студентов может быть разный тип мотивации [4], поэтому не во всех случаях тип мотивации предсказывает склонность к мошенничеству.

Эксперты считают, что для предотвращения нечестного поведения студентов преподаватели должны мотивировать их на мастерство и изучение предмета, а также снизить акцент на получение хороших оценок, т.к. при студенческой мотивации, ориентированной на мастерство, студенты в меньшей степени склонны совершать нечестные поступки в учебной деятельности [8].

Однако при наличии у студента ориентации и на мастерство, и на демонстрацию, возможно, эффективной стратегией было бы проведение занятий, на которых студенты должны представлять свои проекты и прогресс в работе над ними перед одноклассниками и преподавателями. Кроме того, сами студенты могли бы выступать в роли преподавателя на занятиях. То, как они смогли бы понятно и интересно объяснить новый материал и вовлечь своих одноклассников в работу, было бы показателем их успешности. Так как, с одной стороны, им самим нужно хорошо разбираться в том материале, который они будут объяснять, а с другой стороны, они будут демонстрировать свои знания перед аудиторией.

Бихевиористские теории

Данная группа теорий рассматривает поведенческие концепции, которые также связаны с процессом обучения. В данную группу входят: теория запланированного поведения (the Theory of Planned Behaviour) И. Айзена и теория оперантного обусловливания (Operant Conditioning) Б. Скиннера.

Теория запланированного поведения основывается на положениях И. Айзена, согласно которым поведение человека является результатом трех типов убеждений: установок человека относительно поведения, субъективного восприятия социального давления (субъективные нормы) и воспринимаемого поведенческого контроля [12]. В рамках данной теории установками человека является его оценка полезности и готовности совершить определенные действия. Субъективными нормами считаются представления человека о конкретном поведении, сформировавшиеся под влиянием суждений других людей. А воспринимаемым поведенческим контролем является субъективное восприятие человеком наличия или отсутствия возможности совершить определенные действия. Однако критики данной теории говорят о том, что она не предсказывает поведение индивида абсолютно точно.

В исследованиях намерение поступить нечестно может быть объяснено отношением самого студента к академическому мошенничеству, субъективными нормами, принятыми в образовательной среде, в которой находится студент, и субъективной оценкой легкости совершения нечестных поступков. Воспринимаемая легкость совершения нечестного поступка зависит от таких факторов, как установленные санкции в отношении нечестного поведения, отношение к нему преподавателя и т.д. Кроме того, И. Бек и И. Айзен предложили модифицированную версию теории запланированного поведения, включающую четвертую переменную, – моральное обязательство, которая обозначает ожидание соответствия поведения человека принятым в социуме нормам морали [12].

Успешность данной теории в изучении академического мошенничества была подтверждена в большом количестве эмпирических исследований. Так, например, в исследовании Т. Карпенгер и Дж. Реймерс была обнаружена взаимосвязь между намерениями поступить нечестно и самим нечестным поведением [18]. Более того, исследователи К. Армитаж и М. Коннер выяснили, что моральные обязательства играют важную роль в этой теории и данная переменная способствует развитию прогностических способностей теории запланированного поведения [9]. Однако эти же исследователи говорят о недостатке данной теории в том, что она не включает такие переменные, как самоидентификация, самооэффективность и прошлое поведение студента.

В качестве методов борьбы с мошенничеством исследователи предлагают влиять на студенческие установки в отношении нечестного поведения, акцентировать внимание студентов на последствиях такого обмана с помощью проведения специальных курсов, посвященных вопросам этики, а также с помощью установления правил и наказаний в отношении нечестного поведения [7]. Кроме того, университетам следует проводить профилактику академического мошенничества, например, с помощью установки качественного ПО по обнаружению плагиата, которое помогло бы избежать некорректных заимствований.

Понятие *оперантного обусловливания* впервые было введено Б.Ф. Скиннером для обозначения поведения, последствия которого оказывают влияние на окружающую среду. Оно возникает при необходимости совершения определенных действий для решения поставленных задач. Если действие было осуществлено успешно, то оно с большей вероятностью будет совершено повторно [41]. Однако критики данной теории утверждают, что такой подход не учитывает многие аспекты поведения индивида.

Благодаря применению данной теории в изучении академического мошенничества была создана концептуальная модель, в которой в качестве оперантного обусловливания рассматривается нечестное поведение, а в качестве окружающей среды – уровень честности в университете. Когда студент получает задачу, он может ее выполнить честным или нечестным путем, при совершении нечестных поступков в университете могут возникнуть последствия, либо способствующие нечестному поведению, либо подавляющие его. Последствия, к которым приводит нечестное поведение, сказываются на возможности его повторного совершения и на студенческом отношении к нему, что нашло подтверждение в эмпирических исследованиях [3]. В большинстве случаев принцип оперантного обусловливания использовался совместно с другими теориями, т.к. он не рассматривает причины возникновения нечестного поведения студентов [43].

Согласно полученным результатам важно не только разрабатывать и применять меры для предотвращения студенческого мошенничества, а стараться формировать честную академическую среду, в которой студенты будут активно вовлечены в учебную деятельность, что позволит снизить уровень академического мошенничества [3]. Дж. Стогнер и соавторы также рекомендуют преподавателям создавать уникальные задания для оценки знаний студентов и проводить оценочные работы в аудитории, а не в дистанционном формате [43].

Общим для бихевиористских теорий является положение о необходимости создания честной академической среды, которую можно сформировать с помощью постоянного информирования студентов об этических ценностях, установления серьезных наказаний за нечестное поведение, вовлечения всех студентов в учебные активности. Считается, что таким образом проблема академического мошенничества будет решена.

Теории девиации

Во многих исследованиях, посвященных изучению нечестного поведения студентов, нечестные практики анализировались с точки зрения теорий девиантного поведения. Девиантное поведение – это поведение человека, отклоняющееся от общепринятых общественных норм, которое приводит к определенным санкциям [2]. Такие теории, как общая теория преступления (Theory of General Crime) и теория нейтрализации (Neutralization Theory) используются в ряде работ по изучению академической нечестности.

Теории, входящие в эту группу, используются для объяснения нечестных поступков в университете. В работах с применением данных теорий студенческое мошенничество считается преступлением, и теории девиации применяются для объяснения того, почему некоторые студенты не следуют установленным социальным нормам. Однако, если в студенческом сообществе более 80% студентов признаются в нечестном поведении во время обучения, то возникает вопрос о том, что является нормой, а что девиантным поведением.

Основоположниками *общей теории преступления* являются М. Готтфредсон и Т. Хирши. Согласно данной теории, все люди, в определенных жизненных ситуациях, могут испытывать желание совершить преступление, однако некоторые с этим успешно справляются, а другие поддаются такому порыву. Способность людей воздерживаться от девиантных импульсов является результатом самоконтроля, который зависит от окружающей среды [1].

В исследованиях, направленных на изучение академического мошенничества, в основу которых положена данная теория, преступлением считается нечестное поведение студентов во время учебной деятельности. Были выделены факторы, воздействующие на распространенность и частоту нечестного поведения студентов, такие как низкий уровень самоконтроля, наличие возможности совершения академического мошенничества и наличие положительных установок по отношению к нечестному поведению [15]. В ряде эмпирических исследований была доказана связь между недостатком самоконтроля и наличием физической возможности нечестного поведения с частотой совершения нечестных поступков, а также было обнаружено, что отношение студентов к академическому мошенничеству влияет на распространенность таких практик [Там же]. Однако в исследовании А. Болин подчеркивается, что не существует прямой связи между уровнем самоконтролем и академического мошенничества без учета фактора положительных установок студента к нечестному поведению. В таком случае данная теория будет считаться неполноценной [Там же].

Согласно эмпирическим исследованиям, в основу которых заложена данная теоретическая рамка, для борьбы с нечестным поведением следует разрабатывать кодексы чести [Там же]. Однако, если бы все студенты подписывали кодексы чести, в которых они соглашались с установленными правилами университета и последствиями за их нарушения, возможно, это было бы гораздо эффективнее. Студентам следует также предоставлять возможность комментирования и доработки кодекса, что, вероятно, будет способствовать их вовлеченности в университетскую среду. Кроме того, если исполнение кодекса чести будет контро-

лироваться, например, студенческим советом или этической комиссией, в которой будут представлены студенты, возможно, это поспособствует формированию чувства ответственности у студентов за свои действия.

Теория нейтрализации впервые была предложена Г. Сайкс и Д. Матца, которые показали, как процесс нейтрализации освобождает человека от ответственности за нечестное поведение, тем самым устрняя или уменьшая чувство вины. Авторы данной теории выделили несколько техник нейтрализации, которые используются для оправдания девиантного поведения [39]. В рамках данной теории нечестные практики студентов объясняются тем, что они не считают их мошенничеством, а морально приемлемыми в университете. Во многих эмпирических исследованиях была подтверждена состоятельность теории нейтрализации для объяснения причин совершения академического мошенничества [21; 39], например, студенты могут отрицать наличие негативных последствий от списывания в университете.

Кроме того, было выделено 2 фактора, влияющие на частоту совершения академического мошенничества: восприятие образовательной среды [39] и установки студентов в отношении нечестного поведения [21], которые нашли подтверждение в эмпирических исследованиях. Также была обнаружена взаимосвязь между удовлетворенностью студентов, их персонализацией образовательного пространства, ориентацией на выполнение заданий и тенденцией к оправданию академического мошенничества [39]. Для того чтобы предотвратить его, исследователи предлагают проводить интервенции в образовательном процессе. Например, даже такие простые изменения, как дружелюбное общение со студентами и внедрение групповой работы, положительно сказываются на аспектах образовательной среды, связанных с академическим мошенничеством [Там же]. Согласно теориям девиации, студентам нужно разъяснять, что считается честным и нечестным в университете и помогать им поддерживать честную академическую среду с помощью активного вовлечения в университетскую жизнь, а также с помощью формализации взаимоотношений между университетом и студентом.

Теории, рассматривающие студента как рационального актора

Данная группа теорий рассматривает академическое мошенничество студентов с точки зрения возможных для них издержек и выгод и включает теорию ожидаемой ценности (Expectancy Value Theory) и теорию рационального выбора (Rational Choice Theory). Эти теории рассматривают нечестное поведение студентов как рациональное и взвешенное решение, принятое студентами.

Теория ожиданий и ценностей. Основоположителем данной теории является Дж. Аткинсон, в дальнейшем она получила свое развитие в сфере образования в работе Ж. Экклес и А. Уигфилда [24]. Согласно этой теории, мотивация в выполнении определенной задачи зависит от двух факторов: ожидание успеха в ее выполнении и ценности этого успеха. В данном контексте ожидание определяется как «убеждения индивида о том, насколько хорошо он справится с предстоящими задачами в ближайшем или долгосрочном будущем» [Там же, с. 119]. Ценность задачи, в свою очередь, относится к оценке возможных рисков и необходимых усилий в ее решении [24].

В рамках исследований академического мошенничества эта теория акцентирует внимание на когнитивном восприятии студентами учебной ситуации и выделяет 2 фактора, оказывающих влияние на решение о совершении академического мошенничества: ожидание успеха от нечестного выполнения задания, например, получение высокой оценки в диплом, и академическая ценность данного задания, которая относится к возможности быть пойманным и наказанным [47]. В эмпирических исследованиях академического мошенничества оба эти фактора были подтверждены, например, двумя причинами, из-за которых студенты не совершали нечестные поступки: наличие достаточно высокой возможности быть пойманным и наказанным; незначительность предмета.

Из этого следует, что нечестное поведение студентов может определяться не только их желанием получить выгоду при минимальных затратах, но также и академической средой, которая может подпитывать их желания.

Для предотвращения академического мошенничества, в ряде работ предлагается проведение занятий со студентами по информированию их о важности соблюдения академической честности. Кроме того, исследователи советуют преподавателям, придерживаясь правил Устава университета, применять наказания к студентам, совершившим академическое мошенничество [34].

Теория рационального выбора. Г. Беккер рассматривал социальное поведение с точки зрения экономического подхода. Согласно положениям его теории, человек оценивает преступление путем моделирования возможных издержек и выгод для себя при его совершении, и рациональность решения зависит от основных целей и убеждений человека [13].

В случаях применения положений этой теории в исследованиях академического мошенничества было обнаружено три фактора, связанных с совершением нечестного поведения студентов: наличие минимальных издержек, таких как низкая возможность наказания или получение нестрогого наказания, и больших выгод, например, получение оценок

выше ожидаемых, а также студенческое восприятие академической ситуации. Важность этих факторов была подтверждена в ряде исследований академического мошенничества, в которых, также как и в случае с теорией ожидаемой ценности, исследователи пришли к выводу, что если вероятность быть обнаруженным за нечестное поведение низкая, а наказание за обман минимальное, то студенты в большей степени будут склонны к совершению академического мошенничества для достижения намеченных целей [17]. П. Бурдые утверждает, что теория рационального выбора неправильно понимает, как работает процесс принятия решения студентами, т.к. студенты обманывают, потому что им так хочется, и их выбор не основан на рациональности [16]. Однако даже с такой позиции нечестное поведение студентов не может интерпретироваться исключительно их эгоистическими желаниями.

В качестве борьбы с академическим мошенничеством Дж. Огилви и А. Стюарт предлагают ужесточить контроль и увеличить наказания студентов за нечестное поведение [37]. Кроме того, для наибольшей эффективности считается необходимым воздействовать не только на ситуативные характеристики образовательной среды, но также и на индивидуальные характеристики студентов с помощью преподавателей и университетов [Там же].

Меры борьбы с нечестным поведением

На основе рассмотренных теорий и моделей, а также эмпирических исследований, которые дополняют наше понимание академического мошенничества в высшем образовании, были предложены практические меры по борьбе с нечестным поведением. Согласно тому, какие способы борьбы были разработаны, данные теории можно разделить на 2 группы: первая включает теории, которые предлагают практические меры для реализации преподавателям, ко второй группе относятся теории, предлагающие меры на уровне администрации университетов.

К первой группе относится теория самоэффективности, в рамках которой преподавателям рекомендуется оказывать помощь студентам в постановке выполнимых краткосрочных целей, при их достижении у студентов будет повышаться чувство самоэффективности. Согласно одной из мер, разработанной в рамках теории самодетерминации, преподаватели должны устанавливать со студентами дружеские отношения, т.к. была подтверждена позитивная корреляция между дружескими отношениями между преподавателями и студентами и учебной активностью последних. Согласно теории достижения целей, студентов нужно мотивировать на достижение мастерства в учебе. Однако, как уже

отмечалось выше, не во всех случаях тип мотивации предсказывает склонность к мошенничеству. Кроме того, тип мотивации зависит от того, в какой ситуации и в каких условиях находится студент, поэтому цели достижения должны рассматриваться как ситуативные, а не как личностные переменные [45].

Во второй группе теорий, предлагающих меры для борьбы с академическим мошенничеством на уровне администрации университетов, относится теория запланированного поведения и теория ожиданий и ценностей, в которых одной из эффективных мер по борьбе с нечестным поведением считается введение в учебную программу занятий по этике. Однако исследования показали, что обучение этике в разной степени эффективно для разных людей и не всегда они оказываются полезными [14]. Кроме того, согласно теории запланированного поведения и теории рационального выбора, наличие серьезных последствий и наказаний за академическое мошенничество в значительной степени снижает уровень нечестности среди студентов. Исследователи подчеркивают, что наличие официальных санкций за академическое мошенничество играет важную роль в предотвращении нечестного поведения, но этого недостаточно для того, чтобы удержать студентов от обмана.

Рекомендацией, предложенной по результатам исследований с применением общей теории преступления, является создание и внедрение кодексов чести. В свою очередь, недавние исследования показали, что восприятие и отношение студентов к академическому мошенничеству в университетах, в которых существуют или отсутствуют кодексы чести, ничем не отличаются [44]. Согласно теории модели оперантного обусловливания, университеты должны формировать честную академическую среду, в которой студенты будут ее поддерживать. Но в этих исследованиях не приводится эффективных примеров того, каким образом университеты должны ее сформировать.

Представленная систематизация теорий поможет исследователям увидеть границы применимости этих теорий и выбрать наиболее подходящую для изучения академического мошенничества. Кроме того, рассмотренные практические меры по борьбе с нечестным поведением могут быть полезны как для преподавателей, так и для университетов.

Заключение

Цель данной работы состояла в анализе и классификации теорий, применяемых для изучения академического мошенничества, что позволило обозначить большой спектр практик по борьбе с нечестным поведением,

которые рекомендуются для внедрения по результатам эмпирических исследований.

На основе выделенных практик теории условно были нами разделены на 2 группы. К первой группе теорий относятся те, которые считают, что преподаватели должны предотвращать нечестное поведение студентов, например, с помощью организации внеучебных мероприятий, мотивировании своих студентов на получение новых знаний и навыков, оказания помощи в установлении краткосрочных целей. Ко второй группе относятся теории, которые рекомендуют университетам применять меры для борьбы с нечестным поведением. Например, создавать кодексы чести, вводить санкции за мошенничество для студентов, а также формировать честную академическую среду, чтобы студенты сообщали о нечестности своих сокурсников, а преподаватели были готовы применить соответствующие меры при обнаружении мошенничества.

На основе приведенной систематизации теорий нами предложены методы борьбы с нечестным поведением, которые могут быть полезны как для преподавателей, которые хотят, чтобы у студентов не возникало желания совершать нечестные поступки, так и для исследователей академического мошенничества. К этим мерам относятся: проведение консультаций один на один для установления доверительных отношений со студентами, проведение занятий, на которых сами студенты будут выступать в роли преподавателей или представлять свои проекты, создание уникальных заданий для студентов, способствующих развитию не только их навыков и знаний, но также любознательности и стремления к достижению истины. Кроме того, возможно, оценка своих работ и работ сокурсников позволит почувствовать студентам больше автономии.

Мы считаем, что университеты, в свою очередь, должны привлекать для создания кодексов чести как преподавателей, так и студентов. Также у студентов и преподавателей должна быть возможность комментирования, дополнения или изменения положений уже принятого документа. Кроме того, если студенты будут обязаны подписывать кодексы и соблюдение их правил будет контролироваться, например, студенческой организацией или этической комиссией, в которой будут представители студентов, то это повысит чувство ответственности студента за свое поведение перед студенческим и университетским сообществами. Кроме того, университеты должны информировать студентов о важности соблюдения академической честности и последствиях, к которым ведет ее нарушение, с помощью распространения листовок, расклеивания плакатов, размещения постов в социальных сетях, проведения лекций, мастер-классов и т.д. Создание специальных

центров, консультирующих студентов при возникновении у них сомнений об этичности ситуации, возможно, будет способствовать созданию доверительных отношений между университетом и студентами. Кроме того, важно, чтобы у студентов был свободный доступ к качественному ПО, позволяющему обнаружить плагиат в работах.

Несмотря на наличие и использование некоторых из этих практик в вузах, академическое мошенничество остается весьма распространенным явлением [32]. Поэтому нужны дальнейшие разработки и исследования, которые позволяли бы оценить эффективность существующих практик и давали понимание того, почему некоторые практики не работают.

