

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

3.2022

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

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

16+

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

Психологические науки

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

Педагогические науки

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

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

3.2022

**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. Ануфриев – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института 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*).

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 Национального медицинского исследовательского 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.

М.А. Чошанов – д-р пед. наук; профессор отделения STEM-образования, Колледж образования, Техасский университет в Эль-Пасо, США.

Editorial Board

Alexander F. Anufriev – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Consulting at the Institute of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

Yulia L. Kofeynikova – PhD in Psychology; Associate Professor at 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 at the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*executive secretary*).

Vladimir A. Barabanshikov – Dr. Hab. in Psychology; Head at 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 at Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

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

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

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Hab. in Education; Director at 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, National Medical Research Center for Otorhinolaryngology of the Federal Medico-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 at the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

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

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

Mourat A. Tchoshanov – Dr. Hab. in Education; Professor of Mathematics Education, Division of STEM Education, College of Education, The University of Texas at El Paso, USA.

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

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

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Б.А. Сосновский

Неизбежные провалы реформы отечественного образования 9

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Д.К. Бартош, М.В. Харламова

Обратная связь как средство развития
профессиональных компетенций
учителя иностранного языка 21

М.А. Давлатова

Смешанное обучение в российской школе:
как меняется проектирование образовательного процесса. 34

Т.Ю. Клецкина, М.Н. Шурупова, И.И. Гуреева

Разработка и апробация курса «Этноботаника»
для старшеклассников в рамках летних школ. 55

Д.Г. Кропотин

Категория «профессиональная пригодность учителя»:
некоторые методические подходы
к историко-ретроспективному рассмотрению. 67

Л.А. Руонала, О.И. Миронова

Подходы к обучению мигрантов
как фактор их успешной психологической адаптации 78

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Борщева

Роль учебной автономии студентов
в процессе освоения иностранного языка в вузе
в условиях онлайн-обучения: проблемы и перспективы 93

*Т.С. Мамонтова, О.В. Панфилова,
И.И. Дереча, Н.В. Быстрова*

Подготовка бакалавров педагогического вуза
к развитию резильентности у несовершеннолетних 103

*Д.А. Мельников, Э.И. Сокольникова,
С.Ю. Сенатор, С.С. Сенатор*

О критериях измерения и оценивания уровня
профессионального становления студентов. 116

С.А. Михеев

Модель формирования дискуссионной компетенции
студентов технических вузов с использованием
средств информатизации 129

*В.Б. Никишина, Е.А. Петраш,
М.Ю. Казарян, А.И. Коробко*

Технологии формирования компетенций
в программе магистратуры
по направлению подготовки «Психология» 149

П.А. Ноздров

Модель структуры профессиональной компетенции
педагога 160

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Д.Д. Бекоева

Нейропсихология мышления и искусственный интеллект 175

*А.А. Вербицкий, М.В. Ферапонтова,
Р.Н. Абрамишвили*

Мотивационно-ценностные детерминанты
нравственного выбора современного подростка
и юноши 185

Н.В. Жукова, Т.С. Вершинина

Уровни личностно-профессиональной речевой культуры
субъекта познания в теории контекстного образования 200

Н.В. Шувалова, Н.В. Корепанова

Исследование ценностных ориентаций
студенческой молодежи
как фактора личностного роста. 219

Contents

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

B.A. Sosnovsky

Inevitable failures of the Russian education reform 9

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

D.K. Bartosh, M.V. Kharlamova

Feedback as a means of developing professional competences
of foreign language teachers 21

M.A. Davlatova

Blended learning in the Russian secondary school:
Changes in designing education process 34

T.Y. Kletskina, M.N. Shurupova, I.I. Gureyeva

The “Ethnobotany” course design
and approbation in the framework of summer schools 55

D.G. Kropotin

“Professional suitability of a teacher” category:
Some methodological approaches to historical
and retrospective consideration 67

L.A. Ruonala, O.I. Mironova

Approaches to education of migrants as a factor
in their successful psychological adaptation 78

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

V.V. Borshcheva

The role of learner autonomy in the process of studying
a foreign language at university in the conditions
of online learning: Problems and prospects 93

*T.S. Mamontova, O.V. Panfilova,
I.I. Derecha, N.V. Bystrova*

Preparation of bachelors of a pedagogical university
for the development of resilience in minors 103

*D.A. Melnikov, E.I. Sokolnikova,
S.Yu. Senator, S.S. Senator*

On criteria for measuring and assessing the level
of students’ professional development 116

<i>S.A. Mikheev</i>	
Model for developing discussion competence of technical university students using informatization tools	129
<i>V.B. Nikishina, E.A. Petrash, M.Yu. Kazaryan, A.I. Korobko</i>	
Technologies of competence formation in the Master's degree program in the field of "Psychology".	149
<i>P.A. Nozdrov</i>	
Model of a structure of teacher's professional competence	160
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>D.D. Bekoeva</i>	
Neuropsychology of thinking and artificial intelligence	175
<i>A.A. Verbitsky, M.V. Ferapontova, R.N. Abramishvili</i>	
Motivational and value determinants of the moral choice of a modern teenager and youth.	185
<i>N.V. Zhukova, T.S. Vershinina</i>	
Levels of personal and professional speech culture of the subject of cognition in the theory of contextual education	200
<i>N.V. Shuvalova, N.V. Korepanova</i>	
Study of value orientations of student youth as a factor of personal growth	219

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-9-20

Б.А. Сосновский

Уральский государственный экономический университет,
620990 г. Екатеринбург, Российская Федерация

Неизбежные провалы реформы отечественного образования

В российском обществе все более осознается и широко обсуждается нынешнее состояние отечественной системы образования, которое уже три десятилетия находится в состоянии принципиального реформирования или качественной перестройки. По мнению автора, налицо многочисленные ошибки, пробелы и провалы проводимой модернизации, которые являются объективным и предсказуемым следствием исходной, но открыто несформулированной идеологии. Реформа не имеет должных и доказательных научных обоснований и фактически сводится к приказному администрированию. Предшествующая система образования бездоказательно разрушена, что проявляется в широко разветвленной цепи негативных социальных и психолого-педагогических последствий, которые кратко обозначены в данной статье. Необоснованно введено двухступенчатое высшее образование, неуклонно нивелируется фундаментальность и социальная значимость высшего образования; умалается воспитательная, развивающая и нравственная функции образования; возрастает массовая недообразованность населения России.

Ключевые слова: цели обучения, нравственное воспитание, реформа образования, психолого-педагогические аспекты образования, идеология в образовании

© Сосновский Б.А., 2022



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

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сосновский Б.А. Неизбежные провалы реформы отечественного образования // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 9–20. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-9-20

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-9-20

B.A. Sosnovsky

Ural State University of Economics,
Yekaterinburg, 620990, Russian Federation

Inevitable failures of the Russian education reform

Russian society is increasingly aware of and widely discussed the current state of the domestic education system, which has been in a state of fundamental reform or qualitative restructuring for three decades. According to the author, there are numerous mistakes, gaps and failures of the ongoing modernization, which are an objective and predictable consequence of the original, but not openly formulated ideology. The reform does not have proper and evidence-based scientific justifications and is actually reduced to writ administration. The previous education system has been destroyed without any reasoning, which manifests itself in a widely branched chain of negative social and psychological-pedagogical consequences, which are briefly outlined in this article. Two-stage higher education has been unreasonably introduced, its fundamental and social significance is steadily being leveled; the educational, developmental and moral functions of education are being diminished. Mass undereducation of the Russian population is inevitably increasing.

Key words: learning objectives, moral education, educational reform, psychological and pedagogical aspects, ideology in education

CITATION: Sosnovsky B.A. Inevitable failures of the Russian education reform. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 9–20. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-9-20

Понадобилось 30 долгих лет, чтобы произошло, наконец, массовое и обостренное признание множества негативных последствий внеочередной реформы российского образования. Становится все больше критических высказываний о реформе из уст авторитетных соотечественников, формально даже не относящихся к сфере образования. К обсуждению и принятию измененных образовательных решений уже приступила Государственная Дума РФ. Реальные последствия реформы и очевидные образовательные потери глубоки, широко разветвлены и абсолютно закономерны, ибо априори заложены в сокрытых целях и конкретных задачах планомерного, жесткого и чисто административного реформирования. Предшествующая система образования фактически поэтапно и целенаправленно разрушена, и причины такого негласного национального поражения кроются не в каких-то ошибках педагогической науки, а в умалчиваемой идеологии всей перестройки государства, в глобализации мировой экономики (неадекватно примененной к национальному образованию) и во многих изгибах преходящей политики.

В данной статье поднимаются только некоторые психолого-педагогические вопросы многофакторной проблемы реформирования образования, которые носят поистине основополагающий характер. Ведь образование создается, реализуется и используется всегда конкретными людьми, т.е. реальной и живой человеческой психикой.

Можно выделить три основных негативных факта.

1. Исходная методологическая ошибка реформы заключается в отсутствии грамотного анализа существовавшей системы, выделения ее сильных и слабых сторон, выявления причин недостатков и разработки путей их устранения. Для успешной «модернизации» необходимо четко знать: что перестраивается и что именно (главное – зачем и как) заново строится. В результате отсутствия этих узловых управленческих установок нынешняя реформа свелась к огульным и сугубо административным нововведениям, инновациям и мнимым педагогическим «экспериментам».

2. Системной ошибкой реформирования является отсутствие в его разработке и принудительной реализации должных научных психолого-педагогических обоснований. Реформа отечественного образования обратилась в приказные деяния и организационные мероприятия, предполагаемая эффективность которых задана «сверху» как постулат, не подлежащий сомнению исполнителей и не имеющий никаких убедительных доказательств: теоретических и эмпирических.

3. Важный и подчеркнуто психологический факт заключается в намеренном создании недопустимого противоречия между афишированными целями (или официальным значением) реформы и теми реальными

субъективными смыслами, которые она приобретает в сознании массовых исполнителей и потребителей – учителей, воспитателей, преподавателей и обучающихся. В результате неизбежно произошла дезинтеграция индивидуального сознания обучающихся и обучающихся (наличие острого противоречия объективного значения и субъективного смысла). Из сознания людей вымывается исконный смысл процессов учения, образования и «образовывания» личности как совместной и напряженной психической деятельности, как внутренней работы учащихся по самоизменению, по созиданию ими Образа собственного Я, целостного Мира и соответствующей системы субъективных отношений к себе и к Миру [4].

Скрытая идеология реформы проявляется и в абсолютно конкретных образовательных нововведениях и результатах. Обозначенные выше исходные психологические ошибки обильно проявляются в системе насущных образовательных вопросов, методических тупиков и ошибок, которые не являются случайными или неизбежными. Многие из них подчеркнуто рукотворны, т.е. намеренно и планомерно внесены в сферу отечественного образования. Например, педагогически знаковое переименование «детских садов» в «дошкольные образовательные учреждения» отнюдь не безобидно и фактически привело к забвению тонкой психологической специфики обучения дошкольников (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец), к потере незаменимой развивающей роли организованной детской игры, к редукции воспитательных задач до подготовки детей к школьному обучению.

Принципиальный и дискуссионный вопрос о начальном возрасте школьного обучения фактически остается незакрытым с 1980-х гг., а его нынешнее конкретное решение – неупорядоченным и по сути стихийным. Для реально целостной системы образования (как единства обучения, воспитания и развития) такую ситуацию следует считать неприемлемой.

Огромную образовательную опасность несет в себе ранняя профилизация школьного обучения. Надежная психологическая диагностика в этом возрасте преждевременна, а функцию отбора детей на «профили» обучения негласно выполняют некие социальные или персональные критерии родителей. Необоснованно навязанная профилизация обрекает ребенка на заведомое сужение круга познаваемого Мира, на потерю мощного развивающего и воспитывающего потенциала систематизированного образования. Например, современным младшим школьникам фактически не формируют базовых умений письма, но по многостраничным учительским отчетам «формируют» некую мифическую «лингвистическую компетентность».

Массовая недообразованность нынешних и грядущих поколений людей будет возрастать по формуле геометрической прогрессии. К примеру, далеко не все современные студенты умеют разборчиво и грамотно писать на родном языке.

Необоснованный переход российской школы на тестоподобные ОГЭ и ЕГЭ уже доказал свою педагогическую несостоятельность и даже образовательную вредоносность. Школа не обучает главному: умению человека учиться, сомневаться, размышлять, развиваться, ставить вопросы и находить собственные ответы. Учение есть труд, полный активности и мысли (К.Д. Ушинский). В тестах учащийся правильные ответы только выбирает, что предполагает совсем иную, психологически упрощенную технологию обучения. В образовательном пространстве становится все больше частных репетиторов и особых школ, откровенно ориентированных на подготовку к ЕГЭ, а не на истинное образование и на многотрудное «развивающее обучение» (Л.С. Выготский). Понесенные образовательные, а точнее, психологические потери в образованности массовых школьников вряд ли вообще восполнимы.

В необъятном пространстве нынешних педагогических «экспериментов» и «инноваций» глубоко утонули прежде общепринятые положения и требования, многие психолого-педагогические открытия и их эффективные практические разработки. Это, например, обеспечение понятности мышления и знаний, целенаправленное построение учебной деятельности учащихся (В.В. Давыдов), поэтапное формирование «умственных действий» (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), организация проблемного обучения (А.М. Матюшкин), акцентирование мотивационной функции контроля и оценки, устойчивое стремление к решению воспитательных задач и многое-многое другое.

Главный психологический провал реформы, имеющий широкие сегодняшние и отдаленные социальные и, в частности, психологические последствия, заключается в том, что среднее школьное образование в России фактически перестало быть полным, бесплатным и обязательным. Такая образовательная потеря несет в себе принципиальное и сугубо идеологическое содержание и значение. Это неостановимое движение в направлении созидания новых и усиления существующих в обществе социальных контрастов.

Неуклонное падение уровня образованности выпускников средней школы уже воспринимается как некое неотвратимое «веяние времени», все более отчетливо проявляющееся при переходе ко многим насущным вопросам организации и содержания высшего образования. Устойчиво и планомерно прагматизируются и упрощаются его программы

и государственные стандарты, сокращаются перечни фундаментальных дисциплин и официально отводимые вузам «аудиторные часы».

Содержание обязательного образования устанавливается и меняется фактически произвольно и в соответствии с господствующей политической системой. Около 100 лет назад кровные российские интеллигенты исключили из массового школьного образования не только Закон Божий, но «буржуазную культуру» в исполнении политически нелюбимых ими русских писателей и философов. В более поздние времена под видом «деидеологизации» (невозможной в принципе) образования производится торопливая замена обязательных для изучения авторов-литераторов, очередная переоценка крупных исторических событий и общеизвестных личностей России и мира.

Заметим, что при этом «работают» факторы, являющиеся не столько научными, сколько политическими, экономическими, идеологическими и т.д. Эти факторы выступают решающими, но они вряд ли подлежат строгой научной оценке. Конечно, в сознании каждого человека скрыта та или иная идеология (не всегда сформулированная) как динамичная система потребностей и желаний, планов и целей, ценностей и субъективных идеалов. Но истинное образование не может быть не воспитывающим, что вовсе не означает принудительного навязывания личности тех или иных ценностно-смысловых ориентаций. У человека должно быть право на принятие нравственного решения, право на аргументированный духовный выбор.

В соответствии с реформой существенно увеличивается нормативная учебная нагрузка преподавателей и непрерывно нарастает объем формальной отчетной документации. Оценки качества работы преподавателя (рейтинги и градации) также сугубо формализованы и не соответствуют реальным временным и немалым финансовым затратам на продуктивную научно-исследовательскую работу и на особо требуемые и неадекватно высоко «оцениваемые» зарубежные публикации. Но не так уж давно за публикацию научных статей выплачивалось авторское вознаграждение. О неприлично низкой зарплате преподавателей даже не принято открыто говорить, и эта материальная проза действительно находится на грани профессиональной этики. Но в предшествующей системе российского образования никто, например, «сверху» не предлагал учителю «зарабатывать» (или подрабатывать) где-то дополнительно и самостоятельно, создавать общество «потребителей», а не стремиться к изначально, возвышенно и идеально заданному: «сеять разумное, доброе, вечное».

Под лозунгом практически недоказуемой «оптимизации» во всех вузах страны поспешно производятся обязательные административные

реорганизации: зачастую алогичные объединения разнопредметных кафедр, создаются внутриуниверситетские «институты», объявляются некие «головные» (избранные или элитарные) вузы. Отношение широкой массы рядовых исполнителей к своей образовательной работе и «психологический климат» в преподавательской среде от этого, естественно, не улучшается. В обыденном сознании огромного количества людей, задействованных в системе образования, по-видимому, превалирует некий диффузный и некомфортный чувственный фон как продолжительное и молчаливое переживание общей социальной неустойчивости, субъективной неуверенности и профессиональной неудовлетворенности, фатальной неизбежности происходящего и вынужденного собственного конформизма как смиренного послушания.

Серьезными психологическими проблемами были и остаются многочисленные вопросы, связанные с качественными преобразованиями психологии российского человека в условиях затяжной социальной нестабильности и всевозможных кризисов. Неуклонно нарастает мощь внешнего информационного опосредствования труда и всего реального бытия современного человека. Обширная информатизация, компьютеризация, цифровизация – это внешние средства или орудия человеческой деятельности, которые не просто вооружают человеческое мышление, но принципиально и качественно изменяют всю психику. Современная психология (теоретическая и прикладная в особенности) хронически отстает от бурного развития и массового внедрения результатов технологического прогресса. Наука не успевает проследить, а тем более, прогнозировать неизбежные и отнюдь не всегда позитивные трансформации всегда целостной и живой человеческой психики. В частности, намеренное и некритичное создание неких «виртуальных реальностей» и неосознанное погружение в них современного индивида чревато тяжелыми психологическими последствиями, что уже установлено в ряде доказательных научных исследований.

Существует тревожное мнение, например, что ситуация недавней (и явно не последней) «пандемии» является упрощенной моделью будущего социального бытия, когда первородные для *Homo sapiens* процессы взаимодействия и общения будут технически глубоко опосредствованы (оцифрованы, формализованы, стандартизованы), а потому заведомо упрощены психологически и реально ограничены. У такого человека деградируют многие потребности (в частности, стремление к непосредственным контактам), станут ненужными живые дискуссии, общественные театры и всякая людская соборность. Для массовых потребителей кем-то направленно дозированной информации станут излишними и широкая образованность, и стремление к исканию истины,

к развитию, к творчеству и к самоактуализации. Система образования «нового» человечества станет целенаправленно усеченной, строго градуированной профессионально и соответственно – социально отчетливо кастовой. Полагаю, что такое развитие нынешней цивилизации является нравственно недопустимым, хотя теоретически вполне возможным.

Юридически узаконенная в России система двухступенчатого высшего образования до сих пор не имеет должной социально-правовой, экономической, профессиональной или психолого-педагогической аргументации. Внедрение «бакалавриата» и «магистратуры» ведет не только к неизбежному падению качества массового высшего образования, но и к возможному, но ничем не аргументированному разрушению устоявшейся и нормально работающей национальной системы ученых степеней и научных званий. Вероятно, что здесь неизбежно срабатывают какие-то экономические и идеологические факторы и движения, задаваемые Болонским процессом и глобальной политикой Мирового валютного фонда. Все большее число российских «государственных» вузов практически лишается должного государственного субсидирования и существуют фактически за счет платного обучения студентов. Но это есть существенное проявление не только ныне явно снижающейся значимости образования, но и убедительным выражением социальной политики государства. Неравенство возможностей людей в получении желаемого образования обернется множеством других социальных неравенств.

Уже в самом термине «образовательные услуги» сокрыта рыночная идеология: «продать подороже, купить подешевле» или «чего изволите?». Такие «принципы» откровенно губительны применительно к образованию, науке, медицине, культуре в целом. Распространившиеся «образовательные услуги» неизбежно трансформируются в неуправляемую социальную беду, в фактическую нравственную деградацию личности как «покупателя», так и «продавца» экзаменационных оценок, курсовых и дипломных работ, ученых степеней, званий, должностей и т.д. Это приведет к неотвратимым психологическим и поведенческим последствиям, причем не только в узко профессиональных сферах, но и во всем социальном бытии, во всей формируемой системе принимаемых человеком моральных правил.

Одним из знаковых отличий современного образования стало непрекращаемое введение так называемого «компетентностного подхода». Но общенаучная методологическая ошибка этого нововведения заключается в недопустимом отсутствии четких ответов на три принципиальных вопроса: трактовка термина «компетенция», способы

ее диагностики и формирования, а главное – доказательство образовательных преимуществ такого «подхода». Если искомая «компетентность» – это соединение способностей и готовности индивида, то необходимо определиться как в трактовке понятий «способности» (Б.М. Теплов, В.А. Крутецкий), так и «готовности» (физическая, психическая, мотивационная, смысловая, волевая и т.д.). В противном случае мы оказываемся в неупорядоченном пространстве слов, а не научных понятий.