Библиографический список / References

1. Васильев Ф.П. Ограничения имплементации общей теории преступлений Готтфредсона и Хирши // Юридическая наука. 2019. № 1. С. 11–14. [Vasiliev F.P. Limitations of the Implementation of the General Theory of Crime by Gottfredson and Hirschi. *Legal Science*. 2019. No. 1. Pp. 11–14. (In Russ.)]
2. Гилинский Я.И. Социология девиантности и социального контроля (девиантология) // Экономика Северо-Запада: проблемы и перспективы развития. 2007. № 1. С. 30–36. [Gilinsky Ya.I. Sociology of deviance and social control (deviantology). *Economy of the North-West: Issues and Prospects of Development*. 2007. No. 1. Pp. 30–36. (In Russ.)]
3. Малашонок Н.Г. Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлеченностью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 35–60. [Maloshonok N.G. How perceptions of academic honesty at the university correlates with student engagement: Conceptualization and empirical research opportunities. *Educational Studies*. 2016. No. 1. Pp. 35–60. (In Russ.)]
4. Малашонок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92–121. [Maloshonok N.G., Semenova T.V., Terentev E.A. Academic motivation among students of Russian higher education establishments: Introspection. *Educational Studies*. 2015. No. 3. Pp. 92–121 (In Russ.)]
5. Рощина Я.М. Образовательные стратегии и практики студентов профессиональных учебных заведений в 2006–2012 гг. // Мониторинг экономики образования. Вып. 8. № 71. М., 2013. [Roshchina Ya.M. Educational strategies and practices of students of professional educational institutions in 2006–2012. *Monitoring of Education Markets and Organizations*. Vol. 8. No. 71. Moscow, 2013. (In Russ.)]
6. Шмелева Е.Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических

- исследований // Экономическая социология. 2015. Т. 16. № 2. С. 55–79. [Shmeleva E.D. Academic dishonesty in modern universities: A review of theoretical approaches and empirical findings. *Economic Sociology*. 2015. Vol. 16. No. 2. Pp. 55–79. (In Russ.)]
7. Alleyne P., Phillips K. Exploring academic dishonesty among university students in Barbados: An extension to the theory of planned behaviour. *Journal of Academic Ethics*. 2011. Vol. 9. No. 4. P. 323.
 8. Anderman L.H., Freeman T.M., Mueller C.E. The “social” side of social context: Interpersonal and affiliative dimensions of students’ experiences and academic dishonesty. *Psychology of Academic Cheating*. 2007. Pp. 203–228.
 9. Armitage C.J., Conner M. Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*. 2001. Vol. 40. No. 4. Pp. 471–499.
 10. Bandura A. Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1969. Vol. 11. No. 3. P. 275.
 11. Bandura A. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1986. Vol. 4. No. 3. Pp. 359–373.
 12. Beck L., Ajzen I. Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. *Journal of Research in Personality*. 1991. Vol. 25. No. 3. Pp. 285–301.
 13. Becker G.S. Crime and punishment: An economic approach. *The Economic Dimensions of Crime*. London, 1968. Pp. 13–68.
 14. Bloodgood J.M., Turnley W.H., Mudrack P. The influence of ethics instruction, religiosity, and intelligence on cheating behavior. *Journal of Business Ethics*. 2008. Vol. 82. No. 3. Pp. 557–571.
 15. Bolin A.U. Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*. 2004. Vol. 138. No. 2. Pp. 101–114.
 16. Bourdieu P. The social structures of the economy. Polity, 2005.
 17. Bunn D.N., Caudill S.B., Gropper D.M. Crime in the classroom: An economic analysis of undergraduate student cheating behavior. *The Journal of Economic Education*. 1992. Vol. 23. No. 3. Pp. 197–207.
 18. Carpenter T.D., Reimers J.L. Unethical and fraudulent financial reporting: Applying the theory of planned behavior. *Journal of Business Ethics*. 2005. Vol. 60. No. 2. Pp. 115–129.
 19. Eastman C., Marzillier J.S. Theoretical and methodological difficulties in Bandura’s self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*. 1984. Vol. 8. No. 3. Pp. 213–229.
 20. Cochran J.K. The effects of life domains, constraints, and motivations on academic dishonesty: A partial test and extension of Agnew’s general theory. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 2017. Vol. 61. No. 11. Pp. 1288–1308.
 21. Curasi C.F. The relative influences of neutralizing behavior and subcultural values on academic dishonesty. *Journal of Education for Business*. 2013. Vol. 88. No. 3. Pp. 167–175.
 22. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11. No. 4. Pp. 227–268.

23. DiPietro M. Theoretical frameworks for academic dishonesty: A comparative review. *To Improve the Academy*. 2010. Vol. 28. No. 1. Pp. 250–262.
24. Eccles J.S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*. 2002. Vol. 53. No. 1. Pp. 109–132.
25. Entwistle N.J. Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*. 1991. Vol. 22. No. 3. Pp. 201–204.
26. Finn K.V., Frone M.R. Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*. 2004. Vol. 97. No. 3. Pp. 115–121.
27. Jang H., Reeve J., Deci E.L. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*. 2010. Vol. 102. No. 3. P. 588.
28. Kanat-Maymon Y., Benjamin M., Stavsky A. et al. The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 2015. Vol. 43. Pp. 1–9.
29. Kohlberg L. Essays on moral development. San Francisco, 1981. Vol. 1. Pp. 409–412.
30. Lersch K.M. Social learning theory and academic dishonesty. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*. 1999. Vol. 23. No. 1. Pp. 103–114.
31. Malinowski C.I., Smith C.P. Moral reasoning and moral conduct: An investigation prompted by Kohlberg's theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 49. No. 4. P. 1016.
31. McCabe D.L., Butterfield K.D., Trevino L.K. Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it. JHU Press, 2012.
33. Meyers S.A. Do your students care whether you care about them? *College Teaching*. 2009. Vol. 57. No. 4. Pp. 205–210.
34. Murdock T.B., Anderman E.M. Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. No. 3. Pp. 129–145.
35. Murdock T.B., Hale N.M., Weber M.J. Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*. 2001. Vol. 26. No. 1. Pp. 96–115.
36. Murdock T.B., Stephens J.M. Is cheating wrong? Students' reasoning about academic dishonesty. *Psychology of Academic Cheating*. 2007. Pp. 229–251.
37. Ogilvie J., Stewart A. The integration of rational choice and self-efficacy theories: A situational analysis of student misconduct. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*. 2010. Vol. 43. No. 1. Pp. 130–155.
38. Pascarella E.T., Terenzini P.T. How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco, 1991.
39. Pulvers K., Diekhoff G.M. The relationship between academic dishonesty and college classroom environment. *Research in Higher Education*. 1999. Vol. 40. No. 4. Pp. 487–498.
40. Senko C., Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*. 2011. Vol. 46. No. 1. Pp. 26–47.
41. Skinner B.F. Operant conditioning. *The Encyclopedia of Education*. 1971. Vol. 7. Pp. 29–33.

42. Starovoytova D., Arimi M. Witnessing of Cheating-in-Exams Behavior and Factors Sustaining Integrity. *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol. 8. No. 10. Pp. 127–141.
43. Stogner J., Miller B., Marcum C. Learning to e-cheat: A criminological test of Internet. Facilitated Academic Dishonesty, 2013.
44. Tatum H.E. et al. College students' perceptions of and responses to academic dishonesty: an investigation of type of honor code, institution size, and student–faculty ratio. *Ethics & Behavior*. 2018. Vol. 28. No. 4. Pp. 302–315.
45. Van Yperen N.W., Hamstra M.R.W., van der Klauw M. To win, or not to lose, at any cost: The impact of achievement goals on cheating. *British Journal of Management*. 2011. Vol. 22. Pp. S5–S15.
46. Wigfield A., Eccles J.S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. *Development of Achievement Motivation*. 2002. Pp. 91–120.
47. Yang T.C., Hwang G.J., Yang S.J.H. Development of an adaptive learning system with multiple perspectives based on students' learning styles and cognitive styles. *Journal of Educational Technology & Society*. 2013. Vol. 16. No. 4. Pp. 185–200.

Статья поступила в редакцию 19.11.2019, принята к публикации 07.03.2020

The article was received on 19.11.2019, accepted for publication 07.03.2020

Сведения об авторе / About the author

Дремова Оксана Викторовна – аналитик Центра социологии высшего образования; аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Oksana V. Dremova – analyst at the Center for Sociology of Higher Education; postgraduate student at the Institute of Education, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow

E-mail: odremova@hse.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-112-131

О.М. Исаева, С.Ю. Савинова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
603155 г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Сетевая модель взаимодействия кафедры вуза и компаний-партнеров для развития эмоционального интеллекта у студентов – будущих HR-менеджеров

В статье обсуждается вопрос развития эмоционального интеллекта у студентов – будущих HR-менеджеров. Представлен опыт организации сетевого взаимодействия кафедры организационной психологии НИУ «Высшая школа экономики» в Нижнем Новгороде и HR-менеджеров компаний-партнеров как способа развития эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся на специализации «Управление человеческими ресурсами». Необходимость сотрудничества с целью развития эмоционального интеллекта у студентов на основе сетевого взаимодействия объясняется актуальностью практико-ориентированной профессиональной подготовки, объединения ресурсов партнеров, расширения их возможностей. Представлены направления, задачи, формы сетевого взаимодействия, необходимые ресурсы, а также роли, реализуемые партнерами. В статье обращается внимание на важность создания условий для междисциплинарной коммуникации в процессе обучения, «ухода» от главных и второстепенных форм обучения для развития эмоционального интеллекта, разработки обобщающего самостоятельного курса «Эмоциональный интеллект».

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта, HR-менеджеры, сетевая модель взаимодействия

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Исаева О.М., Савинова С.Ю. Сетевая модель взаимодействия кафедры вуза и компаний-партнеров для развития эмоционального интеллекта у студентов – будущих HR-менеджеров // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 112–131. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-112-131

© Исаева О.М., Савинова С.Ю., 2020

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



O. Isaeva, S. Savinova

National Research University Higher School of Economics,
Nizhny Novgorod, 603155, Russian Federation

Network model of interaction between the department of the university and HR partner for the development of emotional intelligence of students – future HR managers

The article discusses the development of emotional intelligence of HR-managers. Experience of organization of network interaction of the Department of Organizational Psychology of “Higher School of Economics” in Nizhny Novgorod and HR’s as a way of development of emotional intelligence in students studying at specialization “Human resource management” is presented. The need for cooperation in order to develop emotional intelligence of students on the basis of network interaction is due to the relevance of practical vocational training, combining the resources of partners, expanding their capabilities. The directions, tasks, forms of network interaction, necessary resources, as well as roles implemented by partners are presented. The article draws attention to the importance of creating conditions for interdisciplinary communication in the process of training, “diverting” from the main and secondary forms of training for the development of emotional intelligence, the development of a generalizing independent course “Emotional Intelligence in Business”.

Key words: emotional intelligence, development of emotional intelligence, HR managers, network interaction model

CITATION: Isaeva O.M., Savinova S.U. Network model of interaction between the Department of the University and HR partner for the development of emotional intelligence of students – future HR managers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 112–131. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-112-131

Требование к профессиональной подготовке современных HR-менеджеров диктуется новыми, быстро меняющимися условиями экономического и социокультурного развития общества. Для успешной профессиональной деятельности современному HR-менеджеру недостаточно иметь хорошо развитые знания и навыки в области управления проектами, процессами, ресурсами, в области цифровой экономики, предпринимательства и инноваций, взаимодействия и сотрудничества с людьми. Большое внимание уделяется так называемым soft skills («мягким навыкам») менеджера, ориентированным на развитие личностных качеств и способностей. К их числу относятся креативность, умение работать в команде, коммуникабельность, гибкость мышления и т.д. Важное место в этом ряду занимает эмоциональный интеллект как основа для развития целого ряда профессиональных навыков.

В последнее время проблема эмоционального интеллекта активно обсуждается академическим и бизнес-сообществами. Анализ зарубежных и отечественных работ показал, что исследования эмоционального интеллекта ведутся в разных направлениях. В рамках нашей работы интерес представляют исследования, посвященные развитию эмоционального интеллекта в процессе обучения студентов. Эмоциональный интеллект рассматривается нами как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию для мышления и принятия решений [36].

Анализ теоретических и эмпирических исследований за последние 20 лет позволяют говорить об интересном, многообразном, результативном опыте развития эмоционального интеллекта с использованием разных методов, технологий, форм обучения. Одним из первых в этом ряду можно считать опыт разработки и внедрения учебного курса «Инженерный эмоциональный интеллект» (EEI) в обучение студентов Инженерного колледжа Университета Иллинойса (UIUC). Этот курс был направлен на развитие студентами своего эмоционального интеллекта. Он помог студентам перейти от осведомленности и знаний об эмоциональном интеллекте к его применению в межличностном и организационном взаимодействии. Интересной особенностью курса стал электронный инструмент индивидуальной оценки эмоциональной компетентности студента [30].

Спустя 10 лет была предложена своеобразная технология развития эмоционального интеллекта – семейный тест, позволяющий участникам в течение 18 месяцев в модальности «здесь и теперь» обсуждать, разяснять различные аспекты жизненных ситуаций, касающихся их семей, отношений с родителями, ненадлежащих привычек, создающих

трудности в семейной жизни. Данный тест помог участникам осознать собственные мысли, эмоции, чувства, страхи, барьеры, а также корректировать их в процессе занятий [39].

В 2002 г. выявили потенциальные возможности использования компьютерных технологий для поддержки развития эмоционального интеллекта [31]. И только в 2017 г. впервые была предпринята попытка использования информационных технологий в обучении эмоциональному интеллекту: был разработан онлайн-курс для взрослых на основе модели эмоционального интеллекта Д. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо [35].

Параллельно с использованием информационных технологий в образовательную практику внедряются активные формы, методы, технологии и средства развития эмоционального интеллекта: технология, направленная на осознание, понимание и регулирование собственных эмоций и эмоций других [38]; тренинги, семинары [4; 28]; технологии развития эмоционального интеллекта средствами искусства [9; 29; 34], в том числе для детей-инвалидов с разными физическими и психическими отклонениями [32; 37].

Однако в 2017 г. в работе Х.М.М. Наваса с соавторами был предложен альтернативный подход к развитию эмоционального интеллекта. В основу этого подхода была положена идея о возможности и необходимости развития эмоционального интеллекта во всех обязательных преподаваемых дисциплинах (математического, гуманитарного, естественно-научного циклов), т.е. системно. Свой подход авторы обосновали, опираясь на теорию когнитивных способностей Кэттелла–Хорна–Кэрролла [40].

Отечественные исследователи этой проблемы акцентируют свое внимание на способах развития эмоционального интеллекта у студентов разных профессиональных направлений подготовки (инженеров, медиков, психологов, педагогов, специалистов в области туризма и в сфере гостеприимства) [5; 10; 26]. Авторы подчеркивают важность непрерывного и системного развития эмоционального интеллекта в процессе профессиональной подготовки студентов. Лишь незначительное количество работ посвящены развитию эмоционального интеллекта у студентов-менеджеров [12].

В теории и практике профессионального образования остро стоит проблема подготовки конкурентноспособных специалистов, отвечающих требованиям современного рынка труда. Существующие формы и механизмы организации учебного процесса в вузах не всегда способны решить эту проблему из-за отсутствия связей с потенциальными работодателями. Анализ опыта использования сетевого взаимодействия в последние годы выявил несколько направлений.

Первое направление посвящено вопросам сетевого взаимодействия вузов и предприятий. В этом направлении можно выделить несколько самостоятельных треков:

1) работы, посвященные изучению взаимодействия вузов с реальными секторами экономики, оценке эффективности функционирования развернутой информационной среды [7; 20]; исследованию сетевого взаимодействия между вузами и партнерами как инновационного процесса [25]; анализу опыта сетевого взаимодействия вузов и базовых предприятий [1; 3; 6; 8; 12; 15; 19; 21; 22; 24]; социальному партнерству между вузами и работодателями [2; 14; 17; 18; 27];

2) работы, посвященные использованию сетевого взаимодействия вузов и предприятий при подготовке студентов технических и технологических специальностей [23], студентов-экологов [27], специалистов-железнодорожников [8], студентов, обучающихся гостиничному бизнесу [1], студентов-психологов [10], магистрантов [21];

3) работы, посвященные использованию различных механизмов, форм сетевого взаимодействия: организация наставничества [8], профориентационная работа на примере «1С: клуба программистов» [19], технология формирования управленческих умений руководителей школы [11]; сетевое взаимодействие как функция в подготовке обучающихся [20].

Второе направление посвящено сетевому взаимодействию вузов с другими образовательными учреждениями [3; 15]. В частности, представлен опыт организации сетевого взаимодействия кафедры вуза и образовательных учреждений среднего профессионального образования [27].

Третье направление представлено работами, посвященными сетевому взаимодействию вуза с социальными организациями: службой занятости, учреждениями системы социальной защиты населения, общественными организациями [2; 17].

Таким образом, работы, посвященные организации сетевого взаимодействия в профессиональной подготовке менеджеров, в том числе для развития их эмоционального интеллекта, отсутствуют. Поэтому в 2018/19 учебном году нами была разработана и внедрена модель сетевого взаимодействия между кафедрой организационной психологии Нижегородского кампуса НИУ «Высшая школа экономики» и компаниями-партнерами с целью развития эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся в бакалавриате и магистратуре по специализации «Управление человеческими ресурсами».

Под *сетевой моделью* мы понимаем открытую, гибкую, динамичную систему взаимосвязанных элементов, каждый из которых направлен на решение как самостоятельных задач, так и общих проблем

«сети», наделен своими содержанием, ресурсами. Содержание и ресурсы каждого элемента могут выступать ведущими или дополнительными, в зависимости от контекста и поставленной задачи.

За время своего существования с 2009 г. у кафедры организационной психологии НИУ «Высшая школа экономики» сложилось сотрудничество с HR-департаментами компаний Нижегородской области. В процессе сотрудничества каждая из сторон преследует свои цели: цель кафедры – постоянный мониторинг, детальное понимание требований и запросов компаний-работодателей к уровню квалификации, развитию компетенций современного HR-специалиста; цель HR-партнеров компаний – сокращение возможных временных затрат, усилий и средств для подготовки специалиста, отвечающего требованиям компании, отбор потенциальных специалистов для компании в процессе обучения. Уделяя большое внимание развитию soft skills («мягких навыков») студентов, интерес преподавателей кафедры и компаний-партнеров сосредоточился на вопросах развития эмоционального интеллекта студентов – будущих HR-менеджеров, что стало основанием для развития сетевой модели взаимодействия.

Взаимодействие кафедры организационной психологии и HR-специалистов компаний-партнеров строится на добровольной основе, обусловлено взаимовыгодными интересами к подготовке будущих HR-специалистов, основано на едином понимании целей и результатов деятельности, механизмов и технологий их достижения.

Основными направлениями «сетевого» взаимодействия кафедры и компаний-партнеров стали:

- 1) диагностика эмоционального интеллекта студентов на протяжении всего процесса обучения в бакалавриате и магистратуре;
- 2) совместное участие в процессе обучения студентов, направленного на развитие всех «ветвей» эмоционального интеллекта;
- 3) профориентация студентов, знакомство с требованиями компаний к профессиональной подготовке HR-менеджеров, в том числе к уровню развития эмоционального интеллекта;
- 4) повышение квалификации преподавателей кафедры и HR-менеджеров компаний-партнеров, направленное на получение нового знания в области эмоционального интеллекта, учебно-методических разработок и знакомства с новыми технологиями развития эмоционального интеллекта;
- 5) расширение партнеров «сетевого» взаимодействия, включение в него образовательных учреждений среднего образования и дошкольных учреждений.

«Сетевая» модель взаимодействия кафедры и компаний-партнеров следует *принципам неопределенности* как условию получения нового

знания, развитию *дополнительности* как условию целостности получаемых знаний и построена на *основе идей*: гуманистической парадигмы образования, основанной на признании человека как высшей ценности, приоритета его взглядов, пристрастий, отношений; индивидуального подхода к обучению, который предполагает выявление и удовлетворение профессиональных потребностей и дефицитов студентов; системно-синергетического подхода, раскрывающего нелинейные механизмы взаимодействия элементов «сети», но сохраняющего при этом существенные признаки системы – целостность, наличие составляющих ее элементов, взаимосвязанность, структурированность, эмерджентность.

Сетевая модель взаимодействия кафедры и HR-специалистов компаний-партнеров строится на профессиональном диалоге преподавателей кафедры, HR-представителей компаний, студентов, обучающихся на специализации «Управление человеческими ресурсами». Студенты – будущие HR-менеджеры, вовлеченные в различные виды деятельности (учебную, проектную и т.д.), являются непосредственными, равноправными, активными участниками сетевой модели.

Сотрудничество преподавателей кафедры и HR-специалистов компаний-партнеров на данный момент предусматривает совместную деятельность в разработке и проведении учебных курсов, ориентированных на общую, профессиональную, профильную подготовку HR-менеджеров; анализе и корректировке программ учебных дисциплин в части уточнения их содержания, связанного с задачами развития эмоционального интеллекта; организации ознакомительной и преддипломной практики студентов; работе над профессиональными проектами в области управления человеческими ресурсами; работе государственной аттестационной комиссии; совместном участии преподавателей и HR-специалистов компаний в конференциях, форумах и т.д. (рис. 1).

Реализация сетевой модели, направленной на развитие эмоционального интеллекта студентов – будущих HR-менеджеров, требует объединения многих ресурсов: информационных, кадровых, методических, технических. К информационным ресурсам относятся актуальные материалы, сведения, данные об эмоциональном интеллекте, которые могут быть многократно использованы участниками сетевого взаимодействия. Методические ресурсы – это комплексы программ, пособий, справочных и других материалов, необходимых для эффективной реализации учебного процесса в различных его формах. Кадровые ресурсы – специалисты с их способностями и компетенциями, необходимыми для реализации задач сетевого взаимодействия. Технические ресурсы – это необходимые материальные и технические средства, используемые в сетевом взаимодействии его участниками.



Рис. 1. Сетевая модель взаимодействия кафедры и HR-менеджеров компаний-партнеров для развития эмоционального интеллекта студентов

Сетевое взаимодействие предполагает взаимное дополнение ресурсов кафедрой и компаниями-партнерами для избегания возможного дефицита и создания необходимых условия для решения совместных задач. Кафедра берет на себя роль «сетевого координатора ресурсов». Основная ее задача – выявление необходимости в тех или иных ресурсах для реализации поставленных задач, согласование возможностей для предоставления и использования ресурсов.

Партнерами кафедры в сетевом взаимодействии с 2018 г. являются компании международный центр «Креативные технологии консалтинга», «Волго-Вятский Банк ПАО Сбербанк», Институт повышения квалификации ФНС РФ, ОАО «РЖД-Медицина», Мининский Университет и др.

Практика показала, что в ходе сетевого взаимодействия преподаватели кафедры и HR-менеджеров компаний-партнеров являются исполнителями целого ряда ролей: эксперта, аналитика, организатора, куратора, консультанта (табл. 1). Распределение ролей обусловлено поставленными задачами и используемыми ресурсами. Важной особенностью предлагаемой модели является сетевая организация взаимодействия учебных курсов, реализуемых в бакалавриате и магистратуре педагогами кафедры и HR-менеджеров компаний-партнеров.

Таблица 1

Роли преподавателей кафедры и HR-специалистов компаний-партнеров в реализации сетевой модели взаимодействия

Роль	Содержание роли
Аналитик	<ul style="list-style-type: none"> – исследование эмоционального интеллекта у студентов разных курсов, обучающихся на специализации «Управление человеческими ресурсами»; – анализ, систематизация и обобщение своего и чужого опыта обучения и развития эмоционального интеллекта у студентов
Эксперт	<ul style="list-style-type: none"> – анализ и корректировка содержания учебных курсов для выявления точек соприкосновения и роста в аспекте развития эмоционального интеллекта, выбор методов и технологий для их реализации; – разработка программ самостоятельных учебных курсов, направленных на развитие эмоционального интеллекта; – выступление на конференциях, форумах и т.д. по вопросам развития эмоционального интеллекта у студентов
Куратор	Курирование проектов, практики студентов; координация командной работы студентов
Организатор	Организация взаимодействия: <ul style="list-style-type: none"> – по осуществлению совместной деятельности в разных формах; – между учебными курсами, в которых затрагиваются те или иные вопросы эмоционального интеллекта; – с коллегами, студентами, с руководством факультета. Поиск новых партнеров сетевого взаимодействия.

При разработке модели нами были учтены противоречия образовательного процесса между стремлением учебных курсов к самостоятельности, с одной стороны, и движением к интеграции в условиях общей логики образования HR – с другой. Знание об эмоциональном интеллекте как часть профессионального знания менеджеров создает условия для междисциплинарной коммуникации в процессе обучения и, тем самым, способствует преодолению названного противоречия. Одновременно оно становится для студентов значимым для личностного развития.

В предлагаемой модели отсутствует взгляд на дисциплины и вне-аудиторные формы работы как главные и второстепенные. Единая, целостная картина знания об эмоциональном интеллекте построена в условиях: «выхода за пределы» одной дисциплины, совмещения знания о частях и целом как несовместимых и несводимых друг другу; смены акцентов в содержании преподаваемых дисциплин; достраивания

учебных курсов с использованием различных средств выражения для передачи человеческого опыта [14].

Преподавателями кафедры и HR-специалистами компаний были выявлены возможные «точки роста» и развития в содержании и организации каждого курса, которые направлены на овладение студентами: необходимыми знаниями для идентификации (восприятия и распознавания) своих и чужих эмоций; навыками их понимания и сознательного управления ими; умениями и навыками в управлении эмоциями при решении профессиональных задач.

Анализ содержания программ учебных курсов показал, что в них, в разной степени, затрагиваются вопросы, имеющие отношение к развитию эмоционального интеллекта, в частности:

- вопросы восприятия и распознавания эмоций посвящены темы в курсах «Психология», «Теория организации и организационное поведение», «Управленческие компетенции»;
- вопросы понимания своих и чужих эмоций затрагиваются в курсах «Организационный конфликт-менеджмент», «Лидерство в бизнесе», «Психология влияния», «Диагностика персонала»;
- вопросы сознательного управления эмоциями при решении профессиональных задач нашли отражение в темах учебных курсов «Теория организации и организационное поведение», «Управление человеческими ресурсами», «Управление карьерой», «Психология влияния», «Организационный конфликт-менеджмент», «Лидерство в бизнесе»;
- вопросы, связанные с овладением навыками сознательного управления своими и чужими эмоциями, отражаются в дисциплинах «Управленческие компетенции», «Управление карьерой», «Лидерство в бизнесе», «Диагностика персонала», «Психология влияния».

Заимствование из одной дисциплины понятий, терминов, методологических средств анализа для решения задач в рамках другой приводит к особой информационной «картине» в индивидуальной деятельности студента: так решаемая проблема создает в сознании студента вопрос, ответ на который он может получить, обратившись к другой исследовательской области. Например, навыки управления своими и чужими эмоциями активно отрабатываются в курсе «Психология влияния». К развитию этих навыков студенты возвращаются в курсе «Организационный конфликт-менеджмент» в темах, посвященных эффективным технологиям общения и поведения в конфликте, т.е. имеют возможность использовать полученные навыки в новых условиях.

Однако организация сетевого взаимодействия учебных курсов обнаружила необходимость разработки отдельного практико-ориентированного курса – «Эмоциональный интеллект». Этот курс направлен

на обобщение, уточнение и систематизацию тех знаний и навыков эмоционального интеллекта, которые были получены в контексте других дисциплин. Курс был разработан на основе Образовательного стандарта, программы и учебного плана подготовки бакалавров по направлению 38.03.02 «Менеджмент» НИУ «Высшая школа экономики». Курс представляет собой курс по выбору. На его изучение отводится 5 зачетных единицы (кредита), в том числе 16 часов на лекции и 17 часов на практические занятия. Изучается дисциплина в течение 3 модуля четвертого года обучения.

Цель курса: конкретизировать, обобщить и систематизировать знания студентов об эмоциональном интеллекте, выявить уровень его развития у каждого студента, оснастить инструментами для дальнейшего саморазвития эмоционального интеллекта.

Содержание курса представлено в 4 темах: «Понятие эмоционального интеллекта как развивающейся способности», «Оценка эмоционального интеллекта», «Развитие эмоционального интеллекта», «Лучшие практики развития управления эмоциональным интеллектом сотрудников в российских и зарубежных компаниях».

В рамках лекционных занятий студенты знакомятся с ключевыми понятиями: «аффект», «эмоции», «чувства», «настроение», «интеллект», «социальный интеллект», «эмоциональный интеллект», «эмоциональная компетентность», психологическими теориями эмоций, теориями и моделями эмоционального интеллекта. Анализируют роль и значение эмоционального интеллекта в жизни и профессиональной деятельности HR-специалистов, изучают опыт российских и зарубежных компаний в оценке уровня эмоционального интеллекта сотрудников, а также практики управления им.

На практических занятиях студенты знакомятся с эффективными методами и техниками развития собственных способностей в идентификации, понимании, использовании эмоций, управлении ими. В качестве технологий и инструментов реализации курса используются дидактические, деловые, ролевые, имитационные игры, решение кейсов, анализ фотографий, ведение индивидуального дневника эмоций, наблюдение за поведением различных категорий людей, работа с художественными, научными, публицистическими текстами, просмотр и анализ художественных и документальных фильмов и т.д.

В результате изучения курса студент должен *знать* подходы к определению эмоционального интеллекта; существующие теории и модели; методы диагностики; основные методы и технологии развития; *уметь* ориентироваться в существующих подходах к интерпретации эмоционального интеллекта; использовать знания об эмоциональном

интеллекте для личностного роста и развития; *владеть* методами оценки эмоционального интеллекта для диагностики уровня его развития; навыками идентификации, понимания, использования и управления собственными эмоциями и эмоциями других для совершенствования межличностных отношений.

Курс «Эмоциональный интеллект» был внедрен в практику обучения бакалавров в 2018/19 учебном году. К настоящему времени нами была проведена оценка эффективности этого курса в соответствие с первым и вторым уровнями модели Д. Киркпатрика [33].

Таблица 2

Результаты оценки уровня эмоционального интеллекта у студентов до и после обучения (n = 22)

«Ветви» эмоционального интеллекта	Показатели эмоционального интеллекта студентов до начала обучения		Показатели эмоционального интеллекта студентов после обучения		Т-критерий Вилкоксона, $P < 0,01$
	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (σ)	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (σ)	
Идентификация эмоций	105,14	10,72	114,37	13,92	3,394
Использование эмоций	99,59	12,69	105,55	13,78	4,108
Понимание эмоций	101,14	14,47	109,90	16,39	4,107
Управление эмоциями	103,36	13,67	110,60	14,97	4,107
Общий уровень эмоционального интеллекта	102,59	14,6	112,07	17,40	4,043

На первом этапе оценки (на последнем занятии курса) был проведен письменный анонимный опрос 22 студентов с целью сбора их впечатлений от прослушанного курса, оценки его эффективности. Анкета обратной связи была разработана сотрудниками кафедры организационной психологии. Студентам предлагалось оценить качество прослушанного курса, эффективность преподавателя, ведущего дисциплину, а также оставить пожелания и рекомендации по совершенствованию курса. Анализа анкет студентов показал высокий уровень эмоционального принятия ими курса ($M = 4,78$, $\sigma = 0,39$).

На втором этапе, через 2 недели после окончания курса, была проведена оценка качества усвоенных в ходе обучения знаний об эмоциональном интеллекте посредством проведения теста остаточных знаний, а также повторная диагностика уровня эмоционального интеллекта студентов (22 чел.) с помощью ТЭИ (Е.А. Хлевная, Е.А. Сергиенко) [23]. Полученные данные показали высокий уровень остаточных знаний студентов об эмоциональном интеллекте ($M = 8,91$, из 10 баллов, $\sigma = 0,56$) и рост показателей эмоционального интеллекта у всех студентов по всем его ветвям (табл. 2), что подтверждает положительный эффект учебного курса на развитие эмоционального интеллекта студентов.

Выводы

1. Впервые предложена модель сетевого взаимодействия между кафедрой вуза и компаниями-партнерами, направленная на развитие одного из наиболее востребованных «мягких навыков» современности – эмоционального интеллекта – в процессе профессиональной подготовки студентов – будущих HR-менеджеров.

2. Новизна разработанной и внедренной модели сетевого взаимодействия кафедры и компаний-партнеров заключается в следующем: созданы условия для междисциплинарной коммуникации в процессе развития «ветвей» эмоционального интеллекта; снимаются противоречия между движением отдельных форм обучения к самостоятельности, с одной стороны, и их интеграции – с другой; меняется представление о формах обучения как о главных и второстепенных; постепенно создается единая картина знания об изучаемом предмете – эмоциональном интеллекте, в контексте содержания других дисциплин и в самостоятельном курсе, который обобщает и систематизирует это знание, вооружает необходимыми инструментами для саморазвития студентов, выявляет их «точки роста».

3. Предложенная модель сетевого взаимодействия кафедры вуза и компаний-партнеров по развитию эмоционального интеллекта позволяет ориентироваться на реальные запросы и потребности рынка труда в подготовке HR-специалистов, в частности, развитие их эмоционального интеллекта. Объединение усилий партнеров сетевого взаимодействия углубляет понимание проблемы эмоционального интеллекта, расширяет границы образовательного пространства за счет объединения ресурсов кафедры и компаний-партнеров, обеспечивает обмен идеями, мнениями, опытом, технологиями. Сетевая модель расширяет роли педагогов, уточняет позицию студентов в процессе обучения.

Библиографический список / References

1. Воронкова Н.А. Сетевое взаимодействие «колледж–вуз–работодатель» в области гостиничного бизнеса // Научный вестник МГИИТ. 2015. № 4 (36). С. 70–71. [Vorontkova N.A. Networking “college–university–employer” in the field of hotel business. *Research Bulletin of MSITI*. 2015. No. 4 (36). Pp. 70–71. (In Russ.)]
2. Геращенко Л.И., Зыкова Н.Н. Роль вуза в сетевом взаимодействии с учреждениями системы социальной защиты населения: контуры проблемы // Сетевое взаимодействие как эффективная технология подготовки кадров: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Йошкар-Ола, 2015. С. 35–40. [Gerashchenko L.I., Zyкова N.N. The role of the university in network interaction with institutions of the social protection system of the population: Contours of problems. *Setevoe vzaimodeystvie kak effektivnaya tekhnologiya podgotovki kadrov. Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference*. Yoshkar-Ola, 2015. Pp. 35–40. (In Russ.)]
3. Гнатышина Е.А. Мониторинг как инструмент реализации партнерских отношений в условиях сетевого взаимодействия вуза и профессиональной образовательной организации // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2015. № 2 (49). С. 29–35. [Gnatyshina E.A. Monitoring as a tool of implementation of partnership relations in conditions of network interaction of the university and professional educational organization. *Vestnik uchebno-metodicheskogo obiedineniya po professionalno-pedagogicheskomu obrazovaniju*. 2015. No. 2 (49). Pp. 29–35. (In Russ.)]
4. Дегтярев А.В., Дегтярева Д.И. Развитие эмоционального интеллекта, психологической границы личности и самоотношения у будущих специалистов-психологов (на примере студентов факультета юридической психологии МГППУ) // Психология и право. 2019. Т. 9. № 3. С. 57–71. [Degtyarev A.V., Degtyarev D.I. Development of emotional intelligence, psychological boundary of personality and self-exposure in future specialists-psychologists (on the example of students of the Faculty of Legal Psychology of MSUPE). *Psychology and Law*. 2019. Vol. 9. No. 3. Pp. 57–71. (In Russ.)]
5. Журавлёва М.О. Развитие эмоционального интеллекта у будущих психологов: программа и результаты тренинга // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 3. С. 73–82. [Zhuravlyova M.O. Development of emotional intelligence in future psychologists: Training program and results. *Moscow University Psychology Bulletin*. 2013. No. 3. Pp. 7–82. (In Russ.)]
6. Корнеева Н.Ю., Корнеев Д.Н. Схема «Модель сетевого взаимодействия вуза с организациями СПО и предприятиями регионального образовательного кластера». Патент на промышленный образец RU 106721, 23.01.2018. Заявка № 2017500825 от 22.02.2017. [Korneeva N.Y., Korneev D.N. Shema “Model’ setevogo vzaimodeystviya vuza s organizacijami SPO i predpriyatijami regional’nogo obrazovatel’nogo klastera” [Model of network interaction of the university with organizations of the ACT and enterprises of the regional

- educational cluster]. Patent for industrial design RU 106721, 23.01.2018. Application No. 2017500825, 22.02.2017. (In Russ.)]
7. Краевский И.Г., Глотова Т.В., Матюкин С.В. Функциональное моделирование среды сетевого взаимодействия вузов, предприятий и инноваторов // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10-11. С. 2427–2430. [Kraevsky I.G., Glotova T.V., Matyukin S.V. Functional modeling of network interaction environment of universities, enterprises and innovators. *Fundamentalnye issledovaniya*. 2013. No. 10-11. Pp. 2427–2430. (In Russ.)]
 8. Кузьмина Н.А. Потенциал сетевого взаимодействия вуза и базового предприятия при формировании профессионально ориентированных умений студентов – будущих специалистов на примере ДВГУПС и ДВЖД // *Инженерное образование*. 2018. № 23. С. 137–144. [Kuzmina N.A. Potential of network interaction between the university and the basic enterprise in the formation of professionally oriented skills of students – future specialists on the example of FESTU and Far Eastern Railway. *Engineering Education*. 2018. No. 23. Pp. 137–144. (In Russ.)]
 9. Лазарева Ю.В., Рудакова А.Е. Арт-терапия как средство развития эмоционального интеллекта детей старшего возраста // *Научный диалог*. 2018. № 6. С. 251–264. [Lazarev Yu.V., Rudakov A.E. Art therapy as a means of developing emotional intelligence of older children. *Scientific Dialogue*. 2018. No. 6. Pp. 251–264. (In Russ.)]
 10. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: Дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2011. [Meshcherjakova I.N. *Razvitie jemocionalnogo intellekta studentov-psihologov v processe obuchenija v vuze* [Development of emotional intelligence of students-psychologists in the process of study at the university]. PhD Diss. Kursk, 2011.]
 11. Москвин С.Н. Распределенная модель сетевого взаимодействия как механизм формирования управленческих умений руководителей школы // *Наука и школа*. 2017. № 2. С. 131–137. [Moskvin S.N. Distributed model of network interaction as a mechanism of formation of management skills of school leaders. *Science and School*. 2017. No. 2. Pp. 131–137. (In Russ.)]
 12. Организация эффективного сетевого взаимодействия предприятий и вузов на базе программного обеспечения в области природоохранного законодательства / Язиков Е.Г., Язиков Г.Е., Азарова С.В. и др. // *Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образования: Сборник трудов научно-методической конференции*. Томск, 2013. С. 320–322. [Yazikov E.G., Yazikov G.E., Azarov S.V. et al. Organization of effective network interaction between enterprises and universities on the basis of software in the field of environmental legislation. *Urovnevaja podgotovka specialistov: gosudarstvennye i mezhdunarodnye standarty inzhenernogo obrazovanija*. Tomsk, 2013. Pp. 320–322. (In Russ.)]
 13. Панфилова А.П., Михальченко С.С. Развитие эмоционального интеллекта как составляющей социальной компетентности менеджеров // *Человек и образование*. 2013. № 4 (37). С. 66–70. [Panfilova A.P., Mikhchalchenko S.S.