Рассмотрим для примера формулировку одной из широко распространенных «общекультурных» компетенций: «готов использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-4)»¹. Такие высокопарные, по сути, тривиальные и заведомо неконкретные педагогические требования невозможно ни соблюсти, ни оценить степень их наличия или качество истинной образованности и профессионализма обучающегося. Но при этом преподаватель обязан отчитываться, какую именно требуемую «компетенцию» он «сформировал» на своих занятиях. В действительности любой преподаватель обучает, т.е. способствует формированию системы научных понятий своего конкретного предмета: химии, математики, механики, психологии и т.п., но никак не формирует загадочные компетенции. Когда, как и какие компетенции может сформировать, к примеру, знание теоремы Пифагора или осознание одухотворенных стихов М.Ю. Лермонтова? Однако наличие компетенций в учебных программах и рабочих планах тщательно «проверяют» контролирующие службы вузов и всевозможные внешние комиссии. Искусственная «актуальность и значимость» статей, стандартов, пособий, книг и научных диссертаций состоит, зачастую, лишь в обязательном употреблении модных и «спасительных» терминов: реформа, толерантность, компетентность, инновация, педагогический эксперимент, информатизация, цифровизация и др. Поэтому можно полагать, что внедрение компетентностной терминологии реально вызвано не какими-то психолого-педагогическими (либо другими) научными обстоятельствами, а скорее, факторами и смыслами принципиально иной и более переменчивой социальной сферы – сиюминутно политической, экономической, этической. Образовательный процесс становится сферой действия не науки как таковой, но объектом административного приложения господствующей идеологии, пусть и несформированной или умалчиваемой.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”)».

Применительно к педагогическому образованию существует очень важный и комплексный, междисциплинарный психолого-педагогический пробел, связанный с отсутствием должного единства (методологического, понятийного и методического) в преподавании в педвузе классической триады: психологии (общей, социальной, возрастной, педагогической), педагогики и методики преподавания конкретных дисциплин. При всех неизбежных различиях исследовательских подходов и трактовок необходимо достижение понятийной непротиворечивости и мировоззренческой целостности психолого-педагогического образования учителя. Именно это является образовательным залогом и необходимым условием эффективного учительского труда. Первые целенаправленные разработки этой междисциплинарной проблемы были выполнены в Московском педагогическом государственном университете еще в 1990-х гг. [3; 4]. Между тем следует констатировать, что статус психологии как учебной дисциплины в современном педвузе постепенно, но неуклонно снижается.

Очень серьезную опасность для современного российского образования несет в себе необоснованно массовое распространение тестирования: от детского сада до вуза и производственных организаций. Проблема заключается в катастрофическом отсутствии должного профессионализма как создателей тестов, так и интерпретаторов получаемых результатов. Широкая практика малограмотных психологических упрощений и недопустимых ошибок тестирования, в том числе, в сфере образования становится поистине удручающей. Реально сложившаяся ситуация очень напоминает негативную массовую практику педологического тестирования в советской России 1930-х гг. Тогда это привело к запрету массового тестирования в известном постановлении ВКП(б) от 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Ныне подобные запреты представляются практически невозможными. Но использование теста, как и любого другого метода психологического исследования, требует должного профессионализма, который включает в себя и психологическое образование, и серьезную специальную подготовку. К сожалению, этого нет в современной отечественной психологии, а тесты создают и широко используют отнюдь не профессионалы. В открытом доступе имеется множество зарубежных и неадаптированных тестовых методик, в которых зачастую не соблюдаются даже необходимые правила и требования психометрии, отсутствуют доказательства надежности (внешней и внутренней) и валидности тестов.

Проблемы воспитания были и остаются особо сложными, комплексными и недостаточно изученными, но в условиях современного динамичного и противоречивого социума они приобрели поистине

злободневное и психологически решающее значение. Воспитание для психологии – это путь не к знанию, а именно к сознанию личности, к порождению, «вычерпыванию» ею субъективных смыслов, которым нельзя обучить или педагогически «сформировать» [1]. Истинное образование непременно воспитывает, но в целенаправленном образовательном процессе можно и необходимо создавать благоприятные условия для активизации самостоятельного поиска и выбора субъектом смыслов, адекватных культуре, моральным и нравственным ценностям. Всякое воспитание построено на основе той или иной господствующей идеологии, которая не всегда внятно или открыто формулируется. Истинное человеческое образование невозможно «деидеологизировать», ибо оно всегда содержит в себе те или иные ценности, моральные принципы и транслируемые идеи. Заметим, что в ходе реформы образования со школы была абсолютно неграмотно снята, а затем все-таки восстановлена задача воспитания учащихся.

Бесспорен факт современного и всемирного обострения политических, экономических, а главное – идеологических, моральных и ценностных противоречий различных культур, национальностей, вероисповеданий, государственных устройств. Поэтому насущной задачей отечественной психологии становится исследование и научная аргументация неких базовых, духовных, исконно российских оснований как воспитания, так и образования в целом. Социальный российский мир, находящийся в очередном и затянувшемся кризисе, может спасти, как всегда, только сам человек, его высший профессионализм как духовность [2], его нравственная красота и чистота. Для спасения образования также необходимо, чтобы каждый его субъект («сверху донизу») мог делать нечто главное и общеизвестное: думать, сомневаться, искать, находить, отстаивать, ответствовать, профессионально, честно и совестливо работать во имя нынешней и будущей своей Отчизны и ее конкретных людей.

Категорически удручает нынешнее забвение основного – качества образования – и отсутствие уважительного, бережного отношения к человеческой психике. Для того, чтобы как-то исправить, нивелировать имеющиеся издержки и ошибки, необходимо их развернутое междисциплинарное обсуждение, тщательный беспристрастный анализ, осознание, внятная вербализация. Необходима незамедлительная разработка научно обоснованной, четкой и развернутой государственной программы построения и перспективного развития всей системы российского образования, которое должно работать на будущее индивида и России в целом. Как известно, видение и субъективное принятие проблемы – это первое и необходимое условие «включения» мышления и начала научного поиска решений и ответов. Однако такой поиск

не имеет морального права быть хаотичным или, напротив, предопределенным. В нашем государстве, образовании и культуре существуют свои вековые традиции и ценности, которые очень близки к тому, что называется в философской этике абсолютно необходимой общечеловеческой «нравственностью».

Библиографический список / References

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. [Leontiev A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, 1975.]
2. Пономаренко В.А. Психология духовности профессионала. М., 1997. [Ponomarenko V.A. Psihologiya duhovnosti professionala [Psychology of professional spirituality]. Moscow, 1997.]
3. Программа-ориентир психолого-педагогического образования учителя (базовый компонент) / Под ред. В.А. Сластенина. М., 1991. [Programma-orientir psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya uchitelya (bazovyy komponent) [Guideline program for teacher's psychological and pedagogical education (basic component)]. V.A. Slastenin (ed.). Moscow, 1991.]
4. Сосновский Б.А. Мотив и смысл. М., 1993. [Sosnovsky B.A. Motiv i smysl [Motive and meaning]. Moscow, 1993.]

Статья поступила в редакцию 07.05.2022, принята к публикации 09.06.2022

The article was received on 07.05.2022, accepted for publication 09.06.2022

Сведения об авторе / About the author

Сосновский Борис Алексеевич – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург

Boris A. Sosnovsky – Dr. Hab. Psychology; Professor at the Department of Labor Economics and Personnel Management, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russian Federation

E-mail: sosnovsk@list.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-21-33

Д.К. Бартош, М.В. Харламова

Московский государственный лингвистический университет,
119034 г. Москва, Российская Федерация

Обратная связь как средство развития профессиональных компетенций учителя иностранного языка

В статье анализируется понятие обратной связи в контексте педагогического взаимодействия обучающихся друг с другом и с преподавателем. Способность осуществлять качественную обратную связь рассматривается как одно из важных метаумений, обеспечивающих другие профессионально-педагогические умения учителя иностранного языка. Выполняя ряд функций: диагностическую, информационную, прогностическую, оценочную, развивающую и воспитательную, обратная связь является одним из инструментов педагогического проектирования, владение которым входит в состав профессионально-педагогической компетентности. Соответственно, развитие умений проектирования дидактического процесса, основой для успешного функционирования которых является обратная связь, представляет собой одно из важных направлений подготовки будущих учителей иностранного языка. Описание подвидов обратной связи с указанием их качественных характеристик имеет целью продемонстрировать глубинную сущность данного феномена, его значимость в обучении иностранным языкам и необходимость целенаправленного развития у будущих учителей умений осуществлять обратную связь.

© Бартош Д.К., Харламова М.В., 2022



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: обучение иностранному языку, обратная связь в педагогическом процессе, формирующее оценивание, профессионально-педагогические умения

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Бартош Д.К., Харламова М.В. Обратная связь как средство развития профессиональных компетенций учителя иностранного языка // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 21–33. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-21-33

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-21-33

D.K. Bartosh, M.V. Kharlamova

Moscow State Linguistic University,
Moscow, 119034, Russian Federation

Feedback as a means of developing professional competences of foreign language teachers

This article analyzes the concept of feedback in the context of the pedagogical interaction of students with each other and with the teacher. The ability to provide high-quality feedback is considered as one of the important meta-skills that provide other professional and pedagogical skills of a foreign language teacher. Performing a number of functions: diagnostic, informational, prognostic, evaluative, developing and educational, feedback is one of the tools of pedagogical design, the possession of which is part of professional and pedagogical competence. Accordingly, the development of the skills of designing a didactic process, the basis for the successful functioning of which is feedback, is one of the important areas for the training of future teachers of a foreign language. The description of the subtypes of feedback, indicating their qualitative characteristics, aims to demonstrate the deep essence of this phenomenon, its significance in teaching foreign languages and the need for purposeful development of the skills of future teachers to provide feedback.

Key words: teaching foreign languages, feedback in the educational process, formative assessment, professional and pedagogical skills

CITATION: Bartosh D.K., Kharlamova M.V. Feedback as a means of developing professional competences of foreign language teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 21–33. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-21-33

Постановка проблемы

В методической литературе «обратная связь» трактуется достаточно узко и двояко: как комплекс методов и приемов, направленных на контроль усвоения знаний, умений и навыков учащихся, и как «информация, получаемая учащимся в ответ на определенные действия в процессе образования и соотносимая с процессами и результатами обучения и воспитания» [9, с. 118].

Данные определения являются неполными: характеризуя подвиды обратной связи, они не учитывают такие важные ее свойства, как двусторонность, информативность, конструктивность и другие. Понятие обратной связи намного шире и выходит за рамки функции контроля, заключающейся в получении информации об образовательных результатах учащегося. Обратная связь, являясь одним из базовых процессов педагогического взаимодействия, лежит в основе организации и модерации учебного процесса, помогая его субъектам отслеживать уровень достижения планируемых результатов и проводить своевременную корректировку учебного содержания. На умении осуществлять обратную связь в процессе совместной деятельности педагога и обучающихся базируются рефлексивные и диагностические умения, предполагающие анализ процедуры и результатов педагогического процесса с позиции современного научного психолого-педагогического знания с целью оптимизации содержания, методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной деятельности. Данные метаумения, в свою очередь, позволяют учителю интегрировать в свою педагогическую деятельность различные виды профессионального опыта, типы и формы мыследеятельности: прогнозирования, проектирования, программирования деятельности, мысленного экспериментирования, конструирования, моделирования, структурирования и установления корреляционных связей. Данный подход полностью отвечает современной компетентностной образовательной модели, согласно которой основой является не усвоение объема знаний, а освоение инструментов и алгоритмов производства знания, формирование когнитивного,

ценностно-смыслового, исследовательского, проектного опыта решения научных, жизненных, профессиональных проблем. Применительно к педагогическому образованию данная модель находит свое выражение также в предоставлении студентам возможности выработать собственную траекторию профессиональной подготовки и занять позицию личной ответственности за результаты своего труда [11]. Применительно к обучению иностранному языку обратная связь приобретает дополнительное значение как мотивационный стимул.

Иностранный язык как учебный предмет обладает особенностями, которые обуславливают во многом проблемы мотивации при изучении иностранного языка, как в средней, так и высшей школе [2]. К данным особенностям относятся: беспредметность, т.к. усвоение иностранного языка не обеспечивает непосредственные знания о реальной действительности; беспредельность, которая предполагает необходимость овладения одновременно несколькими аспектами, в частности лексикой и грамматикой; неоднородность, согласно которой язык включает в себя ряд неоднородных явлений, например, речевую деятельность и языковую систему [2; 8]. Качественная обратная связь, рассматриваемая в контексте интеракции и связанная с процессом рефлексии субъектов образовательного процесса [9], может влиять на осознание обучающимися собственных образовательных результатов, а преподавателями – своих профессиональных действий, на позитивные взаимоотношения обучающихся с преподавателями. Таким образом, качественная обратная связь может рассматриваться как основа оптимизации процесса обучения со стороны преподавателя и повышения мотивации к изучению иностранного языка, лучшее усвоение содержания обучения – со стороны обучающихся.

В данной статье анализируется понятие обратной связи в контексте педагогического взаимодействия обучающихся с преподавателем, а способность осуществлять качественную обратную связь рассматривается как одно из важных метаумений, обеспечивающих ряд других профессионально-педагогических умений.

Подвиды обратной связи в педагогическом общении

Затрагивая область межличностных взаимоотношений, «обратная связь» является, прежде всего, термином социальной психологии, в которой он используется в двух основных значениях. В широком понимании обратная связь рассматривается как сообщение одного человека в ответ на сообщение другого [15]. В данной трактовке обратная связь представляет собой один из обязательных компонентов общения,

выполняет функцию приращения информации, ориентировки коммуникативных партнеров относительно предмета общения [4], а ее отсутствие приводит к срыву коммуникации. В узком значении обратная связь затрагивает не только коммуникативную, но и перцептивную стороны общения [15] и предоставляет информацию о самом процессе общения.

Обратная связь в широком смысле является важной частью общения на иностранном языке, и умение ее осуществлять входит в коммуникативную компетенцию. Причем развить данное умение можно только в процессе непосредственного общения. Учет при организации учебного процесса широкого понимания обратной связи как реакции партнера на высказывание говорящего способствует созданию на уроке мотивированного взаимодействия учащихся с учителем и друг с другом. Имеется в виду взаимодействие, для которого характерны признаки реального общения, по определению А.А. Леонтьева: личностный характер, ориентация на личностные цели, отражение мотивов и потребностей общающихся, их волевые проявления и эмоциональное состояние [12]. В качестве приемов, направленных на организацию в учебном процессе подобного общения, можно обозначить использование уже на начальном этапе обучения различных заданий, которые предполагают реагирование обучающихся на устные или письменные материалы так же, как это происходит в естественных ситуациях общения, а также реагирование учителя (сопереживание, удивление, восхищение, радость) на то, что говорит учащийся.

Использование в педагогическом общении обратной связи в узком значении предполагает предоставление информации о результатах той или иной деятельности. Наиболее полным нам представляется методическое определение обратной связи как двустороннего процесса открытого обсуждения, структурированного с помощью оценочных методов, определенных учебных ситуаций с целью совместного достижения наилучших результатов в обучении [13]. В данном случае обратная связь выполняет контрольно-обучающую функцию, включая в себя рекомендации, как достичь желаемого результата, и рассматривается как неотъемлемая часть формирующего оценивания (formative assessment) [6]. Другими словами, обратная связь заключается в предоставлении человеку информации о том, какие его действия способствовали достижению необходимого уровня и какие действия необходимы для дальнейшей работы [4]. Обратная связь обеспечивает связь нового знания со старым, способствует активизации когнитивных механизмов, акцентированию внимания обучающихся на пробелах в знаниях и умениях, побуждает их работать над восполнением выявленных пробелов.

То есть качественная обратная связь способствует рефлексии, самопознанию, развитию самостоятельности личности.

При рассмотрении обратной связи как части формирующего оценивания можно выделить ее несколько подвидов, исходя из основного источника – инициатора обратной связи: предоставление учителем информации обучающимся; предоставление обучающимися информации друг другу; предоставление обучающимися информации учителю.

Обратная связь в виде «предоставление учителем информации обучающимся» является наиболее распространенной в педагогической практике. Под обратной связью в данном случае часто понимается ответная реакция учителя на содержащую ошибки реплику обучающегося [17]. Но данная трактовка не отражает главной цели обратной связи, которая заключается не только в оценивании правильности выполненного задания, но и в предоставлении обучающемуся информации о характере ошибки и возможных вариантах ее исправления, о том, насколько он успешен в данной деятельности, а также в оказании необходимой поддержки. Практика показывает, что обучающиеся получают от учителей чаще информацию о пробелах в своих знаниях, чем о возможных точках роста, в то время как большинство заинтересовано в развернутом комментарии по поводу своей работы, содержащем как негативные, так и позитивные отзывы [1, с. 201].

Другие два подвида обратной связи предполагают поступление информации не от учителя, а от обучающихся. Они не распространены в педагогической практике, но являются не менее значимыми с точки зрения развития у субъектов образовательного процесса рефлексии, самопознания и самостоятельности.

Обратная связь в виде «предоставление обучающимися информации друг другу» способствует развитию одного из компонентов академической грамотности – так называемой грамотности в использовании обратной связи, которая включает в себя четыре взаимосвязанных процесса: признание ценности обратной связи, умение выносить суждение, управление эмоциями и способность действовать [1; 16]. Актуальность развития данного навыка подтверждается результатами исследований, согласно которым формулирование развернутого комментария по поводу работы одноклассников, как и принятие критики в свой собственный адрес представляют для большинства обучающихся определенные трудности [1].

Способность осуществлять обратную связь, как и использовать полученную информацию для корректировки собственного поведения, не возникает сама собой, этому необходимо обучать. Для самооценки письменных работ на старшем этапе целесообразно предлагать обучающимся список критериев оценивания в зависимости от вида

текста. Данные критерии можно заимствовать, например, на сайте ФИПИ из методических материалов по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ и ЕГЭ. К приемам обучения обратной связи относятся также ознакомление с правилами проведения конструктивной критики, фиксирование основных правил в виде «памятки» на видном месте в классе и их обсуждение, совместное формулирование основных вопросов, по которым должна быть дана обратная связь. Применительно к оцениванию презентаций вопросы могут быть следующие: «Насколько понятной, акустически и по содержанию, была презентация?», «Была ли понятной визуализация презентации (графики, рисунки, диаграммы)?», «Узнали ли вы новую для себя информацию?», «Что можно было бы сделать лучше?» и т.д.

Третий подвид обратной связи предполагает оценивание обучающимися деятельности учителя. Цель заключается в анализе и рефлексии учителем содержания, методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной деятельности на основе полученной информации и их последующей корректировке. Результаты обратной связи используются и самими обучающимися для оценки совместной деятельности, полученных результатов. Оценивание деятельности преподавателя может осуществляться в имплицитной или эксплицитной форме. Так, заполнение «Дневника урока» (Lerntagebuchmethode) [18] предполагает оценивание в имплицитной форме, при котором обучающиеся отвечают, например, на вопросы о том, что нового они узнали на уроке, какие вопросы у них остались, что бы они хотели узнать на следующем уроке. Проанализировав ответы, учитель может получить оценку проведенного занятия, узнать, удалось ли достигнуть запланированного, понравился ли обучающимся урок в целом. Для эксплицитного оценивания существуют различные методы, например, векторные. «Оценивание по одному пункту» (Feedback mit der Ein-Punkt-Methode)¹ дает обучающимся возможность оценить какой-либо аспект урока: сложность темы, посильность заданий, содержательность, информативность материала, свою мотивированность. В начале векторной прямой, обозначающей один из аспектов, учитель пишет отрицательное свойство, например, «неинтересно», «скучно», «сложно», а в конце прямой – положительное, например, соответственно «интересно», «увлекательно», «легко». Обучающиеся отмечают на прямой свою позицию по поводу того или иного аспекта, которая может быть ближе к началу или к концу прямой и отражать, таким образом, положительную или отрицательную оценку.

¹ Wegner D. 10 Methoden, Rückmeldung zu deinem Seminar zu erhalten. URL: <https://easy-feedback.de/blog/10-methoden-rueckmeldung-zu-deinem-seminar-zu-erhalten/> (accessed: 05.07.2021).

При осуществлении данного подвида обратной связи учитель получает ответы на те вопросы, на которые он не сможет получить ответы, контролируя, например, предметные результаты обучающихся, т.к. эти вопросы затрагивают перцептивную сторону общения обучающихся с учителем, эмоциональный фон занятий.