- Development of emotional intelligence as a component of social competence of managers. *Man and Education*. 2013. No. 4 (37). Pp. 66–70. (In Russ.)]
14. Панюкова С.В., Саятгалиева Г.Г., Сергеева В.С. Организация сетевого взаимодействия ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов с вузами-партнерами // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 7–18. [Panyukova S.V., Saitgaliyeva G.G., Sergeeva V.S. Organization of network interaction of resource educational and methodical centers for education of disabled people with universities-partners. *Psychological Science and Education*. 2018. Vol. 23. No. 2. Pp. 7–18. (In Russ.)]
 15. Патлина А.С., Попова Е.Д. Сетевое взаимодействие вузов и школ как условие формирования soft skills студентов // Педагогический имидж. 2017. № 2 (35). С. 94–103. [Patlina A.S., Popova E.D. Network interaction of universities and schools as a condition of formation of soft skills of students. *Pedagogical image*. 2017. No. 2 (35). Pp. 94–103. (In Russ.)]
 16. Попова И.Н. Сетевое взаимодействие как ресурс развития общего и дополнительного образования // Мир науки. 2016. № 4 (6). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/47PDMN616.pdf> (дата обращения: 17.02.2020). [Popova I.N. Network interaction as a resource for the development of general and additional education. *World of Science*. 2016. No. 4 (6). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/47PDMN616.pdf> (In Russ.)]
 17. Редько Л.Л., Слюсарева Е.С. Потенциал сетевого взаимодействия педагогического вуза и общественных организаций в подготовке специалистов для работы с людьми, имеющими комплексные нарушения в развитии // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 24. № 1. С. 127–131. [Redko L.L., Slyusarev E.S. Potential of network interaction of pedagogical university and public organizations in training specialists to work with people with complex violations in development. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*. 2019. Vol. 24. No. 1. Pp. 127–131. (In Russ.)]
 18. Ромм М.В., Заякина Р.А. Сетевые сообщества с участием вуза: сложившиеся практики социального взаимодействия // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 28–37. [Romm M.V., Zayakina R.A. Network Communities with the participation of the university: Established practices of social interaction. *Higher Education in Russia*. 2016. No. 11. Pp. 28–37. (In Russ.)]
 19. Рыбанов А.А., Шилин А.Н. Сетевое взаимодействие вуза с работодателями в рамках профориентационной работы на примере «IC: клуба программистов» // Взаимодействие предприятий и вузов – наука, кадры, новые технологии: Сборник докладов XV межрегиональной научно-практической конференции. Волжский, 2019. С. 153–154. [Rybanov A.A., Shilin A.N. Network interaction of the university with employers within the framework of vocational guidance work on the example of “IC: Club of Programmers”. *Vzaimodejstvie predpriyatij i vuzov – nauka, kadry, novye tehnologii*. Volzhsky, 2019. Pp. 153–154. (In Russ.)]

20. Сергеева В.П., Медведь Э.И., Грибкова Г.И. Сетевое взаимодействие в образовании как функция повышения качества подготовки обучающихся // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1. С. 195–199. (дата обращения: 17.02.2020). [Sergeeva V.P., Medved E.I., Gribkova G.I. Network interaction in education as a function of improving the quality of training of students. *Modern High Technologies*. 2016. No. 7-1. Pp. 195–199. (In Russ.)]
21. Сетевое взаимодействие вузов и промышленных предприятий: повышение качества магистерской подготовки / Сулейманкадиева А.Э., Тумарова Т.Г., Добросердова И.И. и др. // Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно-экономического комплекса региона. 2018. № 1. С. 257–258. [Suleimankadiyeva A.E., Tumarov T.G., Dobroserdova I.I. et al. Networking of universities and industrial enterprises: Improving the quality of master's training. *Planirovanie i obespechenie podgotovki kadrov dlja promyshlenno-jekonomicheskogo kompleksa regiona*. 2018. No. 1. Pp. 257–258. (In Russ.)]
22. Стратегическое партнерство вузов и бизнес-сообщества / Ташкинов А.А., Шевелев Н.А., Данилов А.Н., Столбов В.Ю. // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 6 (76). С. 44–52. [Tashkinov A.A., Shevelev N.A., Danilov A.N., Stolbov V.Yu. Strategic partnership of universities and business communities. *University Management: Practice and Analysis*. 2011. No. 6 (76). Pp. 44–52. (In Russ.)]
23. Тест эмоционального интеллекта – русскоязычная методика / Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Никитина А.А. // Социальная психология и общество. 2019. № 10 (3). С. 177–192. [Sergienko E.A., Khlevnaya E.A., Vetrova I.I., Nikitina A.A. Test of emotional intelligence – Russian-language methodology. *Social Psychology and Society*. 2019. No. 10 (3). Pp. 177–192. (In Russ.)]
24. Ткачев А.Н., Сучков Г.В., Лобова Т.В. Сетевое корпоративное взаимодействие вузов и предприятий при проектировании профессиональных образовательных программ технического и технологического направлений // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Технические науки. 2009. № 6 (154). С. 122–126. [Tkachev A.N., Suchkov G.V., Lobova T.V. Network corporate interaction of universities and enterprises in the design of professional educational programs of technical and technological directions. *University News. North-Caucasian Region. Technical Sciences Series*. 2009. No. 6 (154). Pp. 122–126. (In Russ.)]
25. Торкунова Ю.В. Инновационный процесс как сетевое взаимодействие вуза и производственного комплекса // Фундаментальные исследования. 2014. № 6-6. С. 1286–1289. [Torkunova Yu.V. Innovation process as a network interaction between the university and the production complex. *Fundamental Research*. 2014. No. 6-6. Pp. 1286–1289. (In Russ.)]
26. Хлевная Е.А., Штроо В.А., Киселева Т.С. Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 50–60. [Khlevnaya E.A., Shtroo V.A.,

- Kiseleva T.S. Experimental study of the possibility of developing emotional intelligence. *Psychological-Educational Studies*. 2012. No. 3. Pp. 50–60. (In Russ.)]
27. Шипилина Л.А. Организация сетевого взаимодействия кафедры вуза и образовательных учреждений среднего профессионального образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 5 (9). С. 102–107. [Shipilina L.A. Organization of network interaction between the department of higher education and educational institutions of secondary vocational education under the conditions of implementation of Federal State Educational Standards. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2015. No. 5 (9). Pp. 102–107. (In Russ.)]
 28. Beloborodov A.M., Symaniuk E.E. Stability of development of future professionals' emotional intelligence. *Obrazovanie i nauka*. 2018. Vol. 20 (4). Pp. 109–127.
 29. Clarke J., Lovelock R., McKay M. Liberal arts and the development of emotional intelligence in social work educational. *British Journal of Social Work*. 2016. Vol. 43 (3). Pp. 635–651.
 30. Crowley L., Dolle J., Litchfield B., Price R. Engineering emotional intelligence: Course development and implementation. *ASEE Annual Conference Proceedings*. 2001. Pp. 4285–4309.
 31. Goldsworthy R. Supporting the development of emotional intelligence through technology. *Computers in the Schools*. 2002. Vol. 19 (1-2). Pp. 119–148.
 32. Fatikhova L.F., Saifutdiyeva E.F. Computer technology in the development of emotional intelligence of children with intellectual disabilities. *Review of European Studies*. 2015. Vol. 7 (1). Pp. 130–135.
 33. Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D. Implementing the four levels. San Francisco, 2007.
 34. Kozhemyakin M. The development of emotional intelligence by means of art. *Proceedings of The International Conference of the Development of Education In Russia And The CIS Member States (ICEDER 2018)*. 2018. Vol. 28. Pp. 57–61.
 35. Majeski R.A., Stover M., Valais T., Ronch J. Fostering emotional intelligence in online higher educational courses. *Adult Learning*. 2017. Vol. 28 (4). Pp. 135–143.
 36. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8 (4). Pp. 290–300.
 37. Matei S.R., Dumitrescu S.M. Comparative study on the development of emotional intelligence of institutionalized adolescents and teenagers in the family. *Procedia Social and Behavioral Science*. 2011. Vol. 33. Pp. 513–517.
 38. Mukhametzyanova L.Yu., Bezborodova M.A., Korzhanova A.A. et al. Formation of students emotional intelligence as a factor of their academic development. *Man in India*. 2017. Vol. 97 (3). Pp. 543–552.

39. Nastasa L.E., Faecas A-D. Family Test used an experientialist method focused on emotional intelligence development. *2nd Edition of the International Conference on Psychology and the Realities of the Contemporary World (PSIWORLD)*. 2011. Vol. 33. Pp. 483–487.
40. Navas J.M.M., Perez N., De La Torre G.G. et al. The development of emotional intelligence optimizing cognitive abilities through the compulsory education. *Contextos Educativos-Revista de Educacion*. 2017. Vol. 20. Pp. 57–75.

Статья поступила в редакцию 03.12.2019, принята к публикации 05.02.2020

The article was received on 03.12.2019, accepted for publication 05.02.2020

Сведения об авторах / About the authors

Исаева Оксана Михайловна – кандидат психологических наук; доцент кафедры организационной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Oksana M. Isaeva – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Organization Psychology, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

E-mail: oisaeva@hse.ru

Савинова Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры организационной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород

Svetlana Y. Savinova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Organization Psychology, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

E-mail: ssavinova@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Исаева О.М. – описание курса «Эмоциональный интеллект» и процедуры оценки его эффективности, проведение исследования уровня эмоционального интеллекта студентов до и после реализации учебного курса, оценка эффективности учебного курса, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи.

Савинова С.Ю. – описание сетевой модели взаимодействия кафедры вуза и компаний-партнеров для развития эмоционального интеллекта у студентов, участие в подготовке текста статьи.

Contribution of the authors

O.M. Isaeva – description of the course “Emotional Intelligence” and procedures for assessing its effectiveness, conducting research on the level of emotional intelligence of students before and after the implementation of the course, evaluating the effectiveness of the course, analyzing primary data, participating in preparing the text of the article.

S.Yu. Savinova – description of network models of interaction between University and companies for the development of emotional intelligence among students, participation in the preparation of the text of article.

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-132-138

Н.В. Корепанова, Н.В. ШуваловаМосковский педагогический государственный университет,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Современные подходы к повышению квалификации педагогов высших учебных заведений

Повышение квалификации является одним из видов профессионального обучения преподавателей вузов для развития уровня их теоретических знаний и компетенций, совершенствования практических навыков и умений, в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов к качеству образования в вузах. В данной статье делается попытка рассмотреть и проанализировать сложившуюся на сегодняшний день в России систему повышения квалификации, различные подходы к ее организации, технологии и формы. Совокупность профессиональных знаний и владение информационно-коммуникативными техническими навыками крайне важно для профессионального развития педагогов высших учебных заведений и повышения качества подготовки студентов. Несмотря на серьезное теоретическое обоснование и богатый опыт повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в вузах, сложившаяся система, как показала практика, сильно отстает от требований времени и нуждается в срочной доработке, как в содержании курсов дисциплин, так и в их практической реализации.

Ключевые слова: повышение квалификации, образовательные технологии, персонализированный подход, мобилизованный подход, компетентностный подход, коучинговый подход, непрерывное образование

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Корепанова Н.В., Шувалова Н.В. Современные подходы к повышению квалификации педагогов высших учебных заведений // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 132–138. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-132-138

© Корепанова Н.В., Шувалова Н.В., 2020

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

N. Korepanova, N. Shuvalova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Modern approaches to professional development of teachers of higher educational institutions

Professional development is one of the types of professional training for University teachers to develop their level of theoretical knowledge and competencies, improve practical skills and abilities that increase in accordance with the requirements of state educational standards for the quality of education in higher education institutions. This article attempts to review and analyze the current system of professional development in Russia, various approaches to its organization, technologies and forms. The combination of professional knowledge and information and communication technical skills is extremely important today for the professional and personal development of staff of higher educational institutions and improving the quality of training of students. Despite serious theoretical justification and diverse experience of professional development of teaching staff in universities, the current system, as practice has shown, is far behind the requirements of the time and needs urgent improvement, both in the content of courses of disciplines and in their practical implementation.

Key words: professional development, educational technologies, personalized approach, mobilized approach, competence approach, coaching approach, continuing education

CITATION: Korepanova N.V., Shuvalova N.V. Modern approaches to professional development of teachers of higher educational institutions. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 132–138. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-132-138

Требования ФГОС к подготовке будущих специалистов требуют от профессорско-преподавательского состава вузов, осуществляющего эту подготовку, владения современными технологиями организации

и сопровождения общего и профессионального образования; освоения и совершенствования эффективных методов и приемов преподавания, совершенствования профессиональных знаний качественного образования и организации практической самостоятельной работы будущих специалистов (обучение, планирование и управление самообразованием и научной деятельностью студентов) [1].

Необходимость реформирования системы образования, повышение степени качества подготовки студентов, развитие их способностей и потребностей к саморазвитию и самореализации является важнейшей социокультурной проблемой, которая в значительной степени обусловлена процессами глобализации и требованиями современных технологических условий, что, в свою очередь, требует развития профессиональных и личностных качеств педагога высшего учебного заведения, его социализации.

При формировании профессорско-преподавательского состава учебного заведения рекомендуется сегодня: проводить конкурсный отбор преподавателей, имеющих опыт работы в вузе, занимающихся научной и методической работой, ежегодно повышающих квалификацию с использованием современных подходов при обучении и IT-технологий.

Повышение квалификации является одним из видов профессионального обучения преподавателей для развития их уровня теоретических знаний и компетенций, совершенствования практических навыков и умений в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов к качеству образования в вузах. Развитие информационных коммуникативных технологий потребовало разнообразить формы повышения квалификации для преподавателей вузов, с расширением тематики и глубины курсов на более широкую аудиторию педагогов высших учебных заведений, с учетом индивидуальных особенностей и профессиональных потребностей каждого преподавателя. Это подтверждает статистика увеличения показателей зачисления на различные курсы повышения квалификации педагогов высших учебных заведений. С 1997 г. этот показатель увеличился в семь раз (<https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>).

При этом повышение квалификации не должно сводиться к знакомству с новыми технологиями, необходимо развивать человеческие ресурсы, которые оценивают потребность в их применении. Поэтому, чтобы отвечать разнообразным потребностям в развитии педагогов высших учебных заведений, необходимо дифференцировать содержание образования, темп и практическую составляющую.

Одним из примеров применения современных подходов повышения квалификации педагогов вузов является реализация дистанционного,

электронного и сетевого образования, которые могут сопровождать развитие информационно-коммуникативных технологий. Однако, с одной стороны, требования общества к образовательным знаниям и технологиям требуют чрезвычайного разнообразия, и, в то же время, скорость технологических инноваций имеет тенденцию увеличиваться и период полезности для конкретных знаний и технологий укорачивается.

В настоящее время подходы к содержанию и вариативным формам повышения квалификации педагогов высших учебных заведений связаны с внедрением предметных концепций, с введением единой федеральной оценки на основе редакции профессиональных стандартов по новым обобщенным трудовым функциям, и, следовательно, с формированием перечня актуальных тематик, модульных программ повышения квалификации и разработкой инновационных форм организации обучения, при непрерывном образовании.

Современными подходами повышения квалификации преподавателей вузов являются:

- персонифицированный подход, лежащий в основе преподавания системы повышения квалификации педагогов высших учебных заведений. Осуществляется на основе выбора локализации, содержания обучения каждого педагога. Его содержание реализует распространенный индивидуализированный подход в образовании;
- мобилизованный подход тесно связан с мотивационной деятельностью при обучении. Определяется самоорганизацией и переносом его в обучающую деятельность педагога;
- компетентностный подход обозначен интегральным показателем качества образования и сознательным выбором способов его реализации. Это применение умений и навыков в профессиональной деятельности и к решению ее задач с помощью новых комплексных стратегий;
- коучинговый подход является формой консультативной поддержки, которая помогает достижению раскрытия внутреннего потенциала педагога при реализации значимых для него целей на курсах повышения квалификации [2].

В совокупности все эти современные подходы, как и традиционные, позволят улучшить качество курсов повышения квалификации за счет увеличения процентного соотношения применения практических и организационных, здоровьесберегающих и информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе.

Высокий уровень подготовки студентов сейчас достигается в высших учебных заведениях за счет расширения профессиональной сферы деятельности педагога, его самообразования, личного опыта и, часто, личного времени, в то время как на курсах повышения квалификации

педагогов высших учебных заведений охватываются далеко не все функции и форматы образования. А технологии и само содержание материалов курсов не современны и часто не актуальны.

Если анализировать организацию и содержание различных курсов повышения квалификации, освоенными авторами данной статьи в последние годы, можно отметить, что, несмотря на их разнообразие и наличие серьезной методологической базы для их организации, содержание и формы повышения квалификации преподавателей вузов оставляют желать лучшего. Мы столкнулись с тем, что большинство курсов академичны, содержат большое количество информации (в том числе и несущественной) для запоминания, в то время как область применения получаемых знаний лишь обозначается, практическая составляющая либо очень мала, либо отсутствует вообще, а контроль предполагает ответы на вопросы тестов или реферативные задания.

Переход на дистанционное обучение в сложившейся на сегодняшний день ситуации показал наглядно все несовершенство самой системы сопровождения и поддержки образования ИТ-технологиями. Коммуникативные системы и технические платформы оказались неподготовленными к активному и разнообразному их использованию. А преподавателям, прошедшим обучение на соответствующих курсах повышения квалификации в недавнее время, в авральном порядке пришлось осваивать различные платформы, о которых на курсах даже не упоминалось, решая одновременно множество задач, не всегда своевременно и на должном уровне. Практика показала, что система подготовка преподавателей к использованию этих технологий и содержание курсов и их практическая составляющая сильно отстают от требований времени, также как техническое сопровождение и поддержка лекционного, коммуникативного (консультационного) формата взаимодействия со студентами [3].

Вероятно, необходимо создать систему для постоянного сбора и анализа опыта обучения и работы в дистанционном формате, гибких подходов для его дальнейшего обновления и развития возможностей непрерывного образования педагогов высших и средних учебных заведений в соответствии с требованиями времени и новыми технологиями, обеспечить надлежащее и своевременное техническое сопровождение. Возможно, сократить академическую составляющую курсов повышения квалификации за счет увеличения практической и составления соответствующих заданий слушателями курсов для студентов в диалоговом режиме с опорой на опыт каждого слушателя курсов повышения квалификации вместе и под контролем преподавателей курсов.

Библиографический список / References

1. Епишева О.Б. Что такое педагогическая технология // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 31–36. [Epiшева O.B. What is pedagogical technology. *Shkolnye tekhnologii*. 2004. No. 1. Pp. 31–36. (In Russ.)]
2. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб., 2003. [Parslow E., Ray M. *Kouching v obuchenii: prakticheskie metody i tekhniki* [Coaching in training: Practical methods and techniques]. St. Petersburg, 2003.]
3. Селезнев Ю.Н. Анализ повышения квалификации в наукоемкой промышленности с позиций открытых систем. М., 2019. [Seleznev Yu.N. *Analiz povysheniya kvalifikatsii v naukoemkoy promyshlennosti s pozitsiy otkrytykh system* [Analysis of advanced training in the knowledge-based industry from the perspective of open systems]. Moscow, 2019.]
4. Семенихин В.В. Кадровый вопрос. Обучение и повышение квалификации персонала. М., 2019. [Semenikhin V.V. *Kadrovyu vopros. Obuchenie i povyshenie kvalifikatsii personala* [Personnel issue. Staff training and development]. Moscow, 2019.]
5. Уваров А.Ю. Структура ИКТ-компетентности учителей и требования к их подготовке: рекомендации ЮНЕСКО // Информатика и образование. 2013. № 1. С. 26–40. [Uvarov A.Yu. *Struktura ICT kompetentnosti uchiteley i trebovaniya k ix podgotovke: rekomendatsii YUNESKO* // *Informatika i obrazovanie*. 2013. No. 1. Pp. 26–40. (In Russ.)]
6. Чечева Н.А. Результаты мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагога // Научный диалог. 2015. № 12 (48). С. 474–484. [Checheva N.A. *The results of monitoring the level of formation of professional competencies of a teacher*. *Nauchnyy dialog*. 2015. No. 12 (48). Pp. 474–484. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 20.12.2019, принята к публикации 04.02.2020

The article was received on 20.12.2019, accepted for publication 04.02.2020

Сведения об авторе / About the author

Корепанова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры педагогики Института «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет

Natalia V. Korepanova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Departments of Pedagogy of the Institute “Higher School of Education”, Moscow Pedagogical State University

E-mail: nv.korepanova@mpgu.su

Шувалова Наталья Владимировна – кандидат философских наук; доцент кафедры педагогики Института «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет

Natalya V. Shuvalova – PhD in Philosophical; associate professor at the Departments of Pedagogy of the Institute “Higher School of Education”, Moscow Pedagogical State University

E-mail: nv.shuvalova@mpgu.su

Заявленный вклад авторов

Корепанова Н.В. – общее руководство, разработка концепции обзора, определение целей и задач, структуры исследования, отбор, анализ и интерпретация источников, участие в подготовке текста статьи.

Шувалова Н.В. – отбор, анализ и интерпретация источников, концептуализация рассматриваемой проблемы, участие в подготовке текста статьи.

Contribution of the authors

N.V. Korepanova – research management, review concept development, setting research objectives and tasks, selection, analysis and interpretation of sources, writing and editing the text of the paper.

N.V. Shuvalova – selection, analysis and interpretation of the sources, conceptualization of the studied phenomenon, writing and editing the text of the paper.

Н.Ю. Лесконог¹, Л.Ф. Шаламова²

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

² Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет),
125993 г. Москва, Российская Федерация

Летняя педагогическая практика студентов в организациях отдыха и оздоровления детей (на примере опыта вожатской практики в МПГУ)

В 2017 г. по решению Департамента государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи Минобрнауки России на базе Московского педагогического государственного университета стартовал проект под названием «Всероссийская школа вожатых». Авторами статьи проанализированы результаты опроса студентов МПГУ, прошедших педагогическую (вожатскую) практику летом 2019 г. в организациях отдыха и оздоровления детей. Рассматриваются каналы информирования студентов о возможных базах практики; анализируются условия, созданные для организации практики принимающей стороной; выявляются испытанные студентами во время работы трудности. В результате исследования сделан вывод об актуальности совершенствования системы дополнительного непрерывного образования участников студенческих педагогических отрядов, даны рекомендации по повышению эффективности организации летней педагогической практики и оценка качества подготовки обучающихся к вожатской деятельности.

Ключевые слова: база летней практики, вожатый, педагогическая практика, организация отдыха и оздоровления детей, образовательная программа, студент, студенческий педагогический отряд, ярмарка лагерей

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф. Летняя педагогическая практика студентов в организациях отдыха и оздоровления детей (на примере опыта вожатской практики в МПГУ) // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 139–149. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-139-149

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-139-??

N. Leskonog¹, L. Shalamova²

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

² Moscow Aviation Institute (National Research University),
Moscow, 125993, Russian Federation

Summer pedagogical practice of MPGU students in organizations of children's recreation and health improvement as counselors

In 2017, according to the decision of the Department of State Policy in the field of education of children and youth of the Ministry of Education and Science of Russia, a project called the All-Russian counselor school was launched on the basis of Moscow Pedagogical State University. The article analyzes some results of a sociological survey of MPGU students who had pedagogical practice in the summer of 2019 in organizations of recreation and health improvement of children. Channels for informing students about various practice bases, conditions created for the organization of practice, difficulties experienced by students, etc. are considered. As a result of the study, a conclusion was drawn on the relevance of improving the system of additional continuing education of participants in student teaching teams, recommendations are given on how to improve the organization of summer teaching practice and assess the quality of training students for counseling activities.

Key words: practice base, counselor, pedagogical practice, organization of recreation and health improvement of children, educational program, student, student teaching team, camp fair

CITATION: Leskonog N.Yu., Shalamova L.F. Summer pedagogical practice of MPGU students in organizations of children's recreation and health improvement as counselors. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 139–149. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-139-149

В процессе подготовки педагогических кадров важное место отводится практике, позволяющей студентам приобрести новые знания в дополнение к тем, которые они получают во время учебного процесса по приобретаемой специальности. Практика выполняет кроме обучающей еще несколько функций: адаптационную, развивающую, диагностическую и воспитывающую [4].

В 2018/2019 учебном году в значительной части образовательных организаций высшего образования, которые осуществляют подготовку кадров по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», после длительного перерыва в учебных планах официально появилась летняя педагогическая (вожатская) практика.

Работа студентов в качестве вожатых в организациях отдыха и оздоровления детей имеет давнюю историю. Однако в Российской Федерации с начала 1990-х гг. она в основном носила добровольный характер, и подготовка к ней студентов проходила за рамками учебного процесса: в школах вожатых при вузах, в деятельности общественных объединений, организаций отдыха и оздоровления и др.

В 2017 г. по решению Департамента государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи Минобрнауки России на базе Московского педагогического государственного университета (МПГУ) стартовал проект «Всероссийская школа вожатых» [1], ориентированный на подготовку вожатых в вузах, ведущих обучение кадров в рамках УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки».

Специалистами МПГУ был разработан образовательный модуль «Основы вожатской деятельности» на 144 академических часа. Он включает в себя 7 тематических блоков, инструктивный сбор, научно-практическую конференцию, самостоятельную работу студентов и зачет. В мае 2017 г. ФУМО ВО «Образование и педагогические науки» утвердило программу модуля, и в августе 2017 г. Минобрнауки РФ направило в вузы письмо с рекомендацией о включении модуля в основные образовательные программы УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» [2]. Динамичное развитие проекта привело к тому, что уже к марту 2018 г. подготовка вожатских кадров в рамках модуля велась в 97 вузах страны [3]. В 2019 г. уже 167 образовательных организаций включили модуль «Основы вожатской деятельности» или аналогичные

дисциплины в основные образовательные программы, а в 148 из них педагогическая (вожатская) практика стала обязательной¹.

МППГУ является флагманом в этом движении. Год от года возрастает количество студентов, которые работают вожатыми в рамках обязательной летней педагогической практики. Так, летом 2019 г. уже 1234 человек прошли летнюю педагогическую (вожатскую) практику в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления.

В связи с этим в октябре 2019 г. в МППГУ был проведен опрос студентов с целью повышения эффективности организации летней педагогической (вожатской) практики и оценки качества подготовки обучающихся к вожатской деятельности. В опросе приняли участие более 200 человек. Сбор информации проводился методом онлайн-анкетирования. Обработка анкетных данных проводилась с использованием Google-forms, MS Excel 2013 и SPSS 25. Тип выборки – случайная. Инициаторы исследования: Учебно-методическое управление МППГУ и Федеральный координационный центр по подготовке и сопровождению вожатских кадров МППГУ при поддержке Центра социологических исследований Института социально-гуманитарного образования МППГУ.

Поскольку для выбора места прохождения практики источники информации, обладающие определенной «побудительной» силой, приобретают большую значимость, актуальным представлялось выявить: от кого обучающиеся получали информацию о возможных местах прохождения вожатской практики (количество ответов не ограничивали). Абсолютное большинство (83%) респондентов назвали руководителей практики учебных структурных подразделений университета, с которыми активно работали Учебно-методическое управление МППГУ и Федеральный координационный центр по подготовке и сопровождению вожатских кадров МППГУ. Каждый четвертый респондент воспользовался «сарафанным радио» – получил эту информацию от однокурсников или знакомых. И актуальными, хотя и менее распространенными в связи с новизной, оказались еще 2 вида каналов информации (их отметили 11% участников опроса): ярмарка вакансий организаций отдыха детей и их оздоровления «Я выбираю лето!» в МППГУ, которая прошла впервые в вузе в 2019 г. и собрала более 20 организаций отдыха и оздоровления детей; страница проекта «Всероссийская школа вожатых» на сайте МППГУ, где была размещена информация о более 40 базах для летней педагогической (вожатской) практики студентов вуза.

¹ Данные мониторинга образовательных организаций высшего образования, ведущих подготовку кадров в рамках УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», проведенного в 2019 г. Федеральным координационным центром подготовки и сопровождения вожатских кадров МППГУ. В мониторинге приняли участие 202 вуза.

Абсолютное большинство студентов (98% респондентов) подготовку к практике прошли в рамках освоения модуля «Основы вожатской деятельности», причем 84% из них дополнительно освоили программу профессионального обучения с одноименным названием, по итогам которой получили свидетельства о присвоении квалификации «Вожатый». Студенты подтвердили необходимость представлять работодателю подобный документ при трудоустройстве в лагерь в период практики.

Содержательный анализ социально-демографических характеристик респондентов позволил разделить студентов-практикантов по различным сегментам. Одну группу представляют «экономные» – ориентирующиеся на как можно меньшие личностные «затраты» при прохождении практики; представителей второй группы можно охарактеризовать как тех, кто ориентируется на качественные характеристики организации практики и месторасположение базы практики. Наконец, третью, наиболее многочисленную группу представляют те студенты, у которых не было конкретных предпочтений по месту прохождения практики.

Чаще всего респонденты отмечали, что проходили практику в Московской области (38%). Чуть меньше тех, кто проходил практику в Москве – 32%, в другом регионе – 25%. Можно сказать, что среди проходивших практику на московских площадках нередко выделяются и те, кто ориентировался на затраты небольших усилий и не ориентировался на получение необходимого опыта вожатской деятельности.

Большая часть студентов (61%) проходила практику в стационарных загородных лагерях, которые не относятся к образовательным организациям (школам), а являются организациями отдыха и оздоровления детей. Пришкольные лагеря выбирали только 12% респондентов, городские лагеря и организации дневного пребывания детей – 17%.

Работа вожатым в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» сводится, прежде всего, к функции «содействие организации и сопровождению деятельности детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в организациях отдыха детей и их оздоровления (образовательных организациях)» (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_316169). В связи с этим важным представлялось выяснить наиболее распространенное количество детей в отряде, с организацией коллективной деятельности которых приходится сталкиваться вожатым. Данные распределились следующим образом. 68% респондентов отмечают, что количество детей в отряде в основном составляет от 20 до 35 человек. Каждый четвертый вожатый столкнулся с тем, что отряд насчитывает больше 35 человек. Очевидно, что такое количество детей для студентов – вожатых, не имеющих опыта

практической работы с детьми в режиме 24 часа в сутки, – вызывает большие затруднения, даже при условии, что на отряде работают не менее 2 человек (как отметили 51% участников опроса). Только 21% практикантов отметил, что на больших отрядах с детьми работали трое вожатых.

В данных условиях для практикантов важнейшим является поддержка со стороны руководителей практики и администрации организации отдыха и оздоровления, осуществляющей организационно-методическое сопровождение практики. Студенты в целом удовлетворены тем, как организуется практика с различных сторон.

В среднем по выборке, фиксируемая удовлетворенность студентов организацией вожатской практики со стороны администрации лагеря / образовательной организации мало отличается от оценки организаторов со стороны вуза (8,0 против 7,6 баллов по десятибалльной шкале). В то же время наибольший разброс мнений студентов наблюдается в оценке деятельности организаторов со стороны вуза (рис. 1). Это говорит о необходимости повышения ответственности структурных подразделений вуза за организацию летней (педагогической) практики студентов и поиска современных форм поддержки практикантов в процессе практики, вплоть до цифровой навигации.

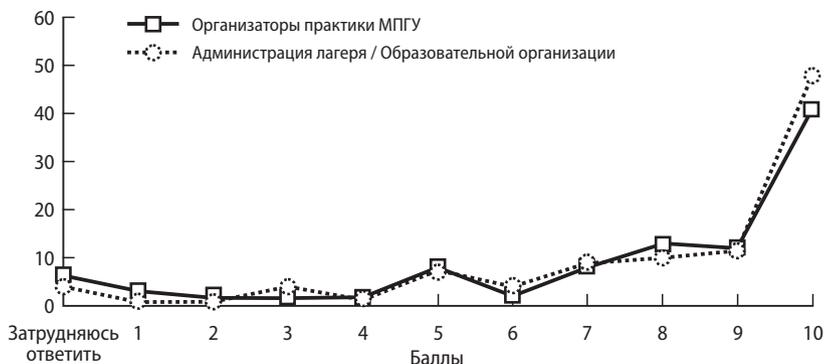


Рис. 1. Удовлетворенность студентов поддержкой со стороны организаторов практики

В целом же первый опыт работы вожатым 80% практикантов оценили как положительный. При этом только каждый третий участник опроса обозначил наличие трудностей при прохождении практики. Все трудности, которые испытывали студенты-практиканты, можно условно подразделить на три группы – «организационные», «бытовые», «компетентностные».

Среди организационных трудностей практиканты называли следующие: нехватка вожатых на большие отряды; несоответствие заявленной должности тому, чем по факту пришлось заниматься; недостаточно корректная расстановка напарников (оба новичка на одном отряде); отклонение графика организации мероприятий от расписания, составленного ранее; много важной стихийной информации из разных источников, поступающей к вожатому; большое количество детей в отряде; специфика организации программы смены, с которой не ознакомлен вожатый; чрезмерная критичность со стороны руководства лагеря при недостаточной методической и организационной помощи; нарушения некоторых требований охраны труда в организации отдыха и оздоровления; нарушения в условиях оплаты труда, несвоевременность выплаты заработной платы или ее несоответствие ранее обозначенным обещаниям; трудности со сдачей досрочной сессии и проблемы с заполнением отчетных документов по летней практике.

Анализ приведенных ответов показывает, что в числе организационных проблем чаще всего практиканты отмечали трудности, связанные с организацией трудовой деятельности вожатых со стороны руководства организации отдыха и оздоровления, нарушением режимных моментов.

В числе проблем, связанных с бытовыми условиями организации деятельности вожатых, выделяются следующие по количеству неудовлетворенных: низкий уровень комфортности условий проживания вожатых; сбои графика подачи горячей воды; отсутствие прачечных и возможности для стирки своего белья, нехватка столов для вожатых в столовой, устаревшее оборудование и др.

В отношении «компетентностных» трудностей, связанных с недостатком специальных знаний, мнение респондентов разделилось. 37% считают, что трудности, так или иначе, существуют. Прежде всего это сложности, которые возникают в общении с детьми, с их родителями. Напротив, 59% указали на отсутствие таковых, а 4% студентов не дали ответа на этот вопрос.

Очевидно, что для повышения качества подготовки вожатых предстоит совершенствовать процесс обучения. В этой связи имеет смысл отдельно проанализировать направления по совершенствованию подготовки вожатых. В отношении конкретных разделов и тем, которые можно добавить в содержание курса «Основы вожатской деятельности», 81% респондентов затруднились с ответом. Это можно объяснить тем, что многие практиканты говорили об отсутствии трудностей в проведении практики и отмечали свою удовлетворенность ее прохождением.

Больше всего компетентностных трудностей отмечено у вожатых, проходивших практику в загородных лагерях. Они отмечают недостаток знаний в работе с разновозрастными отрядами, разрешении конфликтов, возникающих среди детей или среди педагогического коллектива; социальной теории управления большими и малыми группами; в методике организации внутриотрядных дел; поведения вожатого в экстремальных ситуациях и оказании первой помощи.

С точки зрения организации занятий практиканты предлагают увеличить объем занятий по игропрактике, разбору кейсов проблемных ситуаций, с которыми сталкивается вожатый в своей деятельности.

Несмотря на отмеченные недостатки, 93% участников опроса оценили приобретенный опыт как положительный и очень полезный для будущей профессиональной деятельности. И только 3% выразили неудовлетворение этим опытом.

Проведенный опрос, таким образом, позволяет сделать вывод о необходимости совершенствования процесса подготовки студентов к педагогической вожатской практике. Акцент в первую очередь должен быть на практикоориентированное обучение, комплексно раскрывающее особенности деятельности вожатого.

Вожатская практика позволяет будущему педагогу овладеть такими компетенциями, которые практически невозможно сформировать в условиях теоретического обучения: развитие организаторских, коммуникативных, перцептивных и экспрессивных возможностей; умение находить выход из различных жизненных ситуаций; освоение различных социальных ролей; интеграция личностных и профессиональных качеств; умение осуществлять целеполагание, контроль, оценку и коррекцию собственной педагогической деятельности; накопление различных методических приемов работы.