Общими характеристиками для всех обозначенных подвигов обратной связи как части формирующего оценивания, несмотря на выделение в каждом из них доминирующего источника информации, являются:

- двусторонность в плане взаимного обогащения диагностической информацией всех участников и последующей рефлексии;
- информативность, предполагающая конкретность и однозначность критики;
- конструктивность, которая заключается в помощи реципиенту продумать возможные решения имеющихся недостатков и предложении рекомендаций для улучшения результатов деятельности;
- структурированность, согласно которой любой процесс обратной связи имеет определенную цель и основывается на оценивающих методах в соответствии с поставленной целью и особенностями реципиентной группы;
- методическая целесообразность, заключающаяся в адекватности процедуры обратной связи тому или иному этапу организации и модерации учебного процесса.

Обратная связь как средство развития и совершенствования профессионально-педагогических умений

Многообразие основных профессионально-педагогических умений: познавательные, конструктивные, коммуникативные, информационные, организаторские [7]; умения диагностики, целеполагания, планирования и прогнозирования педагогического процесса, практически-преобразовательной деятельности, анализа результатов практического решения педагогических задач в условиях учебно-воспитательной деятельности [14] и др., сводятся к единой цели – максимально эффективной организации учебного процесса. В контексте антропологической парадигмы и компетентностной модели современного образования, направленного в первую очередь на развитие личности субъектов образовательного процесса, все больше специалистов выделяют новый самостоятельный, специально организованный вид педагогической деятельности – проектирование. Основываясь на определениях педагогического проектирования в теоретической литературе, определим данное понятие как вид педагогической деятельности, которая направлена на создание и реализацию инновационных моделей педагогического процесса, включает

в себя с целью обеспечения в данном контексте качества образования, развитие и саморазвитие участников педагогического взаимодействия процедуры диагностики, целеполагания, прогнозирования, моделирования, конструирования и рефлексии содержания и системы педагогических средств. Способность и готовность к проектированию рассматривается как часть профессионально-педагогической культуры, как совокупность «проектных» способов инновационного преобразования педагогической действительности. При этом проектно-деятельностный уровень умений учителя определяет его профессионализм [3].

Традиционные профессионально-педагогические умения приобретают в данном контексте новое звучание, а диагностические и рефлексивные умения становятся неотъемлемой частью профессиональной компетентности и, являясь, по сути, метаумениями, обслуживают способность и готовность к педагогическому проектированию.

Так, например, основные процедуры проектирования: прогнозирование как «исследование конкретных перспектив развития какого-либо явления, одна из форм конкретизации научного предвидения» [Там же]; моделирование как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения; конструирование как непосредственный процесс создания модели и др., – основываются на сборе в процессе диагностики первоначальной информации о том или ином объекте и ее анализе, а также рефлексии имеющегося опыта. Диагностика и рефлексия вплетены в целостный процесс проектирования, педагогической деятельности, т.к. на каждом этапе происходит анализ проделанного.

Обратная связь является одним из наиболее эффективных средств проведения педагогической диагностики, которая осуществляется всегда внутри педагогического процесса и направлена на оперативное получение информации о процессе учения, о достижениях, затруднениях, результатах деятельности обучающихся/учителя. К особенностям обратной связи, вне зависимости от ее подвида, т.е. от того, кто осуществляет обратную связь, относятся равноценное обеспечение данной информацией всех субъектов учебного процесса, а также предоставление им возможности для самоконтроля, самооценки и саморегуляции своей деятельности.

В связи с этим, качественная обратная связь со стороны учителя должна предоставлять обучающимся информацию о том, в какой мере они достигли учебные цели, рекомендации по улучшению их результатов, т.е. быть конструктивной и обеспечиваться своевременно, пока она актуальна. Учитывая особенности иностранного языка как учебного предмета, целесообразно использовать различные техники обратной

связи, ориентирующие обучающихся на самокоррекцию, например, с помощью металингвистических подсказок, уточнений, переспросов, повторений и т.д.

Общими признаками качественной обратной связи со стороны учителя и обучающихся являются конструктивность, вежливость, конкретность, сбалансированность положительной и негативной критики, а также стимулирование рефлексии.

Предполагается, что проектируя педагогический процесс и осуществляя свою учебную деятельность, учитель и соответственно обучающийся как субъекты способны превращать свою собственную деятельность в предмет практического преобразования, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, корректировать те или иные приемы. Рефлексия выступает как главный показатель человеческой субъективности, системообразующий компонент личностного роста [5]. При этом речь идет о системной рефлексии – продуктивной, связанной с самодистанцированием и взглядом на себя со стороны. Системная рефлексия позволяет видеть ситуацию с разных сторон и альтернативные возможности [10]. Наиболее полно развитию рефлексивных умений способствует осуществление обратной связи обучающимися в адрес других обучающихся и учителя. Оценивание содержательных аспектов занятия, использованных учителем методов, заданий, приемов предполагает, прежде всего, анализ обучающимися своих ощущений и их причин, которые напрямую связаны с успешностью/неуспешностью в том или ином виде деятельности, что является основанием для последующего анализа своих достижений и слабых сторон. Оценивание обучающимися деятельности своих одноклассников позволяет провести более глубокий анализ своей работы в сравнении с чужой. Таким образом, учителя должны уметь не только самостоятельно рефлексировать свою деятельность и деятельность обучающихся, но и мотивировать их к осуществлению рефлексии процедуры и результатов их деятельности, что оказывает в свою очередь позитивное влияние на межличностное взаимодействие с учениками, результатом которого становятся взаимопонимание, сотрудничество и сотворчество.

Обратная связь как неотъемлемый компонент педагогического общения выполняет ряд функций: диагностическую, информационную, прогностическую, оценочную, развивающую и воспитательную. Являясь источником информации об учебном процессе и достижениях обучающихся, обратная связь представляет собой один из главных инструментов учителя при проектировании инновационного образовательного процесса. Использование обратной связи в качестве основы для рефлексии обучающихся позволяет им быть активными участниками

учебного процесса и закладывает основы для их последующего саморазвития и самообразования. Развитие у будущих учителей иностранного языка умений осуществлять качественную обратную связь в широком и узком ее значении и умений использовать ее результаты для рефлексии собственной деятельности должно способствовать развитию у них основных профессиональных компетенций и, как следствие, повышению качества обучения.

Библиографический список / References

1. Азбель А.А., Илюшин Л.С., Морозова П.А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 195–212. [Azbel A.A., Ilyushin L.S., Morozova P.A. Feedback in learning through the eyes of Russian teenagers. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*. Moscow. 2021. No. 1. Pp. 195–212. (In Rus.)]
2. Архипова М.В. Особенности иностранного языка как учебного предмета на современном этапе образования // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-1 (111). С. 142–145. [Arkhipova M.V. Features of a foreign language as an educational subject at the present stage of education. *Kazan Pedagogical Journal*. 2015. No. 4-1 (111). Pp. 142–145. (In Rus.)]
3. Ахметова М.Н. Проективная деятельность в структуре профессиональной компетентности учителя // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. С. 59–76. [Akhmetova M.N. Projective activity in the structure of teacher's professional competence. *Siberian Pedagogical Journal*. 2007. No. 14. Pp. 59–76. (In Rus.)]
4. Белов А.Б. Проблема обратной связи в общении: обзор психологических исследований // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 2. С. 81–90. [Belov A.B. The problem of feedback in communication: A review of psychological research. *Theoretical and Experimental Psychology*. 2012. Vol. 5. No. 2. Pp. 81–90. (In Rus.)]
5. Бережнова О.В., Эннс Е.А. Рефлексия как условие саморазвития личности // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 1. С. 61–64. [Berezhnova O.V., Enns E.A. Reflection as a condition for personal self-development. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2017. No. 1. Pp. 61–64. (In Rus.)]
6. Бодоньи М.А. Типология обратной связи для целей формирующего оценивания // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 39–45. [Bodoni M.A. Typology of feedback for the purposes of formative assessment. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020. No. 5 (116). Pp. 39–45. (In Rus.)]
7. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учебное пособие для студентов пед. ун-тов. М., 1989. [Elkanov S.B. *Osnovy professionalnogo samovospitaniya budushchego uchitelya* [Fundamentals of professional self-education of the future teacher]. Textbook. Moscow, 1989].

8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991. [Zimnyaya I.A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]. Moscow, 1991.]
9. Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // *Rhema*. 2018. № 1. С. 112–127. [Korenev A.A. Feedback in learning and pedagogical communication. *Rhema*. 2018. No. 1. Pp. 112–127. (In Rus.)]
10. Кофейникова Ю.Л., Николаева Е.С., Хукуматшоева Ш. Диагностика метакогний студентов психолого-педагогического профиля в процессе профессионального обучения // Педагогика и психология образования. 2019. № 2. С. 153–160. [Kofeynikova Yu.L., Nikolaeva E.S., Khukumatshoeva Sh. Diagnosis of metacognitions of students of psychological and pedagogical profile in the process of vocational training. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 2. Pp. 153–160. (In Rus.)]
11. Лебедева Г.А. Технология обучения педагогическому проектированию // Педагогика. 2002. № 1. С. 68–75. [Lebedeva G.A. Teaching technology for pedagogical design. *Pedagogika*. 2002. No. 1. Pp. 68–75. (In Rus.)]
12. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. 3-е изд. М., 2014. [Leontiev A.A. Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language, speech, speech activity]. 3rd ed. Moscow, 2014.]
13. Митрюхина И.Н. Организация оперативной обратной связи как средство создания ситуации успеха при обучении иностранному языку в системе дополнительного образования // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 1 (1). С. 76–81. [Mityukhina I.N. Organization of operational feedback as a means of creating a situation of success in teaching a foreign language in the system of additional education. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*. 2015. No. 1 (1). Pp. 76–81. (In Rus.)]
14. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студ. высших пед. учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2002. [Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. Pedagogika [Pedagogy]. Textbook. V.A. Slastenin (ed.). Moscow, 2002.]
15. Соловьева О.В. Обратная связь в межличностном общении. М., 1992. [Solovieva O.V. Obratnaya svyaz v mezhlichnostnom obshchenii [Feedback in interpersonal communication]. Moscow, 1992.]
16. Carless D., Boud D. The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43. No. 8. Pp. 1315–1325.
17. Ellis R., Loewen Sh., Erlam R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*. 2006. No. 28. Pp. 339–368.
18. Hübner S., Nückles M., Renkl A. Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens. Wieviel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? *Empirische Pädagogik*. 2007. No. 21 (2). Pp. 119–137.

Статья поступила в редакцию 07.02.2022, принята к публикации 01.04.2022
The article was received on 07.02.2022, accepted for publication 01.04.2022

Сведения об авторах / About the authors

Бартош Дана Казимировна – доктор педагогических наук; профессор кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ, Московский государственный лингвистический университет

Dana K. Bartosh – Dr. Pedagogy Hab.; Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language of the Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University

E-mail: bartosch@inbox.ru

Харламова Мария Витальевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры грамматики и истории немецкого языка факультета немецкого языка, Московский государственный лингвистический университет

Maria V. Kharlamova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Grammar and History of the German Language of the Faculty of German Language, Moscow State Linguistic University

E-mail: kharlamariya@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

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

М.В. Харламова – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

Contributions of the authors

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

M.V. Kharlamova – conducting research, primary processing of the results, participation in the preparation of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

М.А. Давлатова

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

Смешанное обучение в российской школе: как меняется проектирование образовательного процесса

В настоящее время российская школа находится на этапе активной цифровизации. Одним из эффектов цифровизации школы стала интеграция смешанного обучения в образовательный процесс. Это, в свою очередь, предъявляет ряд требований к профессиональной деятельности учителя, изменяя ее. В связи с этим актуальным становится изучение особенностей профессиональной деятельности учителя в условиях смешанного обучения. Целью данного исследования является изучение изменений в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей и их связи с интересом учащихся к обучению. В статье представлены результаты анализа полуструктурированных глубинных интервью с учителями школ (Москвы, Балашихи, Йошкар-Олы, Екатеринбурга, Воронежа и Минеральных вод) и онлайн-опроса учеников 9–11 классов. Результаты исследования значимы, поскольку позволяют определить трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей и провести корреляцию между ними и интересом учеников. В результате исследования были выявлены 4 группы изменений в деятельности учителей и установлена связь изменений с интересом учеников. В дополнение, работа имеет как научную значимость в связи с отсутствием комплексных работ по данной проблеме, так и практическую, поскольку на основе выявленных изменений можно подготовить ряд рекомендаций по организации образовательного процесса в условиях имплементации моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения.

© Давлатова М.А., 2022

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: смешанное обучение, профессиональная деятельность учителя, ИКТ в преподавании, дистанционное обучение, интерес к обучению

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Давлатова М.А. Смешанное обучение в российской школе: как меняется проектирование образовательного процесса // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 34–54. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-34-54

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-34-54

M.A. Davlatova

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Blended learning in the Russian secondary school: Changes in designing education process

Currently, the Russian school is at the stage of active digitalization. The integration of blended learning into the educational process is one of the consequences of digitalization. This, in turn, imposes a number of requirements on the professional activity of a teacher, changing it. In this regard, it becomes relevant to study the features of a teacher's professional activity within blended learning. The purpose of this research is to examine changes in the design component of teachers' professional activity as well as a correlation between these changes and students' interest in learning. The article presents the results of the analysis of semi-structured in-depth interviews with secondary school teachers (from Moscow, Balashikha, Yoshkar-Ola, Yekaterinburg, Voronezh, and Mineralnye Vody) and an online survey of K-9–K-11 students. The results of the study are significant because they allow us to determine the transformations in the design component of a teachers' professional activity and to correlate them with the interest of students. According to the research findings, four groups of changes in the teacher's professional activity were identified, and a correlation between changes and students' interest was established. In addition, the research has

both scientific significance due to the lack of comprehensive work on this problem, and practical one, since, on the basis of the identified changes it is possible to work out a number of recommendations on the organization of the educational process in the context of the implementation of the “flipped class” and “station rotation” models of blended learning.

Key words: blended learning, ICT in teaching, teacher's professional activity, distance learning, teachers, interest in learning

CITATION: Davlatova M.A. Blended learning in the Russian secondary school: Changes in designing education process. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 34–54. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-34-54

Введение

Профессиональная деятельность учителей постоянно претерпевает изменения в связи с активной цифровизацией школьного образования и ряда других образовательных, экономических и эпидемиологических факторов, к числу которых относятся следующие.

1. Необходимость обеспечить конкурентоспособность российского образования с целью вхождения в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда», входящего в национальный проект «Образование», основная задача которого заключается в «создании современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» с 1 января 2019 г. по 31 декабря 2024 г. (<https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>).

2. Необходимость поддержки цифровой экономики, в соответствии со Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг. от 9 мая 2017 г. № 203 и программой «Цифровая экономика Российской Федерации» от 28 июля 2017 г. № 1632-р. Цифровая экономика требует сформировать и развить у каждого учащегося компетенции XXI в. (<http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>).

3. Необходимость навыков самообучения и использования цифровых средств в связи с постоянным изменением на рынке труда и высокой конкуренцией, что требует наличие учителей-наставников, фасилитаторов, которые могли бы вместо трансляции готовых знаний помочь ученикам научиться учиться: научить их самостоятельно получать знания, используя ИКТ и обработав определенный объем информации,

находить запрашиваемую информацию, развить автономность учащихся, использовать разные формы работы и взаимодействия, проектную деятельность и т.д. Все большую значимость приобретают индивидуализация и персонализация образовательного процесса, где учителя смогут восполнить недостатки в знаниях определенных учащихся и сформировать нужные компетенции. Цифровая школа в этой связи может помочь в достижении этих задач посредством «обновления планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося» [4, с. 56]. В цифровой школе ответственность за образовательные результаты лежит не только на учителе, но и учениках.

4. Необходимость осуществления образовательного процесса в период распространения коронавирусной пандемии и экстренного перехода на массовое дистанционное обучение. Условия обучения значительно отличались от привычных учителям и ученикам. Новые условия внесли изменения в отбор средств, приемов и форм обучения, и в целом повлияли на подходы к обучению. Опыт преподавания в этот период позволил определить преимущества и недостатки традиционной очной и дистанционной форм обучения (https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf).

Как следствие, в поисках эффективного способа организации образовательного процесса учителя изучили и применили различные средства обучения и подходы к обучению. Некоторые учителя интегрировали в преподавание модели «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения. В связи с этим актуальным становится изучение опыта преподавания в условиях смешанного обучения, выявление изменений в профессиональной деятельности учителей, а также определение положительной или отрицательной связи между изменениями в профессиональной деятельности учителей и интересом учеников к обучению. Изучение данного вопроса позволит в определенной степени понять, имеется ли необходимость в использовании моделей смешанного обучения, позволяет ли смешанное обучение оптимизировать деятельность учителя, или учителям эффективнее применять традиционные средства обучения и подходы к обучению в образовательном процессе.

Определение ключевых понятий исследования

Понятие «смешанное обучение» появилось в 2000 г., однако на начальных этапах не имело общепринятого определения [13]. Важно отметить, что смешанное обучение не эквивалентно гибридной форме обучения.

Смешанное обучение – это «формальная образовательная программа, позволяющая учащемуся обучаться офлайн в аудитории лицом к лицу с учителем и онлайн с возможностью контроля времени, темпа и места обучения» [18, с. 176]. Исследователи Института К. Кристенсена выделяют от 3 до 40 моделей смешанного обучения [1].

В связи с опытом преподавания в период распространения коронавирусной пандемии, В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина и И.С. Сергеев разработали авторские модели смешанного обучения с учетом существующих моделей. Исследователи предлагают 12 моделей смешанного обучения: смешанный учебный план, автономный ИУП, смешанный ИУП, смешанный учебный предмет, онлайн-поддержка, онлайн-лаборатория, очное консультирование / очная сессия, автономная группа, объяснительный класс, перевернутый класс, смешанный урок, смешанный проект / смешанное исследование [2].

Рассмотрим модели «перевернутый класс» и «ротация станций», использованные в нашем исследовании, подробно. Модель «перевернутый класс» предполагает высокую степень самостоятельного обучения. Как правило, ученики самостоятельно изучают новую тему дома на онлайн-платформе, где учитель заранее разрабатывает и размещает учебные материалы и задания. Первичная попытка учеников самостоятельно изучить материал на онлайн-платформе помогает учителю проверить степень понимания темы учениками, сконцентрироваться на трудных моментах во время урока и т.д. [8].

Модель «ротация станций» предполагает регулярную смену активностей. Учитель делит учащихся, как правило, на три группы. Учащиеся работают в разных частях класса. Одна группа работает на онлайн-станции обучения (с использованием планшетов, ноутбуков и т.д.), другая – самостоятельно с использованием различных раздаточных материалов, а третья работает с учителем так же, как на традиционных очных уроках. Во время урока группы меняются местами по истечении определенного времени. В течение урока каждая группа работает на всех станциях [18].

Модели «перевернутый класс» и «ротация станций» выделяются в рамках теории гибридов (Theory of Hybrids), являющейся теоретической рамкой настоящего исследования. Теория гибридов разработана К. Кристенсеном, М. Хорном и Х. Стейкер и основана на теории прорывных инноваций (Theory of Disruptive Innovation) К. Кристенсена. Теория гибридов предполагает сочетание новых прорывных технологий со старыми и является устойчивой инновацией по сравнению со старой технологией. Ключевым понятием теории является гибрид, имеющий четыре характеристики: включает в себя как старую, так и новую технологию; ориентирован на имеющуюся аудиторию; выполняет работу

существующей ранее технологии и увеличивает количество выполняемых функций; не снижает уровень благосостояния и/или опыта, необходимых для его приобретения и использования [9].

Гибридная инновация, в частности модели «перевернутый класс» и «ротация станций», сочетает преимущества онлайн- (новой прорывной технологии) и традиционного очного (старой технологии) обучения.

Перед рассмотрением проектировочного компонента профессиональной деятельности учителя необходимо отметить, что статус деятельности учителя как профессии долгое время обсуждался и подвергался сомнению зарубежными исследователями [10; 15; 16]. В настоящее время существуют различные подходы к определению профессиональной деятельности учителя и предложены разнообразные классификации компонентов профессиональной деятельности учителей. Определяя педагогическую деятельность, В.А. Сластенин различает общепедагогическую и профессиональную. Под общепедагогической подразумевается деятельность, осуществляемая человеком по отношению к самому себе, например, самообразование и самовоспитание. Под профессиональной понимается деятельность «в специально организованных обществом образовательных учреждениях: дошкольных заведениях, школах, профессионально-технических училищах, средних специальных и высших учебных заведениях, учреждениях дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки» [5, с. 608].

И.А. Зимняя отмечает, что педагогическая деятельность «представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования» [3, с. 384]. А.Н. Фомина определяет профессиональную деятельность учителя как «профессиональную активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания» [7, с. 333].

Зарубежные исследователи используют термин *teaching* в значении профессиональной деятельности учителя, и определяют ее в качестве многоаспектной деятельности. Э. Амидон определяет деятельность учителя как «интерактивный процесс, направленный на вовлечение учеников в обсуждение в рамках определенного вида деятельности» [14, р. 6]. М. Ламперт интерпретирует профессиональную деятельность учителя как деятельность по обучению в школе, где учитель несет ответственность за обучение группы учащихся в течение учебного года [13]. Дж. Сквеарс рассматривает профессиональную деятельность учителя в качестве мультипарадигмальной науки и определяет ее сквозь призму семи парадигм: преподавание как общепедагогическая деятельность,

преподавание как искусство, преподавание как ремесло, преподавание как прикладная наука, преподавание как система, преподавание как рефлексивная практика, преподавание как компетенция [17].

В данной статье под проектировочным компонентом профессиональной деятельности учителя след за Ш. Дэниэльсон использует термин «планирование и подготовка» (Planning and Preparation) – наличие у учителя предметно-методических знаний, умений определять цели и планируемые результаты обучения, разрабатывать план урока, задания и т.д. [11]. Особый интерес к изучению данного компонента вызван изменяющимися условиями обучения и возможностями учителей.

Описание исследования и использованные методы

Исследование проводилось с марта по май 2021 г. Цель исследования заключалась в изучении и выявлении трансформаций в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей иностранных языков в условиях смешанного обучения на примере использования моделей «перевернутый класс» и «ротация станций», а также в определении взаимосвязи трансформаций с интересом учеников к обучению.

В рамках исследования были использованы два метода: интервью и онлайн-опрос. Было проведено 28 полуструктурированных глубинных интервью с учителями иностранных языков Москвы, Балашихи, Йошкар-Олы, Екатеринбурга, Воронежа и Минеральных Вод и онлайн-опрос 300 учеников 9–11 классов общеобразовательных учреждений. С целью получения данных об изменениях в профессиональной деятельности учителей было использовано полуструктурированное глубинное интервью, т.к. оно позволяло не ограничивать информантов в рефлексии, получить более глубокие инсайты из практики применения, и в определенной степени разграничить социально ожидаемые ответы учителей и их фактические педагогические практики. Этапы реализации исследования представлены в табл. 1.

По типу выборка является оппортунистической, исследование проводилось только с теми учителями, которые хотели принять участие, что позволяет в определенной степени сократить количество социально значимых ответов. Поиск учителей реализовывался посредством профессионального сообщества «Смешанное обучение», размещенного в социальной сети Facebook (Meta) (признана экстремистской организацией и запрещена в РФ) и объединяющего учителей России и стран постсоветского пространства, использующих смешанное обучение. Выборка учеников для онлайн-опроса связана с учителями, поскольку ученики, прошедшие онлайн-опрос, являются учениками учителей, которые принимали участие в интервью. Единственным критерием при отборе учеников был класс, т.к. онлайн-опрос проходили учащиеся 9–11 классов.

Таблица 1

**Этапы проведения исследования изменений
в проектировании обучения в условиях смешанного обучения**

Название этапа	Тип активности	Результат/продукт
Подготовительный	– Определение выборки информантов интервью и респондентов онлайн-опроса – Подготовка гайда для проведения интервью – Проведение тестового интервью и доработка гайда – Подготовка онлайн-опроса – Проведение тестового опроса и его доработка	– Учителя иностранных языков и ученики 9–11 классов – Гайд интервью и онлайн-опросник
Проведение исследования	– Проведение интервью с учителями иностранных языков – Проведение онлайн-опроса учеников 9–11 классов	Данные интервью и онлайн-опроса
Обработка и анализ данных и полученные результаты	– Обработка и анализ скриптов интервью – Обработка и анализ результатов онлайн-опроса	– Подготовка скриптов интервью и анализ – Анализ ответов учащихся

Как отмечено выше, тип выборки оппортунистический, т.е. выборка была основана на возможностях и корректировалась в процессе проведения исследования. Изначально предполагалось провести интервью с 30 учителями и провести онлайн-опрос 900 учеников, однако в связи с различными факторами было проведено 28 интервью и 300 онлайн-опросов учеников. Поскольку участие в интервью анонимно, мы не можем провести корреляцию и определить точное количество учеников одного конкретного учителя. На основе полученных ответов мы можем предположить, что от учителя приняло участие в онлайн-опросе по 7–11 учеников.

Интервью получились довольно интересными, большинство учителей с воодушевлением делилось своим опытом преподавания в условиях смешанного обучения. Интервью были проведены дистанционно, преимущественно посредством Zoom. Продолжительность интервью составила от 30 до 80 минут в зависимости от интереса и возможностей учителей.

При анализе интервью были использованы такие методы, как обоснованная теория и контент-анализ, позволившие качественно обработать полученные данные.

Проанализировав литературу и исследования по смешанному обучению, мы подготовили гайд для проведения интервью с учителями и онлайн-опрос учеников. Гайд содержал:

- вопросы общего характера, направленные на знакомство, определение профессионального опыта респондентов и их подготовку к содержательным вопросам: Представьтесь, пожалуйста, и расскажите немного о своем профессиональном опыте. В каких классах вы преподаете? Знакомы ли вы со смешанным обучением? Почему вы решили перейти на смешанное обучение? и др.;
- вопросы об особенностях проектирования смешанного урока: Расскажите, пожалуйста, как вы планируете смешанный урок? Какие средства обучения вы используете? Как отбираете нужную модель смешанного обучения? Как планируете проводить объяснение нового материала? Чем ваша деятельность при планировании смешанного урока отличается от деятельности при планировании традиционного урока? и др.

Вопросы онлайн-опросника можно условно разделить на три группы:

- вопросы, направленные на формирование общего представления об опыте изучения иностранного языка учеником: Какой иностранный язык изучаете? Как часто посещаете уроки иностранного языка? С какой целью изучаете иностранный язык? Нравится ли вам изучать иностранный язык? и т.д.;
- вопросы, направленные на определение отношения учеников к смешанному обучению на примере уроков с использованием моделей «перевернутый класс» и «ротация станций»: Нравится ли вам самостоятельно изучать новую тему дома и выполнять задания заранее, а в классе задавать вопросы, обсуждать, участвовать в разных формах работы, выполнять или проверять задания? Оцените, пожалуйста (по 5-балльной шкале); Почему вам нравится или не нравится учиться на разных станциях и постоянно менять средства обучения? и т.д.;
- общие вопросы: В какой форме вы хотели бы учиться? Что такое идеальный урок для вас? и т.д.

Важно подчеркнуть, что участие учеников в онлайн-опросе было конфиденциально и осуществлялось по их желанию без принуждения с чьей-либо стороны. В онлайн-опроснике было только 3 обязательных вопроса, связанных с тем, в каком классе ученики учатся, какой иностранный язык они изучают, какой у них пол. Оставшаяся часть вопросов не имела технических ограничений по предоставлению ответов. В целом ученики ответили на все вопросы.

Результаты исследования

Результаты интервью

Поскольку изучался опыт использования моделей «перевернутый класс» и «ротация станций», выделяемых в рамках теории гибридов и сочетающих преимущества очного и онлайн-обучения, можно выделить следующие группы изменений в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей (рис. 1).



Рис. 1. Изменения в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителя

Как отмечают учителя в интервью, при проектировании смешанного урока необходимо исходить из нескольких условий, вызывающих изменения в проектировочном компоненте профессиональной деятельности.

I. Изменения в ответственности учителя и учеников за образовательный процесс и результаты. При проектировании смешанного обучения меняется видение учителя о степени ответственности учеников и своей. Повышается уровень ответственности учителя за разработку материала, а у учеников – за достижение образовательных результатов.

1. Академическое мошенничество и сознательность к обучению. Учителя в интервью отмечали, что использование моделей смешанного

обучения способствует сокращению академического мошенничества и формированию сознательности к обучению.

Оно закрывает проблему мотивации учеников, потому что при таком планировании ученики понимают, зачем они учатся, по крайней мере, учитель делает явные шаги ... даже если учитель, может быть, сам имеет трудности с тем, чтобы определить, зачем нужна та или иная тема, зачем нужен тот или иной образовательный опыт, мы все равно закладываем вот этот момент и обсуждаем с учениками. Зачем? Как вы [ученики] это сможете использовать в жизни?

2. Умение самостоятельно учиться. Учителя по-разному реагировали на вопросы, связанные с самостоятельностью, но подчеркивали, что смешанное обучение помогает им развивать у учеников умения самостоятельного обучения.

Учителя, как правило, недооценивают учеников, поэтому боятся, мне кажется, дать им задание, или боятся, что родители вдруг будут говорить, что это за самостоятельное обучение. Нет, ученики очень любят [самостоятельное обучение], это же все происходит под руководством и мониторингом учителя. Когда ученики видят результат, что они так быстро запомнили что-то, или они могут сделать вот это, пусть даже с ошибками, то им хочется дальше изучать, а не просто так сдать. Оценки уже уходят на второй или третий план, наверно...

3. Повышение ответственности при разработке учебного материала. Использование моделей повышает ответственность учителей при разработке учебного материала и образовательного пространства. Если в процессе традиционного урока у учителя есть возможность корректировать материал и способ обучения, то в использовании указанных моделей смешанного обучения такая возможность отсутствует или имеется не всегда. Например, на этапах до и после урока в перевернутом классе такая возможность отсутствует в связи с асинхронностью обучения, т.к. ученик может приступить к изучению материала в удобный ему момент. По этой причине особое внимание уделяется формулированию заданий и инструкций к их выполнению, логике, последовательности и принципам построения учебного материала.

Нужно продумывать, как задание, так и непосредственную инструкцию дать, буквально каждое слово нужно в инструкции продумать и узнать, правильно ли каждый из них понял, что я хочу от них. Если будет недопонимание, то все развалится.

4. Отсутствие возможности полной импровизации и следование плану урока.

Я бы сказал, что планирование намного важнее, если ты даешь готовый массив информации, ты не можешь на уроке импровизировать, если что-то не планировал. Но сейчас, если я, например, сделал плохое упражнение, я могу прийти на урок и импровизировать, могу сказать, давайте найдем ошибки в этом упражнении. Если это перевернутый класс, это просто плохое упражнение. Ты не можешь никак с ним поработать, потому что дети просто получили неправильное задание. Ты не можешь никак варьировать формы взаимодействия, т.е. на этапе планирования и на этапе создания материала у учителя намного больше работы, намного больше времени уходит на то, чтобы сделать хороший урок.

II. Изменения в отношениях между учителями и учениками.

1. Проектирование урока от ученика. Как отмечают учителя, при подготовке к традиционному уроку учителя в большей степени фокусировались на своей деятельности. При подготовке к смешанному уроку учителя исходят от деятельности ученика.

Когда был традиционный урок, я фокусировалась больше, наверное, на моей деятельности, т.е. я [концентрировалась на том, что] должна им очень понятно объяснить... Честно скажу, меньше думала о том, как они воспринимают то, что я объясняю... Мне казалось, что я понятно объясняю... Вот последнее время... действительно, стала очень интересоваться проблемами того, как воспринимает ребенок... Когда я готовлюсь к уроку, непроизвольно в голове начинают возникать вопросы, которые может задать ученик.

2. Проектирование урока как способ изменения роли ученика. На традиционном уроке учитель в большей степени транслирует готовый материал, а ученик слушает и воспринимает его в качестве пассивного участника учебного процесса. В свою очередь, смешанный урок проектируется исходя из понимания, что каждый ученик – активный участник образовательного процесса и требуется учитывать его интересы, способности и возможности. Важность изменения роли ученика, предоставления и учитывания его мнения также отмечает Е.Н. Соловова: профессионализм учителя заключается в обеспечении необходимой свободы выбора у учащихся твердой рукой вести их по нужному пути [6].

Очень здорово, когда уже и дети включаются в этот процесс... У меня была такая практика, когда старшие дети готовили для младших детей объяснение грамматического материала. Они записывали

видеоролики... Здесь мы многие методические моменты реализуем, т.е. повторение и отработка материала... Я стараюсь детей ставить в активную позицию в создании собственных ресурсов, т.е. они могут создавать тесты, видеоролики, опросники, интерактивные задания. Возможность есть, главное – не лениться. Интерес подогревается, когда ребенок понимает свою значимость на уроке, что он разделяет ответственность с учителем.

III. Изменения в организации образовательного процесса.

1. Индивидуализация обучения. Как отмечают учителя, в условиях смешанного обучения особую значимость приобретает возможность индивидуализации обучения.

Вот этот мальчик, он у меня сначала молчал... Но сейчас он болтает... Есть стандарт, есть higher. Я ему не дам higher. Зачем? Я оцениваю их по-разному абсолютно и задание всем тоже даю разное... Я работаю так: немного меняю задание или содержание текста для него. Не то, что я адаптирую для него статью, нет, конечно, но он работает с этой статьей по-другому, т.е. ему надо найти, например, ту лексику, которую он абсолютно точно понял без словаря... Мне это даст возможность понять, над чем еще мне надо с ним поработать.

2. Проектирование не урока, а модуля. Некоторые учителя отметили, что проектируют не урок, а учебный модуль, чтобы сформировать общее представление о траектории достижения образовательных целей, поскольку проектирование одного урока не позволяет выстроить целостный алгоритм формирования нужных компетенций у учеников.

У меня обязательно есть карта учебного модуля. Когда я знаю, что через 6–7 уроков мои ученики смогут сделать то-то и то-то, а также применить полученный образовательный опыт для чего-то. Это я проверю через вот такое задание, по таким критериям я его оценю. Соответственно, внутри уже вот этого своего понимания я выстраиваю уроки и обсуждаю обязательно их с учениками.

3. Изменения в структуре урока. В отличие от традиционного урока смешанный урок не имеет строгой структуры и жестких этапов, которых необходимо придерживаться. Этапы смешанного урока могут варьироваться, дублироваться или исключаться из использования.

4. Учет различных форм взаимодействия в классе и за его пределами. В смешанном обучении учителя используют различные формы взаимодействия, активно используют ресурсы виртуальных классов и мессенджеров.

Если это закрепление материала, я очень люблю, когда ученики друг другу дают обратную связь по уже известным критериям... [Если контроль] самое главное мое правило заключается в том, что все, что контролируется, должно быть где-то зафиксировано, т.е. если человек выступает с монологом, то обязательно я прошу, чтобы он был записан. Если это диалог, то его можно записать на видео или с помощью приложения Flipgrid. Там мои ученики записывают иногда диалоги, а потом я их проверяю: это такая социальная сеть... Если это письмо, то [прошу зафиксировать] в Google документе и прикрепить в Google Classroom.

IV. Изменения в отборе средств и содержания обучения.

1. Изменения в организации образовательного пространства. В контексте смешанного обучения понимание образовательной среды меняется, расширяясь посредством образовательных онлайн-платформ (Google Classroom, Showbie, Moodle и др.). Учителя используют готовые ресурсы или создают виртуальные пространства, на которых размещают учебные материалы для самостоятельного изучения учениками и сопровождения учеников.

Для создания видеороликов, например, я использую Explain everything... Затем я выкладываю это все на YouTube... В принципе, у меня создан курс. Он, правда, не закончен, честно скажу, руки теперь не доходят в связи с новой должностью. В iTunes U есть наша школа... Что касается системы опроса, то это и Quizlet, и Kahoot, и Socrative, т.е. огромное количество ресурсов, которое позволяет это реализовать.

2. Гармоничное сочетание традиционных и цифровых средств обучения. Необходимо подчеркнуть, что в смешанном обучении учителя активно используют как традиционные средства обучения, так и новые цифровые средства. Онлайн-среда и цифровые средства не заменяют традиционные, а дополняют. Как правило, цифровой компонент применяется учителями с целью оптимизации своей деятельности и повышения мотивации учащихся к обучению.

Учебник один неплохой Gateway... Кроме учебника, я просто все время смотрю что-то и выискиваю то, что подходит для моей темы. Ну, во-первых, от TED Talk мы тоже потихонечку отходим, иногда используем. В основном, мы читаем что-то дополнительно, слушаем подкасты, смотрим какие-нибудь видео, лекции... Instagram (признана экстремистской организацией и запрещена в РФ) используем активно, Twitter, правда, не использую... Если кто-то что-то говорит в stories, то это мы тоже анализируем, чтобы живее было.

Результаты онлайн-опроса.

Связь изменений в профессиональной деятельности учителей с интересом учеников к обучению

Обработав данные онлайн-опроса, мы получили следующие результаты. В онлайн-опросе приняли участие 300 учеников из указанных школ и городов. Рассмотрим описательную статистику на базе таких показателей, как город, класс и пол (табл. 2).

Распределение учеников на основе гендерных особенностей показало, что в исследовании приняли участие 65,3% учеников женского пола, а 34,6% – мужского.

С точки зрения изучаемых иностранных языков, было выявлено, что превалирует английский язык, но отдельные ученики изучают два иностранных языка.

С точки зрения посещаемости уроков, большая часть учеников отметило, что посещают все уроки (67,1%), небольшая часть учеников посещает большую часть уроков (31,3%), и несколько учеников посещают занятия редко (1,7%).

Анализ ответов учеников, связанных с тем, насколько им нравится посещать уроки иностранного языка, показал, что 47,6% учащихся очень нравится посещать уроки, некоторым больше нравится, чем не нравится посещать уроки (34%), 11,6% – частично нравится посещать уроки, 4,3% – трудно определить, нравится посещать уроки или нет, 1,3% отметили, что им не нравится посещать уроки и 1% учащихся совершенно не нравится посещать уроки иностранного языка.

После определения того, насколько ученикам нравится посещать уроки иностранного языка, мы попытались выявить причины и факторы, влияющие на мотивацию учеников к посещению уроков. Основными причинами, которые мотивируют учеников посещать уроки иностранного языка, являются потребность в изучении иностранного языка для дальнейших путешествий, стиль обучения учителя, возможность знакомства с новыми людьми, возможность просмотра фильмов на иностранном языке, использование на уроках разных типов заданий. В дополнение к перечисленным факторам, мотивацией к посещению уроков является желание использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности. Также некоторые ученики отметили значимость уроков, на которых используются различные цифровые средства, активные методы обучения (дискуссии, общение на иностранном языке и т.д.) и предоставляется возможность самостоятельного изучения.

Таблица 2

Описательная статистика участников онлайн-опроса

№ города (усл.)	9 класс			10 класс			11 класс			Всего
	Девочки	Мальчики	Всего	Девочки	Мальчики	Всего	Девочки	Мальчики	Всего	
1	43	38	81	0	0	0	1	1	2	83
2	7	0	7	47	19	66	14	9	25	98
3	11	5	16	2	1	3	1	2	3	22
4	11	15	26	48	15	63	4	4	8	97
Общее количество	72	58	130	97	35	132	20	16	38	300

Согласно ответам учителей, использование моделей смешанного обучения позволило им в определенной степени сократить академическое мошенничество и сформировать сознательность к обучению. Однако результаты онлайн-опроса не позволяют подтвердить валидность данного утверждения, т.к. 16% учеников отметили, что используют ГДЗ (готовые домашние задания) при подготовке к уроку, 41% учеников использует иногда, 43% учеников не используют, т.е. примерно половина учеников использует готовые ответы, половина старается самостоятельно выполнить задания. С другой стороны, как отметили некоторые ученики, смешанное обучение помогает им формировать сознательное отношение к обучению. 43% учащихся подчеркнули, что благодаря самостоятельному изучению материала они лучше понимают темы и ответственнее относятся к обучению. В этой связи также хотелось бы отметить, что корреляционный анализ переменных, связанных с ответственным отношением учеников к обучению и степенью усвоения темы учениками, позволил выявить значимую связь ($r = 0,807$; $p = 0,001$), что позволяет нам сделать вывод о том, что более ответственное отношение ученика к обучению способствует лучшему усвоению материала. Значимая корреляция имеется также между самостоятельным обучением и формированием более ответственного отношения к обучению ($r = 0,757$; $p = 0,001$). Это позволяет сделать вывод, чем больше ученики будут самостоятельно изучать материал, тем лучше будут понимать изучаемый предмет и будут формировать более ответственное отношение к обучению в целом. Важно подчеркнуть, что около 40% учеников преимущественно использует предложенный учителем материал, и 32% учеников для понимания и закрепления материала изучают дополнительную информацию в интернете (Youtube, Tiktok и т.д.). Это может свидетельствовать о том, что в целом материалы, предложенные учителем, удовлетворяют интересам и потребностям учеников.

Как отмечали учителя, ключевое значение в смешанном обучении имеет наличие желания и навыков самостоятельной работы у учеников. Некоторые учителя подчеркивали, что у одних учеников отсутствует желание самостоятельной работы, а у других отсутствуют навыки самостоятельного изучения учебного материала, что является одним из барьеров имплементации моделей смешанного обучения. В свою очередь, мы обнаружили небольшое противоречие, поскольку 67,2% учеников отметили, что предпочли бы первичное самостоятельное изучение материала без учителя и обсуждение/закрепление с использованием активных методов обучения в классе с учителем.