Существенно позволяет дополнить навыки и умения практической деятельности вожатых их участие в работе студенческих педагогических отрядов университета. Это уникальное общественное молодежное объединение, нацеленное на формирование личности участников, развитие их социальной активности, на их гражданское становление. Участвуя в этом движении, студенты активно включаются в востребованную обществом социально-значимую и социально-полезную деятельность. Студенческие педагогические отряды способны:

– осуществлять организационно-педагогическую поддержку социальных инициатив детских и подростковых общественных организаций и объединений посредством разработки и реализации эффективных технологий социального партнерства с органами государственной власти;

- выступать организаторами деятельности по удовлетворению потребностей молодых людей и детей в социокультурной адаптации, общения их к реализации проектов в социально-производственной сфере, участия в общественных работах;
- оперативно выполнять информирующую функцию по отношению к детям и молодежи городского сообщества [5].

Студенческие педагогические отряды обладают необходимым потенциалом для того, чтобы стать кадровой основой для организации обучения детского и молодежного актива коллективной, общественно-значимой деятельности, содействию профессиональному и личностному самоопределению школьников, формированию и развитию лидерских качеств у молодых людей и т.д. Но при этом не менее актуальным остается совершенствование системы дополнительного непрерывного образования участников студенческих педагогических отрядов.

Сложность задач, с которыми приходится сталкиваться студентам в процессе социально-педагогической работы с детьми в лагере, требует от них специфической подготовки и профессионального знания методики деятельности вожатого, понимания детской психологии, навыков организации различной деятельности от индивидуальной работы с каждым ребенком, технологии организации коллективных творческих дел до технологий формирования воспитывающей среды организаций отдыха и оздоровления или средней школы.

Библиографический список / References

1. Лесконог Н.Ю., Владимирова Т.Н. К вопросу о подготовке вожатых в рамках проекта «Всероссийская школа вожатых» // Мир образования – образование в мире. 2017. № 2. С. 106–109. [Leskonog N.Yu., Vladimirova T.N. On the issue of training counselors in the framework of the project «All-Russian School of Counselors». *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017. No. 2. Pp. 106–109. (In Russ.)]
2. Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф. Воспитательная среда образовательной организации как фактор развития социальной активности обучающихся // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 9 (132). С. 49–52. [Leskonog N.Yu., Shalamova L.F. Educational environment of an educational organization as a factor in the development of social activity of students. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2018. No. 9 (132). Pp. 49–52. (In Russ.)]
3. Лесконог Н.Ю., Шаламова Л.Ф., Марусяк Д.М. Педагогическая практика студентов как основной компонент реализации модуля «Основы вожатской деятельности» // Вестник педагогических инноваций. 2018. № 4 (52). С. 47–53. [Leskonog N.Yu., Shalamova L.F., Marusyak D.M. Pedagogical practice of students as the main component of the implementation of the module

- “Fundamentals of leadership activities”. *Vestnik pedagogicheskikh innovazij*. 2018. No. 4 (52). Pp. 47–53. (In Russ.)]
4. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности вожатого: Методические рекомендации / С.А. Володина, Н.Ю. Галой, И.А. Горбенко и др.; Под общей ред. Е.А. Левановой, Т.Н. Сахаровой. М., 2017. [Volodina S.A., Galoj N.Yu., Gorbenko I.A. et al. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdtie deyatel'nosti vozhatogo [Psychological and pedagogical support for the activity of the counselor]. Moscow, 2017.]
 5. Шаламова Л.Ф., Ховрин А.Ю. Московский студенческий педагогический отряд: единство практической и образовательной деятельности // Народное образование. 2004. № 3. С. 68–74. [Shalamova L.F., Khovrin A.Yu. Moscow student pedagogical group: unity of practical and educational activities. *Narodnoe obrazovanie*. 2004. No. 3. Pp. 68–74. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 18.11.2019, принята к публикации 04.02.2020

The article was received on 18.11.2019, accepted for publication 04.02.2020

Сведения об авторах / About the authors

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

Natalia Y. Leskonog – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Social and Political Studies and Technologies of the Institute of History and Politics; Director at the Federal Coordination Center for Training and Support of Counselors, Moscow Pedagogical State University

E-mail: leskonog@mail.ru

Шаламова Любовь Федоровна – кандидат социологических наук, доцент; доцент кафедры «Государственное управление и социальные технологии», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

Lyubov F. Shalamova – PhD in Sociological; associate professor at the Department of Public Administration and Social Technology, Moscow Aviation Institute (National Research University)

E-mail: lfsh57@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Лесконог Н.Ю. – организация и проведение социологического опроса, написание статьи, подготовка текста статьи к печати.

Шаламова Л.Ф. – анализ и интерпретация результатов социологического опроса, написание статьи, подготовка текста статьи к печати.

Contribution of the authors

N.Yu. Leskonog – organization and conduct of a sociological survey, writing the text of the article, preparation of the text of the article

L.F. Shalamova – analysis and interpretation of the results of the sociological survey of students, writing the text of the article, preparation of the text of the article

DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-150-160

Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева, Ю.В. Петрунева

Волгоградский государственный технический университет,
400005 г. Волгоград, Российская Федерация

Современные студенты: цифровое бытие

Целью исследования являлось выделение наиболее устойчивых и распространенных особенностей дигитальной культуры современных студентов. Авторами было проведено анкетирование студентов различных факультетов 1–4 курсов очной формы обучения Волгоградского государственного технического университета. Сбор первичной информации предполагал получение данных об отношении студентов к цифровым технологиям, к их использованию в повседневной жизни и учебно-профессиональной деятельности. На основании результатов исследования и анализа научных публикаций сделаны выводы о цифровом бытии современных студентов технического вуза, а также даны рекомендации по подготовке «цифровых» инженеров.

Ключевые слова: цифровое бытие, дигитальная культура современных студентов, поколение Z, «цифровые» инженеры

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Петрунева Ю.В. Современные студенты: цифровое бытие // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 150–160. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-150-160

R. Petruneva, V. Vasilyeva, J. Petruneva

Modern student: Digital existence

The main purpose of the study was to identify the most stable and common ideas about modern students, about the features of their digital culture. The collection of primary information about the attitude of students to digital technologies, their use in everyday life, educational and professional activities was carried out by means of a questionnaire survey of the bachelor students of Volgograd State Technical University. The collection of primary information involved obtaining data on the students' attitude to digital technologies, their use in everyday life and educational and professional activities. According to the research data and the results of the study, the authors made conclusions about the digital existence of modern students of a technical University, and presented recommendations for the training of digital engineers.

Key words: digital existence, digital culture of modern students, generation Z, digital engineers

CITATION: Petruneva R.M., Vasilyeva V.D., Petruneva J.V. Modern student: Digital existence. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 150–160. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-150-160

Четвертая технологическая революция, которая разворачивается на наших глазах, и участниками которой является практически каждый из нас, тесно связана с цифровыми технологиями. По мнению экспертов, скорость происходящих изменений во всех сферах жизни общества – и не только в техногенной – является нелинейным процессом, все развивается по экспоненте! Существует мнение, что начавшийся процесс до неузнаваемости изменит всю жизнедеятельность человечества [4], его ожидает невиданная в истории трансформация всех сфер жизни общества, которая неизбежно нарушит сложившиеся веками нормальные отношения между поколениями.

Сегодня достаточно широко и в научной, и в популярной литературе используется термин «поколение». Особенно популярна среди социологов, да и не только социологов, теория поколений N. Howe и W. Strauss [8]. Согласно этой теории, сегодня одновременно живут и активно

действуют четыре поколения: беби-бумеры, X, Y и Z-поколения. Старшее поколение выросло и сформировалось в «докомпьютерную» эру, когда не было в широком обиходе ни компьютеров, ни Интернета. Такой ситуации в истории точно уже не будет никогда. Оставим в покое X и Y-поколения и сосредоточимся на Z-поколении. Это поколение в отличие от беби-бумеров родилось в эпоху «интернет-был-всегда». Поэтому для них цифровая среда является естественной средой обитания, т.е. они в ней «аборигены», в отличие от своих бабушек-дедушек, которые выступают «диссидентами» в современной цифровой культуре. Вполне естественно, что у старшего поколения возникает определенное беспокойство в связи с утратой твердой почвы под ногами. Довольно многочисленные публикации на эту тему наполнены страшилками относительно угроз, которые несет цифровая культура молодежи. Надо отметить, что все эти публикации касаются в основном детей и подростков [2; 5; 7]. А вот что происходит с этими Z-тами, когда они взрослеют и становятся студентами: имеются ли у них устойчивые поведенческие особенности, ценностные ориентации и другие установки, отличаются ли они от подростков и школьников, от более старших поколений?

Цель данной работы состояла в том, чтобы выделить наиболее устойчивые и распространенные представления о современных студентах, об особенностях их цифровой культуры [6].

Экспериментальная часть и обсуждение

Сбор первичной информации об отношении студентов к цифровым технологиям, к их использованию в повседневной жизни, учебно-профессиональной деятельности проводился методом анкетного опроса. Было опрошено 495 студентов десяти факультетов 1–4 курсов очной формы обучения Волгоградского государственного технического университета. Диверсификация профессиональной направленности достаточно широка: представлены студенты и технических направлений подготовки, и экономических, и творческих. Часть вопросов предполагала несколько вариантов ответов, поэтому респондент имел возможность отметить несколько позиций.

Что позволяет отнести студентов к Z-поколению? Конечно, не только принадлежность к возрастной группе. В первую очередь, это высокая степень «девайсификации»: по нашим наблюдениям, у каждого студента имеется в пользовании не по одному компьютерному устройству (смартфоны, планшеты, геймпады, ноутбуки, «умные» часы и т.п.). При этом в ходу у студентов различные виджеты, которые постоянно

пополняются новыми возможностями (например, часы, погода, пробки, курсы валют, всевозможные чат-боты и т.п.). И, наконец, большая конкуренция между интернет-провайдерами, которые предоставляют постоянный доступ к Интернету, в том числе беспроводному, почте, базам данных и т.д.

Во-вторых, общение с различными компьютерными устройствами занимает у студентов значительную часть активного времени суток. 52% опрошенных заявили, что проводят за компьютером более 8 часов в день, т.е. полный рабочий день как минимум. Около 5 часов в день общаются с компьютером 35% опрошенных. А 12% студентов проводят перед экраном менее 2 часов в день. В своей основной массе студенты не представляют себе жизни без гаджетов, однако, как заявил один респондент, «гаджеты упрощают жизнь, но жизнь без них возможна».

В-третьих, студенты сохранили все свои «цифровые привычки» из школьной жизни: виртуальное общение часто преобладает над естественным личностным, поскольку коммуникации осуществляются преимущественно посредством различных гаджетов; несмотря на рост скорости восприятия информации, сохранилась проблема удержания внимания на должном уровне; суждения часто носят поверхностный и фрагментарный характер; из-за доступности Интернета, а, следовательно, различных информационных источников, сохраняется «иллюзия всезнайства», в связи с чем катастрофически падает авторитет преподавателей как носителей нужной информации; а это, в свою очередь, приводит к искажению самооценки студентов; «клиповость мышления» представляет собой некую композицию из отдельных когнитивных фрагментов [1; 3].

Иллюзия многозадачности, или Цезарь не мог делать несколько дел одновременно. Многозадачность – термин, который стали использовать психологи, пришел из теории операционных систем и обозначает способность субъекта решать одновременно несколько *самостоятельных* задач. Ключевое слово в данном случае – самостоятельных. Мы попросили ответить студентов на вопрос, могут ли они одновременно смотреть презентацию преподавателя, слушать его и конспектировать. Такую работу человека нельзя назвать собственно многозадачной, поскольку задачи, которые он выполняет одновременно, не являются полностью самостоятельными, т.к. объект его интереса один и тот же, однако работают различные репрезентативные системы: зрение, слух, осязание.

По данным нашего опроса, 67,7% студентов справляются с этой работой полностью – одновременно смотрят презентацию, слушают преподавателя, конспектируют. 60,4% способны одновременно слушать

и смотреть слайды. 17,2% воспринимают только визуальный материал, а 15,6% – только на слух. Остальные не определились с ответом. Но интересно то, что все-таки студенты на лекциях являются «многозадачниками»! 84,6% слушателей успевают пользоваться во время занятий мобильными компьютерными устройствами: из них 65,7% – для фотографирования записей на доске; 49,7% – для поиска ответа на вопрос преподавателя; 28,5% – для развлечения и общения (и это во время лекции!); 16,8% – для записи на диктофон или видео. Однако около 90% студентов следуют все-таки сложившимся правилам и ведут традиционные конспекты.

Сегодня трудно сказать, к каким последствиям для человечества приведет массовая многозадачность населения. Ученые из национального института здоровья и медицинских исследований (INSERM) в Париже доказали, что на самом деле наш мозг не может обрабатывать больше двух сложных задач одновременно. А хроническая многозадачность снижает продуктивность, мешает сосредоточиться и убивает силу воли. К такому же выводу пришел и профессор коммуникации Стенфордского университета Клиффорд Насс – хроническая многозадачность негативно влияет на когнитивные функции личности и эффективность выполнения задач [8].

Эффект Google, или Каталогизация памяти. По многочисленным наблюдениям преподавателей и учителей, у молодежи формируется новый механизм запоминания, который образно называют «Эффект Google». При этом человек не запоминает собственно контент – не «засоряет» свою память, а запоминает «путь», как добраться до нужной информации. Плохо это или хорошо, пока никто определенно заявить не может, т.к. в настоящее время недостаточно эмпирического материала, чтобы подтвердить полезность этого «новоприобретения» человека или опровергнуть это. Очевидно только, что память является важнейшей психической функцией, с которой связаны все психические процессы, в том числе познавательные, поэтому предсказать, как в целом отразится на человеческой популяции изменение механизмов функционирования памяти, даже в недалеком будущем, не представляется возможным.

Разнообразие культурных практик. У студентов сегодня очень развит «самость», поэтому для них характерно большое разнообразие культурных практик: это и самобрендинг, и создание бэкапов в «облаке», различные онлайн-процессы (обучение, банкинг, консалтинг, фриланс-сервисы и т.п.) и, конечно, широкое использование различных

мессенджеров (WhatsApp, Telegram, Viber и др.). Обязательным условием реализации этих социокультурных практик является достаточно уверенное владение современными компьютерными технологиями. Однако, согласно нашему опросу, только 13,5% могут без посторонней помощи осуществлять все указанные выше процессы: самостоятельно установить и настроить сеть Wi-Fi, зарегистрировать доменное имя, управлять банкингом, конвертировать форматы файлов и т.д. 42% могут уверенно владеть программами для обработки файлов различных форматов (текстовых, графических, фото и т.д.). Почти треть опрошенных (32,9%) признались, что, несмотря на то, что пользуются наиболее популярными программами (Word, Power Point и т.д.), владеют не всеми возможностями этих программ. 9,3% констатировали, что хотя и пользуются наиболее популярными программами и Интернет, часто им требуется посторонняя помощь.

Основным видом деятельности для студентов является учебно-профессиональная, поэтому естественно ожидать, что в учебном процессе будут широко использоваться современные IT-технологии. Действительно, основная масса опрошенных студентов (87,9%) использует цифровые технологии в учебных и рабочих целях – в основном, для поиска нужной информации. 57% используют возможности этих технологий для общения с преподавателями и сокурсниками в учебном процессе. 22,8% используют Интернет для дистанционного обучения. В целом, студенты активно используют возможности цифровых технологий для решения бытовых проблем и развлечений: различные покупки (59%), коммуникации (46,3%), игры (40,6%), литература (37,8%), удаленная работа (21%), самобрендинг (14,3%) и т.д.

Широко используются студентами возможности Интернет в учебных целях: 32,9% опрошенных студентов пользуются учебными материалами и литературой *только* из Интернета, 52,9% используют также и традиционные учебные книги, 29,95% используют возможности электронной образовательной среды вуза, 22,4% проверяют свои работы на программе Антиплагиат, 54,3% активно используют электронные ресурсы информационно-библиотечного центра университета.

Сегодня очень актуальной темой является онлайн-образование. Многие ведущие университета мира предоставляют такую возможность студентам на своих бесплатных платформах. Однако в российских вузах этот процесс еще только набирает обороты. Главным тормозом на этом пути является, скорее всего, психологическая неготовность преподавателей переходить на такой вид обучения по различным причинам

стрессового характера из опасения снижения качества образования. А вот студенты в этом смысле более открыты и прогрессивны. 55,4% проявили заинтересованность получить дополнительное образование в форме онлайн-обучения, а 18% готовы пойти и на основное образование, справедливо полагая, что у такой формы обучения имеется ряд преимуществ перед традиционным обучением. Однако не все придерживаются такого мнения: 24,6% считают, что при таком обучении плохо усваивается учебный материал.

Кто матери-цифре более ценен? Можно задаться вопросом, перефразируя В.В. Маяковского другими словами. Есть ли место в цифровом обществе более взрослым поколениям, чем Z, успевают ли за прогрессом родители, бабушки и дедушки нынешних студентов? Поколение Z, хотя и опережает более старшие поколения в освоении цифровых технологий, в некоторых аспектах все-таки отстает от Y, X и бэби-бумеров. По данным нашего опроса, большая часть студентов плохо представляет себе, как устроен Интернет и его сетевые ресурсы, как функционирует операционная система и т.д. 10,7% опрошенных студентов вообще этого не знают, 52,3% представляют это себе в общих чертах. Однако все-таки 36,6% уверенно заявили, что знают, как это работает.

Старшее поколение лучше разбирается в таких важных вещах, как сетевой этикет, IT-индустрия, пользовательские интерфейсы и др. По данным нашего опроса, более 40% родителей студентов (бэби-бумеры, X и Y-поколения) пользуются цифровыми технологиями постоянно – и дома, и на работе. Около 30% родителей используют эту возможность для развлечений и бытовых нужд. Вообще не пользуются Интернетом и ИКТ около 6% старшего поколения.

Digital gender. Имеются ли какие-либо гендерные отличия у представителей поколения Z в пользовании цифровыми достижениями? Как выяснилось, различия незначительны, девушки мало в чем отстают от парней, а в некоторых практиках их обгоняют. «Общение» с компьютером занимает все активное время суток, кроме сна, у 9,7% юношей и у 12,2% девушек. Больше 8 часов день проводят за девайсом 40,5% юношей и 42,9% девушек, от 3 до 5 часов – 34,6% юношей и 35,7% девушек. Уверенно знают, как работает операционная система, 45,9% юношей и 26,5% девушек. Зато больше девушек (60,5%) представляют себе этот процесс в общих чертах, а юношей – всего 44,7%. Ничего не известно об этом 8,9% юношей и 12,6% девушек. Самостоятельно могут устранить небольшие неполадки в работе компьютера/гаджета (не включается процессор, не загорается экран, зависает программа или

приложение) 86,4% юношей и 68,95% девушек. Уверенно владеют большинством программ для обработки текстовой, цифровой, графической информации, рисунков и фото (Word, Exel, Power Point, Photoshop и т.п.) 44% юношей и практически такое же количество девушек – 39,9%. Примерно с одинаковыми целями выходят в Интернет и парни, и девушки: для поиска учебной информации 84% юношей и 92% девушек, для удаленной работы – 23,3% юношей и 18,5% девушек, для дистанционного обучения соответственно 24,5% и 21% и т.п. Разница состоит в степени прагматичности выходов в Интернет: юноши активнее используют возможности «цифры» для самобрендинга, онлайн-банкинга, создания бэкапов – 21,4% против 6,7% у девушек. Для онлайн-игр: 54,9% игроков среди юношей против 25,2% девушек. Зато девушки активней используют Интернет для шопинга (покупка товаров, билетов, оплата различных услуг – 66,4%, юноши здесь отстают – 52,1%.

Что касается многозадачности, то здесь мы не обнаружили большую гендерную разницу: одновременно могут смотреть слайды, слушать преподавателя и писать 66,9% юношей и 68,5% девушек. Юноши более склонны к онлайн-обучению: 21% готов получить таким образом основное образование, у девушек таких желающих только 14,7%. Они более осторожны и согласны получить онлайн-образование в качестве дополнительного – 63,4%, а юношей оказалось только 47,9%. 44,7% опрошенных юношей и 38,2% девушек признали свою зависимость от гаджетов и интернета. Ни минуты не могут продержаться без этих устройств 14,4% юношей и 9,2% девушек. Месяц прожить без компьютера и гаджетов согласны 11,3% юношей и 7,6% девушек.

Digital being, или «Житие мое...». В нашем опросе участвовали студенты десяти факультетов – от самых «продвинутых» в IT-технологиях (факультет электроники и вычислительной техники – ФЭВТ) до творческих (факультет архитектуры и градостроительного развития – ФАИГР) и экономических (факультет экономики и управления – ФЭУ). Ожидалось, что студенты ФЭВТ будут наиболее успешными в использовании цифровых технологий. Однако, как показал опрос, это не всегда так. Из всех факультетов все время, кроме сна, проводят за компьютером совсем не студенты ФЭВТ (16,7%), а ФАИГР (26,2%). Больше 8 часов в день сидят перед экраном опять не студенты ФЭВТ (50%), а ФЭУ (63,5%). Самостоятельно могут устранить небольшие неполадки в работе компьютера опять же не обучающиеся на ФЭВТ (86,1%), а студенты факультета автоматизированных систем, транспорта и вооружений (91,2%).

Выводы

По данным литературных источников и результатам нашего исследования можно следующие выводы:

1) циркулирующие в научной и популярной литературе представления о качествах нового поколения Z носят в основном умозрительный характер и не подкреплены эмпирическими исследованиями;

2) не существует принципиальной гендерной разницы в освоении цифровых технологий – они одинаково покоряются и юношам, и девушкам. Представители обоих полов одинаково подвержены формированию интернет-зависимости;

3) старшее поколение – родители нынешних студентов – хотя и в меньшей степени погружены в цифровые технологии, чем их дети, тем не менее, не являются «цифровыми диссидентами» – они просто менее активные пользователи;

4) самыми уверенными пользователями ИТ-технологий являются совсем не студенты профильного факультета – они являются создателями этих технологий. Самыми успешными оказались студенты факультетов, которые готовят специалистов в области проектирования (военной техники, архитектурных объектов) и экономики;

5) образовательные технологии подготовки «цифровых» инженеров сильно отстают от «цифровой» жизни. И это положение необходимо менять.

Библиографический список / References

1. Богачева Н.В., Сивак Е.В. Мифы о «поколении Z». М., 2019. [Bogacheva N.V., Sivak E.V. Mify o «pokolenii Z» [Myths about “generation Z”]. Moscow, 2019.]
2. Вербицкий А.А. «Цифровое поколение»: проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 7. С. 10–13. [Verbitsky A.A. «Digital generation»: Problems of education. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2016. No. 7. Pp. 10–13. (In Russ.)]
3. Егорова А.Г. Сетевое мышление: деградация или прогресс? // Фундаментальные исследования. 2014. № 9. Ч. 12. С. 2626–2629. [Egorova A.G. Network thinking: Degradation or progress? *Fundamental Research*. 2014. No. 9. Vol. 12. Pp. 2626–2629. (In Russ.)]
4. Миронов В.В., Сокулер З.А. Тоска по истинному бытию в цифровой культуре // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2018. № 1. С. 3–22. [Mironov V.V., Sokuler Z.A. Longing for true existence in a digital culture. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya*. 2018. No. 1. Pp. 3–22. (In Russ.)]

5. Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–45. [Nechaev V.D., Durneva E.E. “Digital generation”: Psychological and pedagogical research of the problem. *Pedagogika*. 2016. No. 1. Pp. 36–45. (In Russ.)]
6. Особенности интернет-поведения цифрового студенчества в учебно-профессиональной деятельности / Петрунева Р.М., Скорикова Е.П., Воронков Д.В. и др. // *Primo aspectu*. 2019. № 2 (38). С. 49–55. [Petruneva R.M., Skorikova E.P., Voronkov D.V. et al. Features of the online behavior of digital students in learning and professional activities. *Primo Aspectu*. 2019. No. 2 (38). Pp. 49–55. (In Russ.)]
7. Солдатова Г.В. Цифровое детство: новые риски и безопасность. URL: <http://files.runet-id.com/2017/csf17/07feb.csf17-3.3--soldatova.pdf> (дата обращения: 19.10.2019). [Soldatova G.V. Cifrovoe detstvo: novye riski i bezopasnost' [Digital childhood: Risk and safety]. URL: <http://files.runet-id.com/2017/csf17/07feb.csf17-3.3--soldatova.pdf>]
8. Howe N., Strauss W. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069. N.Y., 1991.

Статья поступила в редакцию 29.11.2019, принята к публикации 07.02.2020

The article was received on 29.11.2019, accepted for publication 07.02.2020

Сведения об авторах / About the authors

Петрунева Раиса Морадовна – доктор педагогических наук, профессор; проректор по учебной работе, Волгоградский государственный технический университет

Raisa M. Petruneva – Dr. Pedagogy Hab.; Vice-Rector for Educational, Volgograd State Technical University

E-mail: raissa@vstu.ru

Васильева Валентина Дмитриевна – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры «История, культура и социология», Волгоградский государственный технический университет

Valentina D. Vasilyeva – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department «History, culture and sociology», Volgograd State Technical University

E-mail: vasilyevavd@yandex.ru

Петрунева Юлия Владимировна – студентка факультета автомобильного транспорта, Волгоградский государственный технический университет

Julia V. Petruneva – student at the Departments of Road Transport, Volgograd State Technical University

E-mail: petruneva.julia@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Петрунева Р.М. – общее руководство направлением исследований, планирование исследований, организация исследований, участие в подготовке текста статьи.

Васильева В.Д. – планирование исследований, организация и участие в исследованиях, анализ и интерпретация полученных данных, подготовка текста статьи.

Петрунева Ю.В. – участие в исследованиях, анализ первичных данных.

Contribution of the authors

R.M. Petruneva – general direction of the research, planning of the research, organization of research, participation in the preparation of the article text.

V.D. Vasilyeva – research planning, organization and participation in the research, analysis and interpretation of the obtained data, preparation of the article text.

J.V. Petruneva – participation in research, analysis of primary data.

К.М. Романов

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева,
430005 г. Саранск, Республика Мордовия, Российская Федерация

Развитие креативности школьников

В статье обсуждается проблема содержательной дифференциации креативности. В зависимости от сферы функционирования выделяются два вида креативности: предметная и социальная. Предметная креативность функционирует в условиях предметной деятельности, социальная – в условиях общения. Они отличаются между собой не только содержанием, сложностью и условиями функционирования, но и динамикой возрастного развития. Автором представлены результаты экспериментального исследования креативности у учащихся младшего, подросткового и старшего школьного возраста в количестве 248 человек. Установлено, что во всех возрастных группах предметная креативность в своем развитии опережает социальную креативность. Это объясняется особенностями существующей системы образования. Она ориентирована на формирование не социального, а предметного мышления. Для обоих видов креативности характерна неравномерность возрастного развития. Однако изменение темпов возрастного развития предметной и социальной креативности проходит не синхронно.

Ключевые слова: креативность, социальная креативность, предметная креативность, мышление, общение, профессиональная деятельность, развитие креативности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Романов К.М. Развитие креативности школьников // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 161–175. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-161-175



K. Romanov

National Research Ogarev Mordovia State University,
Saransk, Republic of Mordovia, 430005, Russian Federation

Development of students' creativity

The article discusses the problem of meaningful differentiation of creativity. Depending on the scope of functioning, two types of creativity are distinguished: subject and social. Subject creativity operates in the context of subject activity, social – in communication. They differ not only in content, complexity and functioning conditions, but also in the dynamics of age development. The author presents the results of an experimental study of creativity in students of primary, middle and senior school age of 248 people in total. It has been established that in all age groups, subject creativity in its development is ahead of social creativity. This is due to the features of the existing education system that is focused on the formation of not social, but subject thinking. Both types of creativity are characterized by uneven age development. However, the change in the pace of age-related development of subject and social creativity is not synchronous.

Key words: creativity, social creativity, subject creativity, thinking, communication, professional activity, development of creativity

CITATION: Romanov K.M. Development of students' creativity. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 161–175. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-161-175

Прогрессивное развитие общества определяется наличием необходимого творческого потенциала, т.е. людей, способных к поиску принципиально новых нестандартных путей и способов решения актуальных задач: экономических, политических, технических, технологических, гуманитарных и др. Необходимость в творческих (креативных) людях существовала всегда и в любой социальной сфере. Вполне очевидно, что широкий социальный запрос на творческую личность будет неуклонно возрастать. Именно такие люди являются основой социально-го прогресса. Креативность играет очень важную роль во многих видах

профессиональной деятельности [1; 6; 19; 23], причем это относится не только к так называемым творческим профессиям.

Надо сказать, что современная система общего и профессионального образования не готова к решению данной задачи. Реформирование средней и высшей школы не дало желательного эффекта. В особенности это касается вопросов формирования творческого мышления. Вполне очевидно, что система ЕГЭ не стимулирует этот процесс. Для выхода из создавшегося положения система образования должна срочно переориентироваться на какую-то другую модель, нацеленную на развитие творческого потенциала учащихся. Это предполагает решение целого ряда задач: научно-исследовательских, методических, организационных и других.

Обзор литературы

Проблема креативности относится к числу традиционных и, одновременно, недостаточно разработанных в психологии [4; 5; 10; 14; 24]. Большинство исследователей определяют креативность как способность к порождению новых (нестандартных, оригинальных) идей, образов, способов решения задач в разных сферах жизни: профессиональной деятельности, межличностных отношениях, спорте и др. Она может выражаться в мышлении, восприятии, воображении, чувствах, результатах деятельности и др. В определенной степени изучены механизмы и факторы порождения нового. Выявлены некоторые возрастные особенности креативности. Вместе с тем непонятными остаются многие вопросы. Например, до сих пор нет однозначного понимания механизмов порождения новых идей. Известно, что важнейшую роль в этом процессе играют эмоции [4]. Но механизм эмоциональной регуляции творческого процесса не является единственным и исчерпывающим. Существуют и другие технологии порождения новых идей. Например, в концепции развивающего обучения В.В. Давыдова творческий процесс связывается с теоретическим мышлением [2]. Существуют и другие гипотезы и теории толкования творческого акта. Такое многообразие теорий вполне объяснимо, поскольку творческий процесс протекает на неосознаваемом уровне. В большинстве случаев субъект осознает только его результат. Поэтому нередко исследователи прибегают к таким терминам, как инсайт, озарение, откровение, ага-реакция и др. [6]. Не разработана эффективная методика формирования креативности: в каком возрасте и как ее формировать. Дискуссионным остается вопрос о том, возможно ли это вообще, т.е. является ли она генетически заданной или продуктом обучения и воспитания [1; 5; 12; 24]. Интересным

и актуальным является вопрос о соотношении креативности и личности. С одной стороны креативность является своеобразным инструментом построения личностного бытия, а с другой – сама определяет личностное своеобразие [7; 11; 16; 21]. Актуальным и не решенным остается вопрос о соотношении креативности и духовности [14]. Дело в том, что креативность может служить не только силам добра, но и силам зла. В последнем случае она становится социально опасной. Это необходимо принимать во внимание при разработке методики формирования креативности.

Недостаточно хорошо изучен вопрос о содержательной дифференциации креативности. Речь идет о том, насколько специфичны и насколько едины механизмы порождения новых идей в разных по содержанию областях. Можно ли говорить о наличии каких-то самых общих и независимых от содержательного наполнения механизмах креативности? При положительном ответе на этот вопрос следует признать, что если человек обладает креативностью, то он может проявить ее в любой области. Известно выражение: «Если человек талантлив, то талантлив во всем». При отсутствии таких механизмов следует говорить о конкретных творческих способностях, т.е. о своеобразной творческой специализации личности. Правильный ответ на поставленный вопрос нужно искать где-то между этими крайними точками зрения.

Есть основания считать, что механизмы порождения новых идей в каждой области имеют определенную специфику, т.е. нельзя говорить об универсальной креативности. В научной литературе фигурирует множество терминов, свидетельствующих о факте существования разных видов креативности: коммуникативная, социальная, эмоциональная, педагогическая, лингвосомиотическая, технологическая, повседневная, образная, вербальная и др. [7–9; 13; 19–21].

В последние десятилетия в психологии активно разрабатывается проблема общения. В контексте этих исследований был поставлен вопрос о креативности в общении (субъект-субъектных отношениях) и определении ее специфики по отношению к креативности в предметной деятельности (субъект-объектных отношениях). В соответствие с этим критерием можно говорить о двух видах креативности: социальной и предметной [15; 17; 23]. В настоящее время большинство исследований креативности выполнено на предметном материале. В научной литературе существует тенденция переносить результаты этих исследований в область межличностных отношений, т.е. рассматривать механизмы порождения новых идей как универсальные. Эта тенденция прослеживается уже в самих определениях креативности. В качестве основного признака креативности рассматривается способность

к порождению чего-то нового, нестандартного, оригинального. Мы считаем, что креативность, функционирующая в условиях общения и межличностного понимания, имеет определенную специфику и требует самостоятельного научного анализа. Основная задача данного исследования заключается в теоретическом и эмпирическом доказательстве данного положения.

Результаты соответствующих исследований имеют не только теоретическое, но и практическое значение для разработки методов развития социальной креативности. Это тем более актуально в наше время в связи с наличием социального запроса на личность, креативную в сфере общения. Такие специалисты крайне необходимы в практической психологии, бизнесе, сфере управления, политике, сфере образования и во многих других областях. Но она важна и за пределами профессиональной деятельности: в межличностных отношениях, в семейной жизни, в воспитании детей и т.п.

Изучение креативности в сфере общения весьма интенсивно проводится и в отечественной, и в зарубежной психологии. Наибольшую известность получили такие понятия, как «социальная компетентность», «эмоциональный интеллект», «социальное мышление», «психологическое мышление», «социальная перцепция», «межличностное понимание», «психологическая компетентность», «социальная компетентность» и др. [3; 6; 17; 18–22; 25–27]. (Здесь приведен не полный перечень терминов). Анализ соответствующих работ показывает, что в них не говорится о креативности прямо. Но она имплицитно содержится в них.

Необходимость творческого начала в процессах межличностного понимания определяется его объектом – человеком как субъектом, личностью и неповторимой индивидуальностью. Человек относится к числу наиболее сложных и плохо изученных объектов [17]. Его подлинная сущность недоступна для восприятия. Будучи субъектом и личностью, человек всегда заинтересован в производимом впечатлении. Поэтому вольно или невольно он склонен управлять этим процессом: демонстрировать положительные (выгодные для себя) качества и маскировать отрицательные (невыгодные). В его поведении всегда существует элемент непредсказуемости, алогичности и неопределенности, что существенно ограничивает возможности логического мышления. Все это осложняет процесс познания и предъявляет повышенные требования к творческому мышлению. Кроме того, возникает необходимость в особых инструментах познания, которые не нужны для решения предметных задач. Сюда относятся, например, эмпатия, идентификация, рефлексия. В результате исследования мышления, функционирующего

в условиях межличностного взаимодействия, было установлено, что оно отличается от мышления, направленного на познание предметного мира, содержанием, уровнем сложности, повышенной зависимостью от отношения субъекта к познаваемому человеку, происхождением, специфическими приемами и способами решения задач, сложностью, более высокой долей интуиции, тесной связью с личностью [17]. Исходя из сказанного, можно утверждать, что многие из этих особенности мышления характерны и для социальной креативности. Она отличается от предметной креативности более сложными и специфическими механизмами, происхождением, динамикой развития.

Поставленная проблема определила цель нашего исследования – изучить некоторые особенности социальной креативности и провести сравнение ее с предметной креативностью. Под социальной креативностью мы понимаем способности к продуцированию новых идей в сфере общения и межличностных отношений. Она актуализируется при решении психологических задач, которые возникают в условиях общения человека с другими людьми и с самим собой.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: выявить уровни развития у учащихся социальной и предметной креативности; установить соотношение этих категорий, проследить динамику их возрастного развития.

Методика

Для решения поставленных задач выполнено экспериментальное исследование. В качестве основной исследовательской процедуры использовался психологический эксперимент. При разработке экспериментальной процедуры мы отталкивались от следующих соображений: она должна моделировать ситуацию творческого поиска; создавать равные условия для диагностики креативности в предметной и в социальной сферах; предоставлять равные возможности для всех участников эксперимента, независимо от возраста, уровня образования и успеваемости. Основу методики составляют две пары разных по содержанию заданий: социально-психологические и предметные. Время их выполнения ограничивалось рамками одного урока – 40 минут.

Социально-психологические задания выглядели следующим образом. В первом из них испытуемым предлагалось написать максимальное количество жизненных ситуаций, в которых актуализируется заданное личное качество (смелость, ответственность или упрямство). Во втором задании от испытуемых требовалось написать как можно больше способов обращения с человеком с заданным личностным качеством

(смелость, ответственность или упрямство), т.е. подготовить систему психологических рекомендаций по обращению с данным человеком: как можно или нельзя вести себя с ним в тех или иных жизненных ситуациях, чем и где он может быть полезен и т.п. Инструкция к ним и способ проведения процедуры были адаптированы с учетом возрастных и интеллектуальных особенностей испытуемых.

Для диагностики креативности в предметной сфере использовалась модифицированная нами методика Дж. Гилфорда «Применение». Испытуемым предлагалось придумать и описать максимальное количество способов применения заданного предмета (металлической канцелярской скрепки, пластиковой бутылки, использованного стержня от шариковой ручки). По своей сущности оно соответствовало заданию по разработке психологических рекомендаций по обращению с человеком. Второе задание из блока предметной креативности во многом соответствует первому социально-психологическому заданию. Испытуемым предлагалось представить максимальное количество способов интерпретации заданного схематического рисунка с очень неопределенным сюжетом. В инструкции указывалось: «Что здесь изображено?», «На что это может быть похоже?». В психологии подобные тестовые задания используются для диагностики воображения.

Исследование проходило в форме конкурсного учебного задания, проводимого в рамках общешкольного конкурса «Интеллектуальный марафон», включающего в себя множество других заданий: по математике, русскому языку, истории, биологии, физике. По итоговым результатам конкурса выделялись победители. Это стимулировало мотивацию и позволило выявить потенциальные творческие возможности учащихся.