Особое значение также приобретает изменение роли учащихся. Ученики перестают быть пассивными и становятся активными участниками

учебного процесса. Таким образом, уделяется внимание деятельности ученика в учебном процессе. Например, учителя используют различные приемы и методы обучения, активизируя учеников, что способствует также развитию их мягких навыков. Согласно ответам учеников, 48% хотели бы, чтобы на уроках было больше активной работы, 61% учеников выразил желание менять активности в течение урока вместо традиционного восприятия готового материала от учителя, 64% нравится работать в группах и взаимодействовать друг с другом при изучении материала. При этом 62% учащихся отметили, что хотели бы, чтобы им объяснял учебный материал учитель. Как показывают ответы учеников, сохраняется потребность как в традиционных формах взаимодействия с учителем, так и в инновационных. Так, эта потребность еще больше подчеркивает актуальность использования модели «ротация станций», позволяющую гармонично сочетать и варьировать роли учеников и формы взаимодействия учителя и учеников в классе.

Как отмечали учителя, в зависимости от модели смешанного обучения они используют различные средства обучения и типы заданий. 63% учеников указали, что им нравится, когда учитель использует разные средства обучения, 64% учеников отметили, что им нравится использование ИКТ на уроках, а 11% не нравится использование ИКТ. 63% – нравится выполнение творческих заданий, 68% – нравится, когда задания позволяют думать и размышлять. Корреляционный анализ переменных, связанных с использованием цифровых средств обучения и интересными типами заданий, позволил выявить, что имеется значимая связь между цифровыми средствами обучения и интересными заданиями ($r = 0,571$; $p = 0,001$), что позволяет сделать вывод, что ученикам нравятся интересные задания с использованием ИКТ.

Необходимо подчеркнуть, что неизменными факторами, влияющими на интерес к обучению и желание учеников посещать занятия, остаются такие факторы, как атмосфера в классе, личность учителя и ощущение быть воспринятыми учителем в качестве личностей. Как показал корреляционный анализ, эффективность использования различных средств обучения и типов заданий проявляется при наличии положительной атмосферы на уроках ($r = 0,724$; $p = 0,001$). Также было выявлено, что использование различных средств обучения и типов заданий эффективно, когда ученики чувствуют себя хорошо на уроках ($r = 0,755$; $p = 0,001$), и когда на уроках можно думать и размышлять ($r = 0,711$; $p = 0,001$). Обобщая эти данные, мы можем отметить невысокую эффективность использования различных средств обучения и типов заданий в условиях отсутствия благоприятной и безопасной атмосферы обучения.

Выводы

В заключение необходимо отметить, что преподавание с использованием моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» смешанного обучения вызывает трансформации в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей. Однако данные изменения не являются кардинальными. В ходе исследования были определены четыре группы изменений: изменения в ответственности учителей и учеников за образовательный процесс и результаты обучения; изменения в отношении учителей к ученикам; изменения в организации учебного процесса; изменения в отборе средств и содержания обучения. Необходимо подчеркнуть, что была выявлена значимая корреляция между самостоятельным обучением учеников и формированием более ответственного отношения к обучению, т.е. чем больше ученики будут самостоятельно изучать материал, тем лучше будут понимать изучаемый предмет и будут формировать более ответственное отношение к обучению. Использование моделей смешанного обучения предоставляет ученикам возможность развить навыки самостоятельной работы и сформировать ответственное отношение к обучению.

Важно отметить, что изменения в проектировочном компоненте предполагают не только методические модификации, но и концептуальные, поскольку требуют изменений в видении/мышлении учителей и учеников в организации обучения, где ученик выступает в качестве активного участника, ответственного за образовательные результаты и готового к самостоятельному изучению материала, а учитель – в качестве наставника по формированию и достижению образовательных результатов. Разнообразие средств и содержания обучения, форм взаимодействия и индивидуализация обучения оказывает благоприятное влияние на интерес учеников к обучению при наличии положительной атмосферы в образовательном пространстве.

Библиографический список / References

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М., 2016. [Andreeva N.V., Rozhdestvenskaja L.V., Jarmahov B.B. Shag shkoly v smeshannoe obuchenie [School's step into blended learning]. Moscow, 2016.]
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 44–64. [Blinov V.I., Esenina E.Ju., Sergeev I.S. Models of blended learning: organizational and didactic typology. *Higher Education in Russia*. 2021. No. 5. Pp. 44–64.]

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М., 2000. [Zimnjaja I.A. Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Textbook. Moscow, 2000.]
4. Разумова А.Б., Рицкова Т.И., Синицын И.С. Цифровая трансформация высшего образования: новый взгляд на конфигурацию образовательного процесса и взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 56–62. [Razumova A.B., Rickova T.I., Sinicyn I.S. Digital transformation of higher education: A new look at the configuration of the educational process and interaction. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020. No. 6 (117). Pp. 56–62. (In Rus.)]
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Под ред. В.А. Сластенина. 11-е изд., стер. М., 2012. [Slastenin V.A., Isaev I.F., Shijanov E.N. Pedagogika [Pedagogy]. Textbook. V.A. Slastenin (ed.). Moscow, 2012.]
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М., 2002. [Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs leksiy [Methods of teaching foreign languages: A basic course of lectures]. Manual for students of pedagogical universities and teachers. Moscow, 2002.]
7. Фомина А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2013. [Fominova A.N., Shabanova T.L. Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Textbook. Moscow, 2013.]
8. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. М, 2016. [Horn M., Staker H. Smeshannoe obuchenie. Ispolzovanie proryvnyh innovacij dlja uluchsheniya shkolnogo obrazovaniya [Blended learning: Using disruptive innovation to improve schools]. Transl. in Rus. Moscow, 2016.]
9. Christensen C.M., Horn M.B., Staker H. Is K-12 Blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013.
10. Cline R. Teaching: A profession or a part-time job? *Peabody Journal of Education*. 1948. Vol. 25. No. 4. Pp. 145–147.
11. Danielson C. The framework for teaching evaluation instrument. Princeton, 2011.
12. Güzer B., Caner H. The past, present and future of blended learning: An in depth analysis of literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. Pp. 4596–4603.
13. Lampert M. Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*. 2010. Vol. 61. No. 1-2. Pp. 21–34.
14. Rajagopalan I. Concept of teaching. *Shanlax International Journal of Education*. 2019. Vol. 7. No. 2. Pp. 5–8.
15. Rowan B. Comparing teachers' work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher*. 1994. Vol. 23. No. 6. Pp. 4–17.
16. Schools and society: A sociological approach to education. J.H. Ballantine, J.Z. Spade, J.M. Stuber (eds.). Sage Publications, 2015.

17. Squires G. Teaching as a professional discipline: A multi-dimensional model. Routledge, 2002.
18. Staker H., Horn M. Classifying K-12 Blended learning. 2012. URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (accessed: 22.06.2021).

Статья поступила в редакцию 11.03.2022, принята к публикации 12.05.2022

The article was received on 11.03.2022, accepted for publication 12.05.2022

Сведения об авторе / About the author

Давлатова Мадина Асатуллоевна – аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Madina A. Davlatova – postgraduate student at the Institute of Education, HSE University, Moscow

E-mail: mdavlatova@hse.ru

Т.Ю. Клецкина, М.Н. Шурупова, И.И. Гуреева

Томский государственный университет,
634050 г. Томск, Российская Федерация

Разработка и апробация курса «Этноботаника» для старшеклассников в рамках летних школ

В представленной статье рассматривается опыт разработки и апробации курса «Этноботаника», построенного на исследовательских проектах, которые осуществлялись в рамках летних школ на территории санатория «Ветразь» (окрестности г. Поставы, Республика Беларусь). Курс нацелен на понимание, запоминание, применение, анализ, создание, оценивание информации и на развитие у школьников интереса к науке. В апробации курса участвовали 11 школьников 9-го класса биологической площадки «Лаборатории непрерывного математического образования» Санкт-Петербурга «БиоТоп». В статье приводятся алгоритмы 3 проектов, реализованных учащимися: «Применение растений окрестностей города Поставы местными жителями», «Этноботанический анализ перспективных для декорирования и использования в быту дикорастущих растений», «Дикорастущие растения, используемые местными жителями для приготовления чая, и определение его экономической ценности». При апробации курса учащиеся на практике получили знания по предмету «Этноботаника», навыки исследовательской деятельности и командной работы, а также научные данные, которые имеют самостоятельную ценность. По завершении курса уровень знаний по этноботанике повысился вдвое, 64% учеников получили отметку «отлично» за итоговый тест, 36% – отметку «хорошо». Завершением работы стали доклады по этноботаническим проектам на школьной биологической конференции.

© Клецкина Т.Ю., Шурупова М.Н., Гуреева И.И., 2022



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: этноботаника, проектный метод обучения, школьное образование, исследовательская деятельность школьников, летние школы, инновационные методы обучения

Благодарности. Работа проведена при поддержке Фонда президентских грантов (договор № 19-1-027499).

Авторы благодарят Лабораторию частного непрерывного математического образования (г. Санкт-Петербург) и реабилитационный центр «Ветразь» (г. Поставы, Республика Беларусь) за помощь в получении материала для исследований.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Клецкина Т.Ю., Шурупова М.Н., Гуреева И.И. Разработка и апробация курса «Этноботаника» для старшеклассников в рамках летних школ // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 55–66. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-55-66

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-55-66

T.Y. Kletskina, M.N. Shurupova, I.I. Gureyeva

Tomsk State University,
Tomsk, 634050, Russian Federation

The “Ethnobotany” course design and approbation in the framework of summer schools

The presented article discusses the experience of designing and testing the course “Ethnobotany”, built on research projects that were carried out within the framework of summer schools on the territory of the sanatorium “Vetraz” (near Postavy, Republic of Belarus). The course is aimed at understanding, memorizing, applying, analyzing, creating, evaluating information and developing students’ interest in science. Eleven 9-graders of the biological site “Laboratory of Continuous Mathematical Education” of St. Petersburg “BioTop” participated in the approbation of the course. The article presents the algorithms and results of 3 projects implemented in the vicinity of the Postavy town: 1) the use of wild plants by local residents;

2) ethnobotanical analysis of promising wild plants for decoration and its daily use; 3) the wild plants used by local residents for making tea and their economic value. During the course approbation, students gained practical knowledge of the Ethnobotany subject, research and teamwork skills, and scientific data that have unique high value. Upon completion of the course, the level of knowledge in ethnobotany doubled, 64% of students received an “excellent” mark for the final test, 36% – a “good” mark. The final part of the work were reports on ethnobotanical projects at the school biological conference.

Key words: ethnobotany, project method of teaching, school education, research activities of schoolchildren, summer schools, innovative teaching methods

Acknowledgments. The work was carried out with the Presidential Grants Fund support (contract No. 19-1-027499).

The authors are grateful to the Laboratory for Private Continuing Mathematical Education (St. Petersburg) and the rehabilitation center “Vetraz” (Postavy, Republic of Belarus) for their help in obtaining material for research.

CITATION: Kletschina T.Y., Shurupova M.N., Gureyeva I.I. The “Ethnobotany” course design and approbation in the framework of summer schools. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 55–66. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-55-66

Введение

Привлечение интереса школьников к науке в век цифровизации и ускорения темпа жизни становится все более сложной задачей, поэтому важно внедрять и использовать инновационные методы, в том числе – активное обучение. Этноботаника – междисциплинарная наука, находящаяся на грани естественных и гуманитарных наук, исследующая взаимодействия людей с растениями. Будучи сравнительно новым направлением науки о растениях, она активно развивается в Австралии, Канаде, США, странах Северной и Центральной Африки [5], в то время как в России и странах бывшего СНГ этноботанические исследования проводятся гораздо реже и чаще носят этнографический характер [2]. Этноботанические работы изначально задумывались как искусство и умение, которым занимались путешественники, пересекая страны и континенты, чтобы задокументировать обычаи и верования [8]. Можно сказать, что этноботаника трансформирует традиционные знания в научные. Многие народные знания уже потеряны навсегда,

т.к. их носители не передали свой опыт следующим поколениям. Этноботаника позволяет переосмысливать в научном ключе аутентичные знания по использованию растений местной флоры, которые могут быть не только источниками получения биологически активных веществ и основой новых лекарственных препаратов, но и стать основой для селекции.

Целью работы является проектирование курса «Этноботаника» в рамках летних школ как инструмента формирования у школьников интереса к науке в процессе выполнения исследовательских проектов. В задачи входили разработка, апробация и оценка эффективности курса «Этноботаника».

При удачном планировании образовательных программ и высоком качестве преподавания интенсивные занятия во время летних школ помогают сохранить интеллектуальный тонус учащихся в течение лета и освоить предмет с использованием исследовательской деятельности. Результатом является высокий уровень подготовки в изучаемой области и более глубокие знания, чем у сверстников, которые провели лето дома.

Материалы и методы

Курс «Этноботаника» разработан и апробирован в рамках летней школы Частного общеобразовательного учреждения общего и дополнительного образования «Лаборатория непрерывного математического образования» Санкт-Петербурга (ЛНМО). ЛНМО – учебно-научный центр в Санкт-Петербурге, организующий с 1992 г. дополнительное образование и научную деятельность школьников старших классов в различных государственных общеобразовательных школах и проводящий разработку образовательных программ. ЛНМО ежегодно проводит летние школы для учащихся на базе лечебно-оздоровительного санатория «Ветразь» (Республика Беларусь). Преимущества летних школ по сравнению с другими образовательными форматами заключаются в получении практических навыков по изучаемым предметам, получении теоретических знаний в комфортном режиме, приобретении социальных навыков, оздоровлении учащихся.

В апробации курса участвовали 11 школьников 9-го класса биологической площадки ЛНМО «БиоТоп» с 1 по 25 июля 2019 г. Занятия в рамках курса «Этноботаника» проводились в форме лекций, экскурсий, походов, мастер-классов, лабораторных работ, научно-практических конференций. Самостоятельная работа учащихся во внеурочное время была организована системой заданий, объединенных идеей исследовательских этноботанических проектов. В программе курса использовались следующие инновационные образовательные технологии:

методы портфолио, проблемного изложения, проектов, проблемно-поисковые методы, научно-исследовательская деятельность, встроенная в учебный процесс, проблемное обучение, практико-ориентированная и творческая деятельность, лекция-визуализация, Mind map, Frayer model, Corners, Kahoot, Google documents.

Эффективность курса оценивалась по следующим критериям: уровень знаний при первичном и итоговом тестировании; вовлеченность в проведение исследований, подготовка и участие в научной конференции; результаты взаимного оценивания учащимися; итоговая оценка преподавателя.

Результаты и обсуждение

Программа курса включает 40 академических часов, 3 раздела по 3 модуля в каждом с иерархией образовательных целей по Б.С. Блуму [7]. Каждый раздел соответствует определенному типу целей: *понимание* – классификация объектов этноботанических исследований, *запоминание* – соотношение оборудования с методами этноботанических исследований, *применение* – использование методов полевого сбора материала, *анализ* – анализ данных этноботанического исследования, *создание* – организация выступления по этноботаническому исследованию на конференции, *оценивание* – конструктивная критика проектов одноклассников.

Для мониторинга образовательных результатов в процессе реализации дисциплины и промежуточной аттестации нами разработана система заданий (табл. 1).

Таблица 1

Задания по дисциплине «Этноботаника»

Результаты модуля	Формирующие оценочные мероприятия
РД 1. Объяснять значение областей знания, составляющих этноботанику	
РМ 1.1. Объяснять значение областей знания, составляющих этноботанику (понимать)	Устный ответ <i>Критерии:</i> 1. Использовать карту знаний 2. Представить 6 смежных дисциплин 3. Показать связи 4. Раскрыть функциональные особенности
РМ 1.2. Классифицировать объекты этноботанических исследований (понимать)	Полевой дневник <i>Критерии:</i> 1. Применить таблицу 2. Сделать рисунки
РМ 1.3. Описывать оборудование и методы этноботанических исследований	Викторина с использованием интерактивного тестирования (Kahoot!)

Окончание табл. 1

Результаты модуля	Формирующие оценочные мероприятия
РД 2. Проводить этноботаническое исследование (анализировать)	
РМ 2.1. Планировать этноботаническое исследование (применять)	Составить план этноботанического исследования <i>Критерии:</i> 1. Указать объект исследования 2. Выбрать наиболее интересующую тему для исследования 3. Выдвинуть гипотезы 4. Выбрать методы исследования 5. Указать, какой тип данных будет получен в результате исследования 6. Сформировать этапы работы (объект, что интересно, гипотеза, какие данные, этапы)
РМ 2.2. Использовать методы полевого сбора материала (применять)	Полевой отчет <i>Критерии:</i> 1. Составить таблицу данных 2. Классифицировать собранный материал 3. Произвести все расчеты и измерения 4. Описать результаты 5. Написать вывод, исходя из результатов работы
РМ 2.3. Анализировать данные этноботанического исследования (анализировать)	Статистический отчет <i>Критерии:</i> 1. Использовать графики, схемы, диаграммы
РД 3. Организовывать научно-исследовательский проект по этноботанике	
РМ 3.1. Предлагать интерпретации результатов этноботанического исследования (создавать)	Обсуждение результатов проекта, сопоставление полученных данных с предварительными прогнозами (проверить гипотезы), выявить наиболее эффективные методы и ресурсы для поиска информации по этноботаническому исследованию
РМ 3.2. Организовывать выступление по этноботаническому исследованию на конференции (создавать)	Выступление (презентация)
РМ 3.3. Конструктивно критиковать проекты одноклассников (оценивать)	Взаимное оценивание

Примечание. РД – результат обучения по дисциплине; РМ – результат обучения по разделу/модулю; Kahoot! – игровая обучающая платформа (<https://kahoot.com/>)

Курс по этноботанике содержит описания методов работы с местным населением: этноботаническое анкетирование и интервьюирование, включенное наблюдение (посещение обрядов). По результатам анкетирования и интервьюирования составлялись списки растений, собираемых деревенскими жителями, выявлялись способы их использования, проводился сбор гербарных образцов для дальнейшей таксономической идентификации. В качестве учебно-методического обеспечения использован инвентарь для проведения ботанических исследований (гербарные папки, прессы, копалки, газеты, бумага для этикеток), определители растений, электронные ресурсы (<https://www.plantarium.ru/>).

В рамках курса были организованы коллективно-групповые и индивидуально-коллективные занятия (по классификации А.В. Хуторского) [6]. Коллективно-групповые занятия включают уроки, лекции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры. Индивидуально-коллективные занятия представляют собой концентрированное обучение, творческие недели, научные недели, проекты.

Ниже представлены алгоритмы и результаты 3 ученических исследовательских проектов, реализуемых в группах по 3–4 человека.

Проект 1. Применение растений окрестностей города Поставы местными жителями.

Цель: выявить используемые местными жителями дикорастущие растения, область и способы их применения.

Задачи:

- 1) составление списка наиболее популярных дикорастущих полезных растений, используемых жителями г. Поставы;
- 2) определение особенностей заготовки дикорастущего сырья полезных растений;
- 3) выявление не описанных в научной литературе способов применения полезных растений.

По итогам работы учащимися выделены 4 основные категории растений, используемых местными жителями: пищевые, лекарственные, декоративные и кормовые. Основные заготовки затрагивают пищевые и лекарственные растения. В процессе интервьюирования выявлены наиболее популярные растения в каждой категории: пищевые – *Ribes nigrum* L. и *Urtica dioica* L., лекарственные – *Matricaria chamomilla* L., *Rosa majalis* Herrm., декоративные – *Quercus robur* L., кормовые – *Trifolium pratense* L. Среди грибов чаще всего используются представители рода *Leccinum* Gray.

Сезон сбора растений варьирует в зависимости от категории растений, большую часть видов собирают в июле. Местные жители не осведомлены о щадящих мерах заготовки сырья и не практикуют их,

собирают, в основном, листья или надземную часть растений, связывают в небольшие пучки и сушат в подвешенном состоянии.

Проект 2. Этноботанический анализ перспективных для декорирования и использования в быту дикорастущих растений.

Ц е л ь: выявление перспективных для декорирования и использования в быту дикорастущих растений.

З а д а ч и:

- 1) создание флористических композиций и изделий ручной работы с использованием растений;
- 2) составление списка видов декоративных растений, используемых для оформления праздников и проведения обрядов;
- 3) определение приуроченности сбора полевых цветов в букеты к традиционным событиям;
- 4) оценка перспективности использования дикорастущих растений в декоративных целях.

Установлено, что местные жители используют дикорастущие декоративные растения для изготовления поделок, сувениров, украшений, панно, красок, мебели, банных принадлежностей и декорирования домов. Школьники принимали участие в подготовке к городскому празднику Ивана Купалы (6–7 июля 2019 г.), где узнали о необычном применении дикорастущих декоративных растений, об обрядах и легендах, связанных с ними, прошли мастер-классы по составлению венков, букетов и флористических композиций.

К наиболее используемым в декоративных целях растениям относятся виды семейства *Asteraceae*: *Centaurea scabiosa* L., *Achillea millefolium* L. и *Leucanthemum vulgare* Lam. Жители исследуемого региона собирают дикорастущие декоративные растения для украшения дома (50% опрошенных); 75% опрошенных используют в декоративных целях надземные части растений. Среди собираемых растений есть виды, занесенные в «Красную книгу Республики Беларусь»¹ – *Galanthus nivalis* L., *Convallaria majalis* L., *Campanula latifolia* L., *Anemone sylvestris* L. и *Thymus serpyllum* L. В бытовых целях используются *Betula pendula* Roth, *Quercus robur*, *Corylus avellana* (L.) H. Karst, *Padus avium* Mill., виды родов *Salix* L., *Alnus* Mill. и *Rubus* L. Некоторые виды декоративных растений во время праздника скашивают для изготовления венков, букетов, снопов. Местные дома культуры широко используют дикорастущие декоративные растения для привлечения туристов. Необходимо проводить информирование жителей о том, что недопустимо собирать редкие и охраняемые растения. Выявлено необычное использование

¹ Красная книга Республики Беларусь: редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды дикорастущих растений / Гл. ред. Л.И. Хоружик, Л.М. Суценья, В.И. Парфенов и др. Мн., 2005.

стеблей вредного инвазивного растения *Heracleum sosnowskyi* Manden. для изготовления шкатулок, ваз и карандашниц. В Республике Беларусь для ритуальных целей используются растения, фигурирующие в легендах и обрядах, – виды папоротников и рода *Plantago* L.

Проект 3. Дикорастущие растения, используемые местными жителями для приготовления чая, и определение его экономической ценности.

Цель: выявление дикорастущих растений, добавляемых местными жителями в чай.

Задачи:

1) анкетирование и интервьюирование местных жителей по сбору дикорастущих лекарственных растений, используемых для приготовления чая;

2) гербаризация упомянутых жителями видов растений;

3) разработка рецептов и приготовление авторских чаев;

4) расчет экономической ценности одной упаковки чая массой 50 г.

В ходе выполнения проекта учащиеся прошли мастер-класс от жителей д. Черты по изготовлению копорского чая из *Chamaenerion angustifolium* (L.) Scop. В ходе выполнения работы было создано 5 видов авторского чая (чай «Копорский», чай «Душистый», чай «Заряд бодрости», чай «Летние вечера» и чай «Ягодный») и рассчитана экономическая ценность одной упаковки копорского чая. Учащиеся оценили стоимость 1 упаковки копорского чая приблизительно в 170 руб. Были выявлены самые популярные дикорастущие растения, добавляемые в чай: *Origanum vulgare* L., *Mentha piperita* L., *Thymus serpyllum* s.l., *Ribes nigrum*, *Rubus idaeus* L., *Matricaria chamomilla* L. и *Hypericum perforatum* L. По литературным источникам² установлено, что у каждого растения, добавляемого в чай, существуют противопоказания. Местные жители в своих практиках не опираются на научно-обоснованные показания к применению и дозировке лекарственных растений в чае.

В процессе прохождения курса интерес школьников к обучению возрастал с каждой новой экскурсией, практическим занятием, походом. Наиболее необычными и интересными, по мнению учащихся, стали занятия, где каждая из групп начинающих ученых собирала материал для своего исследования, – интервьюирование местных жителей, этноботаническое анкетирование, создание флористических композиций, венков, букетов, авторских чаев, сбор и идентификация гербарных образцов. По окончании каждого занятия ученики в форме свободного группового обсуждения рефлексировали об успешности проведенной работы. По завершении курса уровень знаний по этноботанике

² Ильина Т.А. Большая иллюстрированная энциклопедия лекарственных растений. М., 2020; Ковалева Н.Г. Лечение растениями. М., 1971.

повысился вдвое, 64% учеников получили отметку «отлично» за итоговый тест, 36% – отметку «хорошо». Посещаемость занятий составила 97%. Исходя из результатов проведенного курса, учащиеся 9-го класса были заинтересованы в посещении занятий по дисциплине «Этноботаника», с энтузиазмом выполнялись все задания и проекты. Подготовку к внутришкольной научной биологической конференции и выступление с проектами оценено преподавателем на отметку «отлично».

Проведение курса «Этноботаника» позволило выявить некоторые критические моменты в организации обучения. Летняя школа не предполагает достаточного времени для проведения полноценного научного исследования, однако позволяет приобрести навыки планирования и реализации экспресс-исследований. При организации исследовательских проектов необходимо учитывать местоположение объекта исследования, погоду, наличие рисков – наличие снаряжения и учебно-методических пособий, мотивацию и физическую подготовленность учащихся к проведению исследований, согласие местных жителей на анкетирование и интервьюирование, доступ к Интернету, опасность экскурсий, возможность предоставления первой медицинской помощи в случае травм на маршруте.

Заключение

Разработанный курс «Этноботаника» успешно реализован в рамках летней школы. Особенности курса являются применение инновационных образовательных методов и активного обучения. Основным приемом при разработке курса выбран проектно-исследовательский метод, при котором учащиеся приобретают новые знания в результате самостоятельного группового исследования на этноботаническую тему. Программа курса включает 3 раздела по 3 модуля в каждом, реализуемые в течение 40 академических часов. Учащиеся освоили базовые термины и принципы этноботаники, научились организовывать и проводить анкетирование и интервьюирование местных жителей, сбор гербария, определение растений, реализовали этноботанические проекты по предложенным темам. Учащиеся с докладами по этноботаническим проектам заняли первое и второе места на школьной биологической конференции.

Библиографический список / References

1. Адельбаева Н.А. Инновационные технологии обучения (из опыта работы в школе): Учебно-методическое пособие. Уральск, 2005. [Adelbaeva N.A. Innovatsionnye tekhnologii obucheniya (iz opyta raboty i shkole) [Innovative

- technologies of training (from work experience and school)]. Educational and methodological manual. Uralsk, 2005.]
2. Колосова В.Б., Ипполитова А.Б. Этноботаника: растения в языке и культуре. СПб., 2010. [Kolossova V.B., Ippolitova A.B. Etnobotanika: rasteniya v yazyke i culture [Etnobotanika: Plants in language and culture]. St. Petersburg, 2010.]
 3. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для бакалавров. М., 2012. [Podlasy I.P. Pedagogika [Pedagogy]. Textbook. Moscow, 2012.]
 4. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2013. [Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogika [Pedagogy]. Textbook. Moscow, 2013.]
 5. Ткаченко К.Г., Лебедева Т.П. Этноботаника в современном мире // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Химия. Биология. Фармация. 2018. № 2. С. 172–175. [Tkachenko K.G., Lebedeva T.P. Ethnobotany in the modern world. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Chemistry. Biology. Pharmacy.* 2018. No. 2. Pp. 172–175. (In Rus.)]
 6. Хуторской А.В. Формы и методы обучения. М., 2005. [Khutorskoy A.V. Formy i metody obucheniya [Forms and methods of training]. Moscow, 2005.]
 7. Bloom B., Englehart M., Furst E. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto, 1956.
 8. Elisabetsky E., Moraes J. Ethnopharmacology: A technological development strategy in Ethnobiology. Belem, 1990.
 9. Martin G.J. Ethnobotany: A methods manual. London, 1995.

Статья поступила в редакцию 04.04.2022, принята к публикации 05.06.2022

The article was received on 04.04.2022, accepted for publication 05.06.2022

Сведения об авторах / About the authors

Клецкина Таисья Юрьевна – аспирант кафедры ботаники Института биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства, Томский государственный университет

Taisya Y. Kletskina – postgraduate student at the Department of Botany of the Institute of Biology, Ecology, Soil Science, Agriculture and Forestry, Tomsk State University

E-mail: kletskina_taisiya@mail.ru

Шурупова Маргарита Николаевна – кандидат биологических наук; доцент кафедры ботаники Института биологии, экологии, почвоведения, сельского и лесного хозяйства, Томский государственный университет

Margarita N. Shurupova – PhD in Biology; associate professor at the Department of Botany of the Institute of Biology, Ecology, Soil Science, Agriculture and Forestry, Tomsk State University

E-mail: rita.shurupova@inbox.ru

Гуреева Ирина Ивановна – доктор биологических наук, профессор; заведующая Гербарием им. П.Н. Крылова, Томский государственный университет

Irina I. Gureyeva – Dr. Biol. Hab.; Curator of the P.N. Krylov Herbarium (TK), Tomsk State University

E-mail: gureyeva@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Т.Ю. Клецкина – разработка и апробация курса «Этноботаника», подготовка текста статьи

М.Н. Шурупова – координация и консультирование на всех этапах проекта, анализ литературных данных

И.И. Гуреева – общее руководство направлением исследования, коррекция текста статьи

Contribution of the authors

T.Y. Kletschina – design and approbation of the Ethnobotany course, statistical processing of the obtained data, preparation of the text of the article

M.N. Shurupova – coordination and consulting at all stages of the project, analysis of literature data

I.I. Gureyeva – general direction of research, correction of the text.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Д.Г. Кропотин

Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Категория «профессиональная пригодность учителя»: некоторые методические подходы к историко-ретроспективному рассмотрению

Статья посвящена историко-ретроспективному исследованию одной из составляющих деятельности учителя – профессиональной пригодности. Категория «профессиональная пригодность» рассматривается как квалификационная характеристика учителя в отечественной педагогике второй половины XX – начала XXI в. Она понимается исследовательским сообществом как вероятностная характеристика индивидуальности учителя, отражающая не только возможности, но и мотивацию, ценностные ориентации, стремление достигать высоких результатов в деятельности при соответствующей профессиональной подготовке. Развитие профессиональной пригодности учителя происходит в двух направлениях: через появление у него соответствующих ценностных ориентаций и мотивации на данный вид деятельности и за счет создания условий для развития необходимых индивидуально-профессиональных качеств на основе выявления его возможностей. Профессиональная пригодность к деятельности учителя формируется в самой деятельности: отдельные индивидуальные качества могут стать составными частями для системы профессиональной пригодности. Уровень профессиональной пригодности учителя в значительной степени зависит от него самого как развивающейся саморегулируемой системы. Автор рассматривает введение в научный оборот категории «профессиональная пригодность учителя» как одну из ключевых задач профессионального педагогического образования.

© Кропотин Д.Г., 2022



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: профессионализм учителя, профессиональный стандарт «Педагог», профессиональная квалификация учителя, профессиональная пригодность учителя

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Кропотин Д.Г. Категория «профессиональная пригодность учителя»: некоторые методические подходы к историко-ретроспективному рассмотрению // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 67–77. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-67-77

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-67-77

D.G. Kropotin

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

“Professional suitability of a teacher” category: Some methodological approaches to historical and retrospective consideration

The article is devoted to a historical and retrospective study of one of the components of the teacher's activity, namely professional suitability. “Professional suitability” is considered as a qualification characteristic of a teacher in Russian pedagogy in the second half of the 20th century – the beginning of the 21st century. It is understood by the research community as a probabilistic characteristic of the teacher's personality, reflecting not only the possibilities, but also motivation, value orientations, the desire to achieve high results in activities with appropriate professional training. The development of the teacher's professional suitability occurs in two directions: through the emergence of appropriate value orientations and motivation for this type of activity, and through the creation of conditions for the development of the necessary individual professional qualities based on the identification of these capabilities. Professional suitability for teaching is formed in the activity itself: certain individual qualities can become components for the system of professional suitability. The level of teachers' professional suitability largely depends on them as a developing

self-regulating system. The author considers the introduction of the “professional suitability of a teacher” category into scientific circulation as one of the key tasks of professional pedagogical education.

Key words: professionalism of a teacher, professional standard “Teacher”, professional qualification of a teacher, professional suitability of a teacher

CITATION: Kropotin D.G. “Professional suitability of a teacher” category: Some methodological approaches to historical and retrospective consideration. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 67–77. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-67-77

Проблема совершенствования профессионализма в педагогической деятельности относится к числу особо значимых и актуальных. Вопросы, связанные с ролью учителя в обществе, были важнейшими на всех ключевых этапах развития человеческой цивилизации. В свете требований государственной образовательной политики в нашей стране ситуация, связанная с подготовкой высококвалифицированного учителя, вновь потребовала проведение безотлагательных мер по ее урегулированию.

Основным нормативным документом в Российской Федерации, определяющим основные требования к профессиональной квалификации учителя, является Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)»¹.

Стандарт регламентирует понятие «профессиональная квалификация педагога» в следующих позициях:

- квалификация педагога отражает уровень его профессиональной подготовки и готовность к труду в сфере образования;
- квалификация педагога складывается из его профессиональных компетенций;
- профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и имеющихся знаний при решении профессиональных задач.

Масштабная работа, развернутая в стране по внедрению и практической реализации требований Стандарта, затронула интересы всех субъектов педагогической деятельности, в том числе сектор научно-го обеспечения образовательного процесса. При этом современный

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8.10.2013, № 544н).

исследовательский интерес направлен в большей степени в сторону профессиональных компетенций учителя. В гораздо меньшем объеме изучается проблема готовности человека к труду в сфере образования, хотя научная платформа для проведения таких исследований была заложена отечественными учеными уже в 1920-е гг.

Недооценка и даже сознательное игнорирование исследовательского опыта, накопленного в педагогике советского и первых лет постсоветского периодов развития нашего государства, в настоящее время существенно сдерживает процесс развития педагогической науки.

Более четверти века тому назад, в 1993 г., историк педагогики и отечественного образования З.И. Равкин, анализируя сложившуюся ситуацию в научно-педагогическом пространстве, обращал внимание на то, что «историко-педагогические исследования могут содействовать выдвижению новых, более доказательных для государственной власти... аргументов в пользу усиления общественного внимания к сфере образования. <...> Деидеологизированные (в той мере, в какой это в действительности возможно) исследования позволяют рассматривать историко-педагогический процесс таким, какой он есть во всей его сложности и противоречивости» [7, с. 14]. «Объективное изучение истории не позволяет также бездумно отказываться от того, что уже исследовано и познано историко-педагогической наукой, в частности, в области развития и практики образования советского периода» [Там же, с. 15].

Философ и методолог образования Л.А. Степашко, анализируя ситуацию с идеологическим прессингом системы образования, отмечает, что «были и иные факторы развития образования и педагогической мысли, обладавшие собственными закономерностями, логикой, движущими силами. Их-то и предстоит обнаружить и изучить. Наиболее сложным и длительным станет процесс осмысления генезиса советской педагогики...» [13, с. 55].

Историк педагогики и образования М.В. Богуславский в 1994 г. указывал на то, что в отечественном научно-педагогическом пространстве «чувствуется острый дефицит как новых идей, концепций, теорий, так и знание тех, уже апробированных опытом положений, которые можно было бы заложить в качестве краеугольных камней стратегии развития отечественного образования. Поэтому выработка содержания образования в XXI в. предполагает органичное сочетание прогностического теоретического поиска с ретроспективным творчески-критическим осмыслением генезиса и результатов развития историко-педагогического процесса XX столетия» [3, с. 1]. Эти слова актуальны до сих пор.

Педагог-антрополог и философ образования В.М. Бим-Бад, рассматривая проблему преемственности достижений отечественной педагогики с имеющимся исследовательским опытом, отмечал: «Не так уж редко прошлое науки способно обогатить ее настоящее: далеко не все вопросы, поставленные предшествующим развитием педагогики, могут быть решены даже и сегодня. История вопросов и их постановки также важна, как и история готовых ответов на вопросы, как и история заблуждений, практикой подтвержденных ошибок. Без опоры на этот гигантский опыт нельзя не только правильно разрешить, но и даже поставить эти вопросы, поставить их творчески. <...> Глубокое уважение к прошлому, исключаящее ликвидаторское отношение к традициям, творчество новой культуры без примеси ложного новаторства – вот некоторые из уроков истории» [1, с. 3].

Такой подход Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, З.И. Равкина, Л.А. Степашко, а также ряда других ученых актуализирует важность изучения научно-педагогического наследия второй половины XX в. – начала XXI в. как периода, характерной особенностью которого была разработка системных подходов к исследованию профессионализма педагогических кадров.

С одной стороны, вторая половина XX в. характеризуется как время стремительного научного подъема в СССР, насыщенного перспективными новаторскими поисками, крупными достижениями в широкой плоскости исследований, связанных с изучением различных аспектов формирования профессионализма советского учителя и носящих интегративный характер [2; 4; 11; 14–16].

Среди них можно выделить ряд теоретических и экспериментальных работ, по сути, являвшихся «социальным заказом» советского государства и направленных на изучение различных аспектов формирования и деятельности учителя-профессионала. В перечне этих работ особое место занимают исследования (как авторитетных ученых, так и молодых представителей педагогической науки), задачей которых была разработка и введение в научный оборот категории «профессиональная пригодность учителя» [8–10; 12].

С другой стороны, конец XX – начало XXI вв. представляется историками образования как особый период в педагогической науке, обусловленный распадом СССР в 1991 г. и созданием на его основе государства с принципиально иной формой общественно-политического устройства. Развитие педагогики как науки стало происходить на идеологической платформе построения вариативных педагогических теорий и практик, в которых категория «профессиональная пригодность учителя» претерпела значительную трансформацию и «растворилась»

во множественном (и не всегда корректном) толковании категории «педагогическая компетентность» [6].

В настоящее время небольшая часть исследователей, понимая теоретическую суть и современную значимость понятия «профессиональная пригодность учителя», все же, с большей долей осторожности, предпочитают говорить о «профессиональной предрасположенности», что, по нашему мнению, не является синонимом «профессиональной пригодности».

При этом очевидно, что при условии современного содержательно-го наполнения данная категория может являться одной из ключевых в исследовании этапов и структуры формирования профессионализма учителя. Роль профессиональной пригодности также важна в процессе осмысления методологических и функциональных основ развития профессионализма педагогических кадров.

И самое главное: профессиональная пригодность выступает одной из квалификационных характеристик деятельности педагога, изложенных в требованиях Стандарта как «готовность к труду в сфере образования», оставаясь при этом в тени интересов исследователей и организаторов образования.

Разработанные во второй половине XX – начале XXI в. научно-теоретические подходы и накопленный программно-методический потенциал нуждаются в осмыслении с позиции современных методологических и историко-культурологических позиций, в первую очередь для их использования в образовательной практике.

Изложенные выше позиции стали для нас основанием в формировании исследовательского интереса к проблеме профессиональной пригодности учителя в историко-ретроспективном аспекте. Наш научный выбор был основан также на мнении историка педагогики и образования Г.Б. Корнетова о том, что «формирование педагогической компетентности оказывается мало продуктивным без обращения к лучшим образцам педагогической мысли и педагогической практики прошлого, без учета тех уроков, которые дает история педагогики, показывая и объясняя, в частности, ...условия и механизмы возникновения, распространения, трансформации и отмирания различных педагогических идей, концепций, теорий, систем, технологий, методик» [5, с. 15]. В статье «Актуальные проблемы развития истории педагогики в России» он обосновывает ряд позиций, перспективных для изучения историками педагогики и образования, к которым относит «генезис основных педагогических понятий и идей» [Там же, с. 19].

Приоритетной задачей в выполнении этой работы нам представляется возможность проведения «авторской реконструкции» (термин,

введенный в научный оборот М.В. Богуславским) процесса развития представлений о категории «профессиональная пригодность учителя», основанной на массиве источников с использованием методов историко-педагогического исследования: историко-структурного метода, направленного на выявление основных системообразующих компонентов процесса развития категории «профессиональная пригодность учителя», и историко-компаративистского, отражающего необходимость сравнительно-сопоставительного анализа основных педагогических категорий в структуре отечественного педагогического наследия.

По мнению М.В. Богуславского, высказанному почти 30 лет назад и сохраняющего актуальность в настоящее время, для системы образования актуальны процессуальная и содержательная сторона научно-педагогических проектов исследуемого периода [3, с. 1]. В нашем исследовании процессуальной стороной выступает механизм осуществления процесса выявления профессиональной пригодности учителя. Содержательную сторону научных изысканий составляет комплекс идей, теорий, методических подходов, представляющий собой своеобразный «архив» для решения поставленных задач.

В отечественных педагогических теориях второй половины XX – начала XXI в. категория «профессиональная пригодность учителя», в контексте развития его профессиональной квалификации, понималась как вероятностная характеристика индивидуальности учителя, отражающая не только возможности, но и мотивацию, ценностные ориентации, стремление учителя достигать высоких результатов в деятельности при соответствующей профессиональной подготовке. Научные идеи, высказанные в 1960–1970-х гг. советскими учеными (Е.П. Белозерцев, Т.А. Воробьева, Н.Е. Мажар, В.Б. Успенский, Р.И. Хмелюк и др.), перспективны и для современной педагогической науки и практики.