Для обработки результатов были введены следующие параметры: продуктивность, оригинальность и адекватность. Продуктивность измеряется числом выдвинутых идей и гипотез. Эта величина является одним из основных показателей уровня развития креативности. Чем выше она, тем выше творческий потенциал человека. Данный показатель можно использовать как основание для сравнения уровня креативности в предметной и социально-психологической сферах, а также для выявления индивидуальных особенностей испытуемых и возрастной динамики. Оригинальность определялась мерой совпадения способов решения задач с наиболее популярными в группе. Неадекватными считались способы решения, не соответствующие заданию.

В исследовании психологических особенностей креативности в сфере общения участвовали учащиеся 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11 классов (общее количество – 248 человек). Возрастные группы были примерно одинаковыми по численности. В каждую группу входило 21–45 человек.

Результаты исследования

Исследование позволило установить, что все задания оказались достаточно сложными и непривычными для испытуемых всех возрастных групп. Это говорит о том, что в рамках школьного обучения подобные задания не практиковались. Обработка полученных данных позволила определить средние значения продуктивности предметной и социальной креативности по каждой возрастной группе испытуемых (табл. 1).

Таблица 1

Возрастные показатели продуктивности предметной и социальной креативности

Возраст испытуемого	Количество учащихся	Продуктивность (Pr)			
		Предметная креативность		Социальная креативность	
		Среднее значение	Разброс (σ)	Среднее значение	Разброс (σ)
2 класс	21	8,60	5,18	4,30	2,40
3 класс	21	7,50	2,80	6,20	3,40
5 класс	41	6,45	3,85	5,70	2,80
6 класс	43	9,96	4,12	6,46	2,85
9 класс	45	14,56	6,15	7,30	2,74
10 класс	36	16,10	6,55	9,82 7,80	3,55 3,27
11 класс	41	18,30	6,27	7,80 9,80	3,27 3,55

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе диагностики, показал, что для испытуемых любого возраста задачи с психологическим содержанием являются более трудными, чем с предметным. Это говорит о том, что в содержательном плане школьное обучение является предметно ориентированным. Для всей выборки испытуемых средние показатели продуктивности по отношению к предметной креативности составляют 11 единиц, социальной креативности – 7 единиц. Различия между средними показателями изучаемых нами видов креативности статистически достоверны по t-критерию Стьюдента, $t = 2,69$, $v = 12$, $p < 0,05$, $t_{кр} = 2,179 < t_{эмп} = 2,69$ (0,05), $t = 2,69$ при критическом значении 2,179 (0,05).

Отклонение индивидуальных показателей социальной креативности от среднегрупповой нормы по возрастным группам составляют интервал от 2,4 до 3,55; аналогичные показатели предметной креативности находятся в интервале от 2,8 до 6,55. Как видим, индивидуальный разброс в показателях продуктивности характерен в большей степени для предметной креативности.

Общим для предметной и социальной креативности является неустойчивый рост возрастных показателей продуктивности. Однако их возрастная динамика неодинакова. Продуктивность предметной креативности устойчиво снижается к 5 классу, а затем наблюдается ее устойчивый рост. Закономерность возрастного изменения показателей продуктивности социальной креативности такова: рост – снижение – рост. Иначе говоря, развитие предметной креативности идет более равномерно, чем развитие социальной креативности. Тем не менее, один из пиков падения в обоих видах креативности приходится на 5 класс.

Важно также подчеркнуть, что по отношению к предметной креативности развитие социальной креативности на всех возрастных стадиях идет с отставанием. Во многом это объясняется тем, что современная система образования ориентирована на развитие у детей когнитивных процессов и способностей, необходимых для выполнения предметной деятельности. Она не готовит их как субъектов общения и межличностного взаимодействия. Развитие соответствующих когнитивных процессов, способностей и механизмов происходит не на основе целенаправленного обучения, а в ходе личного психологического опыта общения, т.е. стихийно.

Для уточнения уровня согласованности развития предметной и социально-психологической креативности мы провели корреляционный анализ. Он показал, что статистически значимая положительная корреляция наблюдается только во 2, 3 и 5 классах (табл. 2).

Это может говорить о том, что на ранних возрастных этапах развитие предметной и социально-психологической креативности опирается на одни и те же механизмы. В дальнейшем происходит их дифференциация и относительно независимое развитие.

Качественный анализ результатов исследования показал, что с возрастом происходит изменение не только продуктивности, но и оригинальности генерируемых идей. Однако этот параметр анализа креативности довольно сложно использовать, поскольку трудно выделить критерий оригинальности. Более того, некоторые идеи, оригинальные для одного возраста, в другом возрасте перестают быть таковыми. В качестве возможного критерия мы взяли частоту встречаемости вариантов решения задач. К категории стандартных были отнесены наиболее распространенные в группе варианты. Остальные способы решения могли претендовать на оригинальность.

Таблица 2

**Корреляционный анализ развития
предметной и социальной креативности
по показателям продуктивности и оригинальности**

Возраст испытуемых	Показатели			
	Продуктивность		Оригинальность	
	Коэффициент ранговой корреляции	Уровень значимости	Коэффициент ранговой корреляции	Уровень значимости
2 класс	0,54	0,05	0,62	0,01
3 класс	0,48	0,05	0,51	0,05
5 класс	0,87 0,80	0,01 0,01	0,72 0,43	0,01
6 класс	0,33 0,27		0,26 0,45	
9 класс	0,30 0,06		0,06 -0,12	
10 класс	0,27 0,14		0,10 -0,42	
11 класс	-0,31 0,27		-0,63 0,16	0,01

Приведем примеры наиболее оригинальных вариантов решения задачи в предметной сфере. Интересными способами использования пустой пластмассовой бутылки оказались следующие варианты: изготовление водостока, защита замка, изготовление наушников, игра в кегли, изготовление матраца, изготовление брелока, изготовление инструмента для сбора яблок, изготовление термоса, изоляция проводки, проведение опытов по физике на тему «Сообщающиеся сосуды», защита деревянного забора; как аквариум, утка для тяжелобольных, футляр для очков, волан для бадминтона, кислородный баллон, циркуль, материал для обучения детей счёту, наколенники и др. Варианты использования израсходованного стержня от ручки: рисовать им через копирку, свеча, игла, передатчик шпартгалок, изготовление моделей молекул, поилка для птиц, отвертка для маленьких шурупов, гирлянда, бигуди, поплавок, дыхательная трубка, для плавания под водой, пуговица, пипетка, китайские палочки, изготовление ошейника, измерение чего-то, вязальные

спицы, палочка для сушки грибов, чехол для швейных игл и др. Способы применения металлической канцелярской скрепки: шампур, вешалка, болтик, отвертка, ключ, сверло, пинцет, материал для изготовления гирлянды, пуговица, прицел и др.

Рассмотрим наиболее оригинальные решения психологических задач. В отношении доброго человека предлагаются следующие способы обращения: для того, чтобы поднять настроение другому; для защиты от злых людей; в роли деда Мороза для раздачи подарков; можно ставить в пример другим; для борьбы со злом; чтобы решать международные проблемы; для оценки степени доброты других людей; для ухода за младшими детьми и др. Примеры обращения со смелым человеком: когда нужно сказать правду, но все боятся; когда нужно участвовать в каких-либо соревнованиях; при испытании новой техники; для охраны природы; для сложных операций в медицине; чтобы разобраться в несправедливом увольнении сотрудника. Примеры обращения с хитрым человеком: полезен в разгадке других хитрецов; использовать его в качестве союзника; поможет убедить, уговорить другого в чем-то; как советника, когда нужно продвинуться по службе; для решения задач с малыми затратами. Способы обращения с упрямым человеком: для работы в налоговой полиции; поможет доказать что-то; как охранника; как союзника, чтобы переспорить кого-то; чтобы занять кровать в лагере; нужно говорить ему, чтобы он все делал наоборот.

На первый взгляд многие из этих вариантов могут показаться достаточно банальными. Но феномен оригинальности относителен, субъективен и субъектоцентричен. Это означает, что главной точкой отсчета для оценки оригинальности является субъект, порождающий новую идею. Важно, чтобы она была оригинальной именно для него.

Выводы

Креативность как способность к порождению новых идей не универсальна по своим функциональным возможностям. Она тесно связана с содержанием и характером решаемых субъектом задач. В зависимости от этого можно выделить, по меньшей мере, два вида креативности: социальную и предметную. Они отличаются друг от друга содержанием, происхождением, динамикой и условиями развития.

Предметная креативность функционирует в условиях взаимодействия субъекта с предметным миром (отношений субъект-объект). Она предназначена для решения сугубо предметных задач: технических, биологических, математических и т.п. Социальная креативность функционирует в условиях общения (отношений субъекта с людьми). Она необходима

для решения психологических задач, т.е. имеет содержательную специфику. Учитывая, что человек как субъект, личность и неповторимая индивидуальность является наиболее сложным объектом познания, социальная креативность представляется более сложной, чем предметная.

Предметная креативность возникает в условиях предметной деятельности человека, социальная креативность – в условиях общения, т.е. они имеют разные генетические корни.

Для обоих видов креативности характерна неравномерная динамика возрастного развития по такому показателю, как продуктивность. По отношению к предметной креативности развитие социальной креативности на всех возрастных этапах идет с большим отставанием и со значительно меньшим разбросом индивидуальных показателей.

Корреляционный анализ показывает, что в младшем школьном возрасте и до начала подросткового возраста (5 класс) развитие обоих видов креативности идет довольно синхронно, после чего наблюдается его десинхронизация. Это может говорить о наличии каких-то общих механизмов и условий их развития.

В целом можно утверждать, что уровень развития у школьников социальной креативности значительно ниже показателей предметной креативности. Об этом говорят не только более низкие показатели продуктивности, но и субъективная оценка более высокой трудности для школьников именно психологических задач. Для них они оказались абсолютно новыми и непривычными. Этот факт можно объяснить особенностями существующей системы среднего образования. Если исключить литературу, то оно не предусматривает решение психологических задач и, как следствие, не стимулирует развитие социальной креативности. Поэтому ее развитие идет стихийно и с большим отставанием от предметной креативности.

Человек как социальное существо и член общества сталкивается с психологическими задачами значительно чаще, чем с предметными. Кроме того, они являются более сложными и нестандартными. Следовательно социальная креативность является более востребованной, чем предметная. Поэтому ее целенаправленное формирование у подрастающего поколения представляет серьезную задачу современного образования.

Библиографический список / References

1. Айбатыров К.С., Харченко Л.Н. Профессионально-ориентированная креативность: феномен и методика формирования. Ставрополь, 2017. [Ajbatyrov K.S., Harchenko L.N. Professionalno-orientirovannaya kreativnost: fenomen i metodika formirovaniya [Professionally-oriented creativity: Phenomenon and method of formation]. Stavropol, 2017.]

2. Андронов В.П. Психология профессионального мышления. Саранск, 2018. [Andronov V.P. Psihologiya professionalnogo myshleniya [Psychology of professional thinking]. Saransk, 2018.]
3. Белоусова А.К., Вышквыркина М.А. Социальный интеллект // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд. М., 2015. С. 102–103. [Belousova A.K., Vyshkvyrkinina M.A. Social intellect. *Psihologiya obshcheniya. Enciklopedicheskij slovar.* A.A. Bodaleva (ed.). 2-nd ed. Moscow, 2015. Pp. 102–103. (In Russ.)]
4. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002. [Bogoyavlenskaya D.B. Psihologiya tvorcheskikh sposobnostej [Psychology of creative abilities]. Moscow, 2002.]
5. Боровецкая В.В. Интеллект и креативность как два ортодоксальных фактора // Научная перспектива. 2015. № 6. С. 109–111. [Boroveckaya V.V. Intelligence and creativity as two of the Orthodox factor. *Scientific Perspective.* 2015. No. 6. Pp. 109–111. (In Russ.)]
6. Ильин В.В. Теория познания. Эвристика. Креатология: Монография. М., 2018. [Il'in V.V. Teoriya poznaniya. Evristika. Kreatologiya [Theory of knowledge. Heuristics. Creatology]. Moscow, 2018. (In Russ.)]
7. Ильиных А.Е., Асанова Н.В. Повседневная креативность: выраженность шизотипических черт личности с точки зрения реальных творческих достижений // Science Time. 2015. № 7 (19). С. 149–153. [Ilinykh A.E., Asanova N.V. Everyday creativity: The expression of schizotypic personality traits from the point of view of real creative achievements. *Science Time.* 2015. No. 7 (19). Pp. 149–153. (In Russ.)]
8. Исакова Ю.Б. Связь академической успеваемости с образной и вербальной креативностью // Исакова Ю.Б. Общество в эпоху перемен: современные тенденции развития. М., 2017. [Isakova Yu.B. The relationship between academic performance and imaginative and verbal creativity. *Isakova Yu.B. Obshchestvo v epohu peremen: sovremennye tendencii razvitiya.* Moscow, 2017. (In Russ.)]
9. Ключарева Г. А. Технологическая креативность среды: Россия на фоне других стран // Социологическая наука и социальная практика. 2015. № 3 (11). С. 51–80. [Klyuchareva G.A. Technological creativity of the environment: Russia against the background of other countries. *Sociological Science and Social Practice.* 2015. No. 3 (11). Pp. 51–80. (In Russ.)]
10. Крушельницкая О.И. Творческое и репродуктивное мышление // Школа и производство. 2018. № 7. С. 3–8. [Krushelnitskaya O.I. Creative and reproductive thinking. *School and Production.* 2018. No. 7. Pp. 3–8. (In Russ.)]
11. Кушазли М.И. Креативность как фактор самоорганизации личности // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы IX международной научно-практической конференции. М., 2016. С. 603–607. [Kushchazli M.I. Creativity as a factor of self-organization of an individual. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy. Materialy IX mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* Moscow, 2016. Pp. 603–607. (In Russ.)]
12. Мартишина Н.В. Креативность: образовательные технологии развития // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 36–48. [Martishina N.V. Creativity: Educational technologies of development. *Psychological and Pedagogical Search.* 2016. No. 3 (39). Pp. 36–48. (In Russ.)]

13. Олянич А.В., Рыльщикова Л.М. Лингвосомиотическая креативность в дискурсивном пространстве научной фантастики: прологомены к определению // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2016. Т. 15. № 4. С. 237–244. [Olyanich A.V., Rylshchikova L.M. Linguosemiotic creativity in the discursive space of science fiction: Prologomena to the definition. *Bulletin of Volgograd State University. Ser. 2. Linguistics*. 2016. Vol. 15. No. 4. Pp. 237–244. (In Russ.)]
14. Попов А.И. Креативность и духовность: проблема их интеграции в образовательном процессе вуза // Духовно-нравственное воспитание в системе среднего и высшего образования: традиции и инновации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 2016. С. 84–88. [Popov A.I. Creativity and spirituality: The problem of their integration in the educational process of higher education. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie v sisteme srednego i vysshego obrazovaniya: tradicii i innovacii*. Moscow, 2016. Pp. 84–88. (In Russ.)]
15. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд. М., 2015. [Psikhologiya obshcheniya. Entsiklopedicheskiy slovar [Psychology of communication. Encyclopedic Dictionary]. A.A. Bodalev (ed.). 2th ed. Moscow, 2015.]
16. Разумникова О.М. Связь интеллекта и личностных черт студентов математиков и гуманитариев // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 69–78. [Razumnikova O.M. Connection of intelligence and personal traits of students of mathematics and Humanities. *Psychological Journal*. 2016. Vol. 37. No. 1. Pp. 69–78. (In Russ.)]
17. Романов К.М. Психологическая культура личности. М., 2015. [Romanov K.M. Psihologicheskaya kultura lichnosti [Psychological culture of the personality]. Moscow, 2015.]
18. Романов Д.К., Даукша Л.М. Психологические особенности восприятия и понимание преподавателей студентами университета // Интеграция образования. 2016. № 2. С. 28–35. [Romanov D.K., Dauksha L.M. Psychological features of perception and understanding of teachers by university students. *Integration of Education*. 2016. No. 2. Pp. 28–35. (In Russ.)]
19. Серикова О.П. Педагогическая креативность как условие эффективной работы с родителями одаренного ребенка // Психологические и педагогические науки на современном этапе. 2015. № 6. С. 98–101. [Serikova O.P. Pedagogical creativity as a condition for effective work with the parents of a gifted child. *Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki na sovremennom etape*. 2015. No. 6. Pp. 98–101. (In Russ.)]
20. Степина Н.В. Коммуникативная креативность как способность к творческому общению в управлении хоровым коллективом // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 5. № 3 (16). С. 168–170. [Stepina N.V. Communicative creativity as the ability to communicate creatively in the management of a choral group. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2017. Vol. 5. No. 3 (16). Pp. 168–170. (In Russ.)]
21. Фролова С.В., Сергеева В.С., Стулина Л.К. Эмоциональная креативность как фактор жизнестойкости // Организационная психология: люди и риски: Сборник материалов российско-американской научно-практической конференции. М., 2015. С. 419–425. [Frolova S.V., Sergeeva V.S., Stulina L.K.

- Emotional creativity as a factor of resilience. *Organizatsionnaya psikhologiya: lyudi i riski*. Moscow, 2015. Pp. 419–425. (In Russ.)]
22. Щербакова Т.Н. Компетентность психологическая // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. 2-е изд. М., 2015. С. 126–127. [Scherbakova T.N. Psychological competence. *Psikhologiya obshcheniya. Enciklopedicheskij slovar'*. A.A. Bodaleva (ed.). 2th ed. Moscow, 2015. Pp. 126–127. (In Russ.)]
 23. Юдина Н.А. Социальная креативность как качество современного педагога // Вестник Московского института государственного управления и права. 2017. № 9. С. 148–152. [Yudina N.A. Social creativity as a quality of a modern teacher. *Bulletin of the Moscow Institute of Public Administration and Law*. 2017. No. 9. Pp. 148–152. (In Russ.)]
 24. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М., 1997. [Yakovleva E.L. *Psikhologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti* [Psychology of personal creative potential development]. Moscow, 1997. (In Russ.)]
 25. Linderman B. (et al.). Association of burnout with emotional intelligence and personality in surgical residents: Can we predict who is most at risk? B. Linderman (et al.). *Journal of Surgical Education*. 2017. Vol. 74. Issue 6. Pp. e22–e30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2017.11.001>
 26. Moscovici S. The phenomenon of social representations. *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. G. Duveen (ed). N.Y., 2013.
 27. Shahid R., Stirling J., Adams W. Promoting Wellness and Stress Management in Residents Through Emotional Intelligence Training. *Advances in Medical Education and Practice*. 2018. Vol. 9. Pp. 681–686. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S175299>

Статья поступила в редакцию 15.07.2020, принята к публикации 24.02.2020

The article was received on 15.07.2020, accepted for publication 24.02.2020

Сведения об авторе / About the author

Романов Константин Михайлович – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии, Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, Республика Мордовия

Konstantin M. Romanov – Dr. Psychology Hab.; professor at the Department of Psychology, National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Republic of Mordovia

E-mail: famylypost@mail.ru

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Алексеева,
корректор
А. А. Козаренко,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2020.2

Сайт журнала: pp-obr.ru

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 30.06.2020 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 11 п. л. Тираж 1000 экз.