Согласно подходу А.И. Щербакова, структура деятельности находится в постоянном взаимодействии со структурой личности, которая гораздо сложнее структуры труда. По мере развития экономики, техники, образования и культуры структура и содержание профессиональной деятельности совершенствуется, следовательно, меняются и требования к человеку [16, с. 147].

Исходя из концепции «жизненного пространства», которая рассматривает постоянное взаимодействие внутренних сил и условий среды, которые либо поддерживают, либо препятствуют осуществлению целей человека в конкретной ситуации, можно утверждать, что образ действий педагога, т.е. его индивидуальный стиль деятельности, не может анализироваться без учета характеристики этой среды. Источником стиля является учитель, но он не может реализоваться вне конкретной деятельности.

Нами поддерживается широко распространенная точка зрения социальных психологов о том, что люди, изначально менее способные, но целенаправленно решающие личностно значимую задачу, оказываются, в конечном счете, более продуктивными, чем более одаренные, но менее заинтересованные (это подтверждается исследованиями Р.М. Грановской, Ю.С. Крижанской, D. Gettsels, R. Jakson и др.). В данном контексте феномен пригодности определяет потенциальные возможности личности в достижении поставленных профессионально-значимых задач.

Не отрицая необходимости для учителя природных задатков и способностей, профессиональная пригодность в контексте развития профессиональной квалификации учителя абсолютным большинством исследователей изучаемого нами периода понималась как вероятностная характеристика его индивидуальности, отражающая не только возможности, но и мотивацию, ценностные ориентации, стремления учителя достигать высоких результатов в деятельности при соответствующей профессиональной подготовке.

Профессиональная пригодность к выполнению какой-либо деятельности формируется в самой деятельности: в наличии могут быть только отдельные, разрозненные качества, которые могут стать составными частями для всей системы профессиональной пригодности.

По мнению указанных выше исследователей, проблема формирования профессиональной пригодности учителя может рассматриваться в двух аспектах:

- через создание у учителя соответствующих ценностных ориентаций и мотивации на данный вид деятельности;
- путем организации соответствующих условий для развития у него необходимых индивидуально-профессиональных качеств.

Для этого следует выявить индивидуальные возможности учителя и определить на этой основе пути его активного приспособления к требованиям педагогической деятельности.

Таким образом, уже во второй половине XX в. было сформировано научное положение о том, что уровень профессиональной квалификации учителя в значительной степени зависит от него самого как развивающейся саморегулируемой системы.

Теоретический анализ исследований отечественных ученых второй половины XX – начала XXI вв. позволил нам обобщить важнейшие позиции их авторов и на этой основе сформировать первоначальные знания о генезисе категории «профессиональная пригодность» как квалификационной характеристики учителя.

1. Категория «профессиональная пригодность учителя» выступает в качестве категории, отражающей потенциальную успешность педагога к решению профессиональных задач.

2. Не отрицая необходимости для учителя природных задатков и способностей, профессиональная пригодность понимается исследовательским сообществом как вероятностная характеристика его индивидуальности, отражающая не только возможности, но и мотивацию, ценностные ориентации, стремление достигать высоких результатов в деятельности при соответствующей профессиональной подготовке.

3. Развитие профессиональной пригодности учителя происходит в двух направлениях:

- через создание у учителя соответствующих ценностных ориентаций и мотивации на данный вид деятельности;
- за счет организации соответствующих условий для развития у учителя необходимых индивидуально-профессиональных качеств на основе выявления его индивидуальных возможностей и определения на этой основе индивидуальных путей активной адаптации к требованиям профессионально-педагогической деятельности.

4. Профессиональная пригодность к деятельности формируется в самой деятельности: отдельные разрозненные качества личности могут стать составными частями для всей системы профессиональной пригодности. Уровень профессиональной пригодности учителя в значительной степени зависит от него самого как развивающейся саморегулируемой системы.

Соглашаясь с утверждением ряда современных исследователей о том, что педагогическая деятельность представляет собой стремительно развивающееся явление, отличающееся сложной структурой и разнообразным технологическим обеспечением, наша задача на ближайшую перспективу состоит в том, чтобы представить в научно-педагогическом сообществе «профессиональную пригодность учителя» как категорию, отражающей потенциальную успешность учителя в решении профессиональных задач и выступающую в качестве важнейшей квалификационной характеристики учителя.

Библиографический список / References

1. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. М., 1994. [Bim-Bad B.M. Pedagogicheskie techeniya v nachale dvadtsatogo veka: Lektsii po pedagogicheskoy antropologii i filosofii obrazovaniya [Pedagogical currents at the beginning of the twentieth century: Lectures on pedagogical anthropology and the philosophy of education]. Moscow, 1994.]

2. Богуславский М.В. Развитие общего образования: проблемы и решение (из истории отечественной педагогики XX века). М., 1994. [Boguslavsky M.V. Razvitiye obshchego obrazovaniya: problemy i reshenie (iz istorii otechestvennoy pedagogiki XX veka) [The development of general education: problems and solutions (from the history of Russian pedagogy of the twentieth century)]. Moscow, 1994.]
3. Богуславский М.В. Формирование концепции содержания общего среднего образования единой трудовой школы РСФСР: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. [Boguslavsky M.V. Formirovaniye kontseptsii soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya edinoyn trudovoy shkoly RSFSR [Formation of the concept of the content of general secondary education of the unified labor school of the RSFSR]. Dr. Hab. theses. Moscow, 1994.]
4. Калининкова Н.Г. Педагогическое образование в России: уроки истории // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 304–318. [Kalinnikova N.G. Pedagogical education in Russia: Lessons from history. *Educational Studies Moscow*. 2005. No. 4. Pp. 304–318. (In Rus.)]
5. Корнетов Г.Б. Актуальные проблемы развития истории педагогики в России // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: познавательный потенциал истории педагогики: Материалы Девятой международной научной конференции. Москва, 14 ноября 2013 г. / Ред.-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2013. С. 11–20. [Kornetov G.B. Actual problems of the development of the history of pedagogy in Russia. *Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysyacheletiya: poznavatelnyy potentsial istorii pedagogiki*. G.B. Kornetov (ed.). Moscow, 2013. Pp. 11–20. (In Rus.)]
6. Кропотин Д.Г. Профессиональная пригодность к педагогической деятельности: историко-культурологический аспект проблемы // Научное наследие М.В. Ломоносова: заветы потомкам / Под общ ред. С.Ю. Миляевой. М., 2012. С. 69–81. [Kropotin D.G. Professional suitability for pedagogical activity: historical and cultural aspect of the problem. *Nauchnoe nasledie M.V. Lomonosova: zavety potomkam*. S.Yu. Milyaeva (ed.). Moscow, 2012. Pp. 69–81. (In Rus.)]
7. Равкин З.И. Есть ли будущее у прошлого? // Воспитание школьников. 1993. № 5. С. 13–15. [Ravkin Z.I. Does the past have a future? *Vospitanie shkolnikov*. 1993. No. 5. Pp. 13–15. (In Rus.)]
8. Сластенин В.А. Комплексная целевая программа «Учитель советской школы»: общая концепция исследования. М., 1987. [Slastenin V.A. Kompleksnaya tselevaya programma «Uchitel sovetskoyn shkoly»: obshchaya kontseptsiya issledovaniya [Comprehensive target program «Teacher of the Soviet school»: The general concept of the study]. Moscow, 1987.]
9. Сластенин В.А. Перестройка педагогического образования в СССР // Перспективы UNESCO. 1990. № 2. С. 31–52. [Slastenin V.A. The restructuring of teacher education in the USSR. *Perspektivy UNESCO*. 1990. No. 2. Pp. 31–52. (In Rus.)]
10. Сластенин В.А. Перестройке средней и высшей школы – научно-педагогическое обеспечение // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов. М., 1991. С. 16–30. [Slastenin V.A. Restructuring of secondary and higher schools – scientific and pedagogical support. *Teoriya i praktika vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moscow, 1991. Pp. 16–30. (In Rus.)]

11. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976. [Slastenin V.A. Formirovanie lichnosti uchitelya sovetsoy shkoly v protsesse professionalnoy podgotovki [Formation of the personality of the teacher of the Soviet school in the process of professional training]. Moscow, 1976.]
12. Сластенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности к педагогической деятельности. М., 1991. [Slastenin V.A., Mazhar N.E. Diagnostika professionalnoy prigodnosti k pedagogicheskoy deyatelnosti [Diagnostics of professional suitability for pedagogical activity]. Moscow, 1991.]
13. Степашко Л.А. Отечественная педагогика советского периода: попытка осмысления // Педагогика. 1993. № 6. С. 54–57. [Stepashko L.A. Domestic pedagogy of the Soviet period: An attempt to comprehend. *Pedagogika*. 1993. No. 6. Pp. 54–57. (In Rus.)]
14. Ходусов А.Н. Генезис отечественной парадигмы, теории и методологии профессионального педагогического образования в период XX – начала XXI века // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018. № 3 (47). [Khodusov A.N. The genesis of the domestic paradigm, theory and methodology of professional pedagogical education in the period of the 20th – early 21st century. *Scientific Notes: The Online Academic Journal of Kursk State University*. 2018. No. 3 (47). (In Rus.)]
15. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982. [Shadrikov V.D. Problemy sistemogeneza professionalnoy deyatelnosti [Problems of system genesis of professional activity]. Moscow, 1982.]
16. Щербakov А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего профессионального образования. Л., 1967. [Shcherbakov A.I. Psikhologicheskie osnovy formirovaniya lichnosti sovetsoy uchitelya v sisteme vysshego professionalnogo obrazovaniya [Psychological foundations for the formation of the personality of a Soviet teacher in the system of higher professional education]. Leningrad, 1967.]

Статья поступила в редакцию 07.03.2022, принята к публикации 19.05.2022

The article was received on 07.03.2022, accepted for publication 19.05.2022

Сведения об авторе /About the author

Кропотин Дмитрий Георгиевич – аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Dmitry G. Kropotin – postgraduate student at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: kropotin.d@yandex.ru

Л.А. Рунала¹, О.И. Миронова²

¹ Московский государственный областной университет,
141014 г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация

² Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация

Подходы к обучению мигрантов как фактор их успешной психологической адаптации

В статье освещается актуальная для современного общества проблема образовательных программ для создания условий полноценного включения мигрантов в принимающее общество. Успешная психологическая адаптация рассматривается как интеграция мигранта в принимающее общество. Обучение выступает важным фактором успешной адаптации переселенцев. Выделяются четыре подхода к обучению мигрантов, представленных в порядке усложнения: стихийный, субъектный, системный, гибридный. Реализация эффективной программы по обучению взрослых мигрантов должна соответствовать государственным образовательным стандартам, согласовываться с системами оценки и миграционной политикой, разрабатывать и реализовывать систему подготовки кадров, быть ориентированной на знание языка, но не ограничиваться этим, а включать в себя обучение традициям, правилам, социальному контексту, уделять внимание психологическим проблемам адаптации. При составлении программ необходимо учитывать различные образовательные траектории в зависимости от учебного опыта и мотивационной структуры мигранта. Такая программа будет максимально способствовать интеграции переселенцев в принимающее общество.

Ключевые слова: адаптация мигрантов, обучение мигрантов, подходы к обучению мигрантов, образование взрослых

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Руонала Л.А., Миронова О.И. Подходы к обучению мигрантов как фактор их успешной психологической адаптации // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 78–92. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-78-92

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-78-92

L.A. Ruonala¹, O.I. Mironova²

¹ Moscow Region State University,
Mytichshi, 141014, Moscow Region, Russian Federation

² HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Approaches to education of migrants as a factor in their successful psychological adaptation

The article highlights the problem of educational programs relevant for modern society to create conditions for the full inclusion of migrants in the host society. Successful psychological adaptation is seen as the integration of a migrant into the host society. Education is an important factor in the successful adaptation of migrants. There are four approaches to the training of migrants, presented in order of complexity: spontaneous, subjective, systemic, and hybrid. The implementation of an effective training program for adult migrants should include state funding, comply with state educational standards, be consistent with assessment systems and migration policy, develop and implement a training system that should be language-oriented, but not limited to this, but include teaching traditions, rules, social context, pay attention to the psychological problems of adaptation. When designing programs, it is necessary to consider various educational trajectories depending on the learning experience and the motivational structure of the migrant. Such a program will maximize the integration of migrants into the host society.

Key words: adaptation of migrants, education of migrants, approaches to education of migrants, adult education

CITATION: Ruonala L.A., Mironova O.I. Approaches to education of migrants as a factor in their successful psychological adaptation. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 78–92. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-78-92

Социальный контекст влияет на успешную адаптацию мигрантов в принимающем обществе. Выделяются такие факторы успешной адаптации, как контакт между культурными группами мигрантов и местным населением, коммуникативная компетентность, общение, знание местного языка и социальных норм [4, р. 311–318; 9; 14]. Практическая реализация этих факторов невозможна без знания государственного языка новой страны. По мнению О.В. Кульбачевской, именно образовательная среда может стать тем пространством, где мигрант учится коммуникации с принимающим обществом [3].

Психологическая адаптация включает в себя включение мигранта в социальные, социально-психологические и трудовые отношения, присвоение ценностей, норм принимающего общества. Согласно общепринятой теории кросскультурной адаптации Дж. Берри, этот процесс не происходит в вакууме и во многом зависит от аккультурационных ожиданий принимающего общества (граждан страны и самого государства) [4].

Наилучшей стратегией включения мигранта в принимающее общество считается интеграция, где и мигрант, и общество сохраняют идентичность со своей группой и формируют новую идентичность, связанную с взаимоотношениями друг с другом. В случае, если мигрант сохраняет только идентичность своей группы и не формирует новую, происходит сепарация мигранта и сегрегация со стороны принимающего общества, и, как следствие, социальная напряженность. В случае потери своей идентичности и полного принятия правил принимающего общества происходит ассимиляция, негативно влияющая на психическое состояние мигрантов. Стратегия, сопровождающаяся потерей переселенцем своей идентичности и невозможностью построить отношения с новой группой, называется маргинализацией, на нее доминирующая группа реагирует исключением мигранта из жизни общества. Такая стратегия приводит к росту преступности и антисоциальному поведению приезжих.

Ряд исследований показал, что изучение официального языка на базовом уровне – необходимое, но недостаточное условие для того, чтобы

взрослые иммигранты интегрировались в принимающее общество. Для успешной психологической адаптации мигрант нуждается в междисциплинарной программе, включающей как занятия в классе, так и внеклассные мероприятия для реального участия в повседневной жизни в новой социокультурной среде [11; 12].

Чтобы понять, как должна быть устроена эффективная программа по адаптации мигрантов в принимающей стране, необходимо систематизировать и раскрыть существующие практики по обучению взрослых мигрантов в разных странах. В настоящее время отсутствует единый методологический взгляд на данную проблему. Мы считаем, что можно выделить 4 подхода к обучению мигрантов:

- 1) стихийный – можно сказать, что сама жизнь учит мигранта;
- 2) субъектный – формирование государственных требований, мотивирующих приезжих к изучению языка принимающей страны для, например, лучших налоговых условий и улучшения уровня жизни;
- 3) гибридный – организация специализированных языковых школ с частичным государственным финансированием, привлечение некоммерческих организаций, использование элементов других подходов для конкретных групп переселенцев;
- 4) системный – стандартизированная программа и система оценки, действующая на территории всего государства; системная подготовка кадров; учебная инфраструктура; финансирование не ложится на плечи учеников;

Рассмотрим подробнее, как эти подходы реализуются на практике.

1. Стихийный подход к обучению мигрантов

Согласно программному документу ЮНЕСКО, большинство стран мира не принимают активного участия в образовании мигрантов [7]. В качестве примера таких стран можно рассмотреть Кипр и Россию.

На Кипре ограничено используется принятая в Евросоюзе практика помощи взрослым мигрантам для расширения их прав и возможностей в новой стране. Отсутствует формальная стандартная политика в отношении образования взрослых мигрантов, что является решающим фактором, препятствующим организованным усилиям ЕС по обеспечению поддержки и адаптации переселенцев [6].

Вопрос интеграции мигрантов в нашей стране особенно актуален, поскольку начиная с 2000-х гг. Россия является одной из семи стран, наиболее привлекательных для миграции [15]. Прибывающим в Россию на заработки низкоквалифицированным кадрам, составляющим основной приток, приходится адаптироваться как к иноязычной среде, так и к непривычной жизни в мегаполисах. Миграционная политика

РФ направлена на легализацию и учет прибывающих в страну трудовых рабочих, а также обучение их детей. Наблюдается отсутствие стандартизированных и доступных образовательных программ для взрослых [1; 2].

В настоящее время в России заявляется о необходимости смены подхода в обучении взрослых мигрантов. Важность участия государства в формировании институтов и механизмов социальной и культурной адаптации отражена в новых документах¹. Появляются единичные курсы при некоммерческих организациях и библиотеках, но таких мест катастрофически недостаточно [1–3].

Основным преимуществом данного подхода выступает отсутствие финансовой нагрузки на государство. Следует отметить, что данный подход может хорошо работать в странах с очень низким уровнем миграции, при этом у граждан страны остаются привычные способы общения, ценности, уклад. Но при высоких потоках миграции данный подход приведет к психологической адаптации приезжих по типу сегрегации или маргинализации, а реакцией принимающего общества станет сегрегация или исключение приехавших из социальных отношений.

2. Субъектный подход к обучению мигрантов

Ряд популярных для трудовой миграции стран разработали специальные виды временного пребывания, помогающие решать кадровый дефицит на местах, в том числе в непопулярных для местных жителей районах.

Австралия предъявляет требования к образованию мигрантов. Для того, чтобы получить студенческие, профессиональные и некоторые типы постоянных виз, заявитель из неанглоязычных стран должен подтвердить свободный уровень владения языком, образование и релевантный опыт работы. Все интересующие государство компетенции оцениваются по стандартизированной шкале, и только набрав нужное количество итоговых баллов, человек может претендовать на получение визы².

Исключение составляют беженцы, которым предоставляется помощь в изучении английского языка³. Согласно миграционному законодательству Австралии, беженцы не получают социального пособия и должны оплачивать все расходы самостоятельно. Этот подход в значительной мере мотивирует приезжих искать способы интеграции в принимающее общество.

¹ Приказ от 17 ноября 2020 г. № 142 Об утверждении методических рекомендаций для органов государственной власти субъектов Российской Федерации «О социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в Российской Федерации».

² Immigration Department of Australia: official site. URL: <https://immi.homeaffairs.gov.au/visas/getting-a-visa/visa-finder> (accessed: 05.08.2022).

³ Australia Government Department of Home Affairs: official site. URL: <https://immi.homeaffairs.gov.au/settling-in-australia/amep/> (accessed: 05.08.2022).

Похожая ситуация сложилась и в Канаде. Заявитель заранее оценивает свои основания для переезда и квоты по регионам. При желании переехать можно в том числе освоить в родной стране одну из заявленных дефицитных профессий и проработать по ней официально не менее двух лет. Владение английским или французским языками должно быть подтверждено соответствующими международными сертификатами⁴.

Миграционная политика в США неоднородна и зависит от законов конкретного штата. Но для участия в диверсификационной лотерее на получение вида на жительство (т.н. грин-кард) и получения профессиональных рабочих виз заявитель должен доказать, что он сможет самостоятельно себя обеспечивать и обладает релевантным опытом работы⁵.

Страна не предъявляет никаких требований к владению иностранным языком ни при получении визы или смене ее типа, ни для претендентов на гражданство. Но в последнем случае мигрант должен пройти тест на знание истории, культуры, географии и политической системы США, и только на нем лежит ответственность за подготовку к этому тесту. Существуют программы изучения языка и культуры (ESL, ALCP, IEP)⁶, а также языковые курсы могут быть при церквях и в библиотеках, но бесплатно они доступны только для малоимущих.

При этом значительный разрыв в знании языка между местными и приезжими негативно влияет на благополучие переехавших [7]. Неравенство поощряет ассимиляцию и препятствует интеграции.

Все упомянутые выше страны обладают высокой привлекательностью для специалистов со всего мира, и миграционное законодательство этих стран направлено на мотивацию мигрантов вкладывать собственные ресурсы в обучение.

У данного подхода существует ряд неоспоримых преимуществ для принимающей страны: экономия на финансировании образовательных программ для обучения мигрантов; получение мотивированных кадров, которые готовы выступать активными субъектами деятельности и социального общения; решение проблем дефицита кадров и распределение мигрантов по регионам в соответствии с нуждами страны.

Вместе с тем, выступая привлекательным местом для переезда, страна неминуемо сталкивается с нелегальной миграцией. Кроме того,

⁴ Government of Canada: official site. URL: <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/immigrate-canada.html> (accessed: 05.08.2022).

⁵ U.S. Citizenship and Immigration Service: official site. URL: <https://www.uscis.gov/green-card> (accessed: 05.08.2022).

⁶ Study USA. URL: <https://educationusa.state.gov/your-5-steps-us-study/research-your-options/english-language/what-are-english-language-programs>. (accessed: 05.08.2022).

государство не контролирует сам процесс адаптации местного населения и приезжих.

Адаптация легальных мигрантов в условиях данного подхода связана с активно критикуемой формой по типу ассимиляции, т.е. формированием ложной адаптации у переселенца; нелегальные мигранты маргинализируются.

3. Гибридный подход к обучению мигрантов

Некоторые страны делают выбор сочетать разные образовательные подходы для отдельных групп мигрантов.

Так, после выхода из ЕС Великобритания использует выборочный подход к участию в адаптации мигрантов, сочетая субъектный подход (визы инвесторов для состоятельных переселенцев) и системный (адаптация беженцев и переселенцев из бывших колоний, получивших официальный статус резидента)⁷. Для получения разрешения на постоянное проживание в Великобритании или гражданства заявитель должен пройти тест на знание истории и культуры страны, подготовка к нему также ложится на плечи самого мигранта.

За программы адаптации отвечают образовательные институты при субсидированной поддержке местных органов государственного управления. Безработные или малообеспеченные беженцы могут получать бесплатное образование в ряде финансируемых государством школ с целью улучшения своего финансового статуса и успешной интеграции. Иные группы мигрантов также могут посещать эти курсы, но за отдельную плату.

Отсутствие единых стандартов к программам делает процесс обучения зависимым от личности преподавателя и интересов конкретной образовательной организации. Объясняя языковые особенности, учитель, при желании, может уделять внимание знакомству приезжих с политическими и социокультурными особенностями страны [5].

В основание шотландской модели образования положены четыре аспекта: мотивация, подвижный характер знаний в классе, гибкое предоставление услуг и дружеские отношения в коллективе. Однако из-за недостаточного финансирования эффективность образования может страдать [13].

Другим представителем гибридного формата в обучении мигрантов выступает Уганда. С одной стороны, государство предлагает расширенные возможности для обучения и адаптации переселенцев из других стран Африки, чье переселение связано с угрозой жизни в связи

⁷ UK Government: official site. URL: <https://www.gov.uk/government/organisations/uk-visas-and-immigration> (accessed: 05.08.2022).

с военными действиями, голодом или угрозой насилия. На государственном уровне происходит обеспечение переехавших земельными участками в экономически маргинализированном и небезопасном для проживания регионе страны⁸.

И мигранты, и местное население сталкиваются со значительными проблемами, решение которых находится в ведомстве Управления Верховного комиссара Организации Объединенных Наций (УВКБ ООН) по делам беженцев, и обучение беженцев осуществляется при участии международных гуманитарных организаций, в задачу которых входит обучение мигрантов грамотности, профилактика насилия по отношению к женщинам и детям, повышение осведомленности о правах, социальных гарантиях, предотвращение траффинга, связанного с вовлечением в трудовое рабство.

При финансовой и гуманитарной поддержке мировых организаций Уганда получает возможность интегрировать приезжих в местные системы образования. По заявлению УВКБ ООН и правительства Уганды, обучение мигрантов выступает, наряду с медицинской помощью и доступу к водоснабжению, ведущим фактором по профилактике бедности, повышению качества жизни и уровня безопасности в регионе.

Таким образом, Уганда предоставляет инфраструктуру для решения вопросов миграции в африканском регионе и снижает потенциальную нагрузку на привлекательные с точки зрения социальной поддержки экономически развитые страны. Вместе с тем, эта африканская страна получает инвестирование для решения внутренних проблем, связанных с бедностью и продовольственной безопасностью, приобретая как экономическую поддержку, так и вовлеченность международных организаций, помогающих в обучении мигрантов с опорой на методические разработки, используемые в европейских странах.

И хотя Великобритания и Уганда по-разному решают вопросы обучения переселенцев, есть общие моменты в подходе к решению этих вопросов. Отсутствует систематическая работа по адаптации переселенцев, упускается возможность влиять на формирование их культурных ценностей, грамотно включать их в трудовые и социальные отношения, способствовать улучшению психологического благополучия за счет увеличения осведомленности о типичных сложностях, сопровождающих переезд.

Мигрант находится в ситуации неопределенности из-за меняющихся условий, а также неравного доступа к получению образовательных

⁸ UNHCR. Development Assistance for Refugees (DAR) for Uganda Self Reliance Strategy. RLSS/ DOS Mission Report, 2003.

услуг. Принятая в этих странах практика связана с некоторыми выгодами от уязвимого положения, из-за чего может снижаться мотивация к развитию и субъектности.

Вопрос интеграции при использовании данного подхода также остается спорным, т.к. не проводится планомерной работы, направленной на создание единого пространства для диалога между государством, гражданами и мигрантами.

4. Системный подход к обучению мигрантов

Лидерами в разработке программ для обучения и интеграции мигрантов выступают страны Западной Европы и Скандинавские государства.

Начиная с 1960-х гг. в Швеции существуют бесплатные языковые курсы для взрослых мигрантов вне зависимости от причины их переезда. Прохождение обучения обязательно для беженцев, остальные поступают на учебу по собственному желанию. Упор делается не только на изучение шведского, но и широкий ряд вопросов, связанных с современной культурой общения, традициями, ценностями Швеции и эмоциональными трудностями адаптации. В качестве учителей активно привлекаются не только носители языка, но и получившие специальное образование мигранты [8].

К задачам обучения на базовом курсе шведского языка (программа «шведский для иностранцев»), согласно единому для всей страны учебному плану, выступает представление жителям, чей родной язык отличен от шведского, инструментов для общения и активного участия в повседневной, социальной и трудовой жизни, а также дальнейшей учебе. Цели курса: научиться читать и писать на шведском, разговаривать и понимать речь, использовать язык для решения своих задач, понимать стратегии обучения для дальнейшего саморазвития, использовать цифровые технологии в обучении, уметь искать и оценивать информационные источники.

Особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции студента в устном и письменном общении и межкультурной компетентности. Ученику в рамках обучения языку предлагается размышлять о собственном культурном опыте и сравнивать его с явлениями повседневной, общественной, учебной и трудовой жизни в Швеции⁹.

⁹ Skolverket: officiella webbplats. Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. URL: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/svid12_4fc05a3f164131a741849af/-996270488/subject/SFI/11/pdf;jsessionid=073490BA2F406CDC4CB2FE92D7F3E18B; Liber SFI Digital. URL: <https://lunis.liber.se/> (accessed: 05.08.2022).

До начала обучения с мигрантом проводится собеседование, учитывается его социальный и профессиональный опыт, его цели и жизненные планы. По результатам собеседования с учетом коммуникативных интересов, особенностей родного языка и образовательного опыта (умение читать и писать, знание одного из романо-германских языков, наличие профессионального образования) студент следует одной из трех траекторий обучения.

Первый уровень решает задачи функциональной неграмотности и проводится на родном языке обучающегося. Второй уровень посвящен изучению алфавита, знакомству с элементами и языковыми конструкциями шведского языка. Третий уровень фокусируется на расширении словарного запаса, уделяет внимание типичным житейским ситуациям и сложностям, с которыми сталкивается мигрант. Здесь обучение ведется только на шведском, но у ученика есть доступ к стандартизированной онлайн-платформе, включающей перевод текстов и домашних заданий на родной язык, автоматизированные и ручные формы оценки учащихся, тренажеры для помощи в запоминании новых слов и грамматических конструкций¹⁰.

Оценка на всех уровнях и траекториях стандартизирована и включает в себя комплексный тест на чтение, письмо, аудирование и устное общение.

Также существуют разные формы обучения для того, чтобы максимальное количество учеников имело доступ к образованию вне зависимости от условий жизни и графика работы. Есть очное и дистанционное обучение, дневные и вечерние занятия. Родителям предоставляется место для детей в детском саду с учетом учебной нагрузки и времени на выполнение домашнего задания.

Для желающих получить новую профессию, в которой есть дефицит кадров (медсестра, водитель, помощник учителя, воспитатель детского сада, рабочий системы ЖКХ, повар, официант) после освоения трех из четырех ступеней курса возможно обучение по программе «учи язык и получай профессию», где студент будет параллельно углубленно изучать специализированную лексику, проходить практику и получать стипендию.

Германия представляет три варианта интеграционного курса в зависимости от образования студента и его планов на будущее: общий (600 академических часов), ускоренный (400 академических часов) и курс для специалистов (900 академических часов). Стандартная форма обучения – очная полный рабочий день, но в ряде случаев (уход

¹⁰ Liber SFI Digital. URL: <https://lunis.liber.se/> (accessed: 05.08.2022).

за детьми, работа) студент может получить возможность посещать курс, обучение на которых длится дольше из-за сокращения времени пребывания в школе, в т.ч. в вечернем формате. Курс оплачивается самим учеником, однако существует программа рассрочки или социальной помощи в случае подтвержденной материальной неспособности оплачивать обучение самостоятельно.

Образовательная система Германии в качестве цели обучения обозначает развитие следующих компетенций: целенаправленный поиск нужной информации в сочетании с использованием техник выборочного чтения; оценка полезности и актуальности источников с точки зрения информационных потребностей; понимание новых слов, технических терминов, сокращений из контекста; умение задавать вопросы и сигнализировать о проблемах в понимании материала; умение адекватно выражать свои желания и потребности, учитывать запросы других; понимание, как вести себя в соответствующей ситуации степени (не)формальности, как реализовать лингвистические и экстралингвистические знания; понимание рабочего рынка Германии, ведущих отраслей, способов поиска работы, умение подать резюме; доступ к компьютеру по мере необходимости, например, в общественных библиотеках; представление о различных типах трудовых отношений, например, временная/постоянная, почасовая работа; понимание условий рынка труда в интересующей отрасли (заработная плата, рабочее время).

Во время обучения затрагиваются следующие темы: работа и карьера, базовое и дополнительное обучение, воспитание и уход за детьми, покупки / торговля / сфера услуг, досуг и общение, здоровье и гигиена / тело человека, средства массовой информации и их использование, домашнее хозяйство. Уделяется внимания правилам переписки на немецком языке, общению по телефону, поиску работу и поведению на собеседовании, составление резюме. После прохождения курса студент сдает стандартизированный экзамен «Немецкий язык для иммигрантов», включающий в себя письменную часть (чтение, аудирование и письмо) и устную часть.

Также обучающемуся предлагается пройти ознакомительный курс о немецком обществе, где поднимаются такие темы, как немецкая правовая система, история и культура, права и обязанности в Германии, формы общественной жизни и важные для Германии ценности. После прохождения курса необходимо сдать тест «Жизнь в Германии».

Учителя в Германии отмечают, что кроме обучения языку, образовательные курсы решают задачи предоставления мигрантам возможности брать на себя ответственность за свой жизненный выбор в новой среде. Для этого педагоги уделяют внимания развитию необходимых

компетенций и созданию условий, в которых обучающиеся могут преодолеть чувство разочарования и неуверенности в связи с потенциальными проблемами интеграции [10].

Официальная система образования Австрии также представляет стандартизированные курсы для мигрантов. Образование состоит из двух модулей. Первый (владение немецким и знания о демократической системе и вытекающих из нее принципах жизни в этой стране) обязателен для получения ряда документов о временном пребывании в Австрии, а второй модуль (получение навыков самостоятельного изучения языка и углубление понимания ценностей и правовой системы страны) необходим для претендентов на постоянный вид на жительство и гражданство.

После прохождения модуля сдается тест, принимать который имеют право только экзаменаторы со специальной квалификацией. Тестирование языковых компетенций мигранта включает в себя проверку навыков аудирования, письма, разговорной речи и чтения.

Обучение платно для соискателей и предусматривает в отдельных случаях субсидию в размере 50% от стоимости курса.

К преимуществам данной системы относится полный контроль государства над образовательными программами, которые разрабатываются в том числе с учетом текущих социальных и психологических потребностей граждан и переселенцев. Стандарты оценки знаний помогают направлять образовательный процесс и способствовать интеграции не только первого, но и последующих поколений мигрантов.

Несмотря на то, что данный подход содержит наибольшее количество преимуществ, можно выделить и отдельные недостатки. Во-первых, ответственность за подготовку квалифицированных кадров ложится на государственные образовательные институты. Во-вторых, в такой системе существует высокая устойчивость к изменениям. При необходимости корректировки программы или учета новых условий и обстоятельств (например, как это было во время кризиса миграции в 2014–2015 гг.) требуется много времени и финансовых затрат.

В заключение нужно сказать, что в настоящее время основной проблемой в адаптации мигрантов называется отсутствие в большинстве стран мира доступных образовательных программ по изучению языка и культуры принимающей страны, разрабатываемых с учетом различных образовательных нужд переселенцев. Грамотность и образование взрослых не являются ни предметом внимания, ни приоритетом политики в отношении исследуемой социальной группы [7].

На основании анализа современных исследований нами были выделены четыре подхода к обучению мигрантов в принимающей стране:

стихийный, субъектный, системный и гибридный. С точки зрения успешности адаптации только системный подход может привести к интеграции мигранта в принимающем обществе, поскольку в нем учитывается психологический и социальный комфорт всех участников процесса адаптации – государства, граждан и приезжих.

Наиболее эффективная программа должна соответствовать государственным образовательным стандартам, согласовываться с системами оценки и миграционной политикой, разработать и реализовать систему подготовки кадров, быть ориентированной на знание языка, но не ограничиваться этим, а включать в себя обучение традициям, правилам, социальному контексту, уделять внимание психологическим проблемам мигрантов. Важна коммуникативная часть языка, т.к. это двигатель адаптации.

Программа должна быть составлена с учетом образовательного опыта студентов, учитывая, что до сих пор не все умеют читать и писать. Отдельное внимание необходимо уделять мотивации. Выбор траектории образования должен включать понимание разных возможностей и мотивацию мигранта.

Необходимо учитывать двустороннюю направленность адаптации, организовывая совместную деятельность с местным населением.

Такая программа будет максимально способствовать психологической адаптации мигрантов за счет помощи в освоении структурных норм, включению в социальный контекст и коммуникации с местным населением, что позволяет сохранить и переосмыслить опыт своей культуры.

Библиографический список / References

1. Антипина И.В. Проблемы, задачи и перспективы обучения трудовых мигрантов и их детей // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2019. № 1. С. 514–523. [Antipina I.V. Problems, tasks, and perspectives of teaching of working migrants and their children. *Russkij yazyk i kultura v zerkale perevoda*. 2019. No. 1. Pp. 514–523. (In Rus.)]
2. Коростелева Л.Ю. Образовательные практики в адаптации мигрантов // Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2019. № 76 (5). С. 32–40. [Korosteleva L.Yu. Educational practices in the adaptation of migrants. *P.O.I.S.K. (Policy. Social Science. Art. Sociology. Culture.)*. 2019. No. 76 (5). Pp. 32–40. (In Rus.)]
3. Кульбачевская О.В. Социально-культурная адаптация и интеграция мигрантов в России: к вопросу о межкультурном взаимодействии // Антропология миграций. 2020. № 52 (4). С. 136–152. DOI: 10.33876/2311-0546/2020-52-4/136-152. [Kulbachevskaya O.V. Socio-cultural adaptation and integration of migrants in Russia: On the issue of intercultural interaction. *Herald of Antropology*. 2020. No. 52 (4). Pp. 136–152. (In Rus.). DOI: 10.33876/2311-0546/2020-52-4/136-152]
4. Berry J. W. *Migrant acculturation and adaptation*. Oxford, 2021.

5. Cowie A., Delaney J.-A. Integration, inclusion or invisibility? Language education for adult transnational migrants in the UK and Germany. *Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education*. 2019. Vol. 53. No. 23. Pp. 43–52. DOI: 10.6092/issn.1825-8670/9348
6. Gravani M.N., Hatzopoulos P., Papaioannou E. Learner-centred education and adult education for migrants in Cyprus. *International Issues in Adult Education*. Brill, 2021. Pp. 121–148.
7. Hanemann U. Language and literacy programmes for migrants and refugees: Challenges and ways forward. UNESCO Publishing, 2018.
8. John O., Liubinienė V “This is not my world”. Essential support strategies for newly arrived adult immigrants learning Swedish. *Sustainable Multilingualism*. 2021. Vol. 1. No. 18. Pp. 85–110. DOI: 10.2478/sm-2021-0005
9. Kim Y.Y. Integrative communication theory of cross-cultural adaptation. *Integrative Communication Theory of Cross-Cultural Adaptation*. Pp. 1–13. DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0041
10. Kloubert T., Hoggan C. Migrants and the Labor Market: The role and tasks of adult education. *Adult Learning*. 2021. Vol. 1. No. 32. Pp. 29–39. DOI: 10.1177/1045159520977713
11. Mirici I.H. The needs of adult immigrants in Europe for social inclusion through language education. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2020. Vol. 2. No. 16. Pp. 552–564. DOI: 10.17263/jlls.759247
12. Mohorčič Špolar V.A., Landri P., Milana M. et al. Adult education and migrations: Migrants a mixed bag? *Journal of Adult and Continuing Education*. 2020. Vol. No. 27. Pp. 3–9. DOI: 10.1177/1477971420919944
13. Slade B., Dickson N. Adult education and migration in Scotland: Policies and practices for inclusion. *Journal of Adult and Continuing Education*. 2021. Vol. 1 No. 27. Pp. 100–120. DOI: 10.1177/1477971419896589
14. Watkins P.G., Razee H., Richters J. “I’m Telling You ... The Language Barrier is the Most, the Biggest Challenge”: Barriers to Education among Karen refugee women in Australia. *Australian Journal of Education*. 2012. Vol. 2. No. 56. P. 126–141. DOI: 10.1177/00049441120560020312
15. World Migration Report 2022. M. McAuliffe, A. Triandafyllidou (eds.). International Organization for migrants (IOM). Geneva, 2021.

Статья поступила в редакцию 23.04.2022, принята к публикации 03.06.2022

The article was received on 23.04.2022, accepted for publication 03.06.2022

Сведения об авторах / About the authors

Руонала Лидия Александровна – аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Московская область

Lydia A. Ruonala – post-graduate student at the Department of Social Psychology of the Faculty of Psychology, Moscow Region State University, Mytichshi, Moscow Region, Russian Federation

E-mail: lydia.ruonala@gmail.com

Миронова Оксана Ивановна – доктор психологических наук; профессор департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Oksana I. Mironova – Dr. Psychology Hab.; professor at the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow

E-mail: mironova_oksana@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Л.А. Руонала – разработка идеи представленной работы, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

О.И. Миронова – общее руководство, разработка концепции публикации, участие в подготовке текста

Contribution of the authors

L.A. Ruonala – development of the idea of the presented work, research planning, participation in the preparation of the text of the article

O.I. Mironova – development of the concept of publication; participation in the preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-93-102

В.В. Борщева

Институт востоковедения Российской академии наук,
107031 г. Москва, Российская Федерация

Роль учебной автономии студентов в процессе освоения иностранного языка в вузе в условиях онлайн-обучения: проблемы и перспективы

Роль учебной автономии студентов в условиях перехода в онлайн-среду и использования гибридных форм обучения выходит на передний план, поскольку именно автономия учащегося позволяет ему находить эффективные варианты и способы работы с учебным материалом для достижения образовательных целей. В статье обсуждаются основные характеристики концепта учебной автономии, его отличия от самостоятельной работы, его содержание и суть. Формирование учебной автономии напрямую связано с формированием индивидуальных учебных стратегий, позволяющих наиболее эффективно усваивать материал. Одним из инструментов формирования и развития учебной автономии сегодня становятся средства ИКТ, предлагающие широкий спектр вариантов индивидуальной и групповой работы. Очевидно, что вопросами формирования учебной автономии необходимо заниматься на системном уровне и интегрировать эту работу в учебные программы и стандарты.

© Борщева В.В., 2022



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: учебная автономия, автономия в преподавании иностранных языков, онлайн-обучение, преподавание иностранных языков в вузе

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Борщева В.В. Роль учебной автономии студентов в процессе освоения иностранного языка в вузе в условиях онлайн-обучения: проблемы и перспективы // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 93–102. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-93-102

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-93-102

V.V. Borshcheva

Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences,
Moscow, 107031, Russian Federation

The role of learner autonomy in the process of studying a foreign language at university in the conditions of online learning: Problems and prospects

The role of learner autonomy in the transition to online and hybrid forms of learning comes to the fore, since it allows them to find effective options and ways to work with educational material to achieve educational goals. The article discusses main characteristics of the concept of educational autonomy, its differences from independent work, its content and essence. The formation of learner autonomy is directly related to the formation of individual learning strategies that allow the most effective study of the material. One of the tools for the formation and development of learner autonomy today is the use of IT technologies, which offer a wide range of options for individual and group work. It is evident that the formation of educational autonomy must be dealt with at the system level and integrated into curricula and standards.

Key words: learner autonomy, autonomy in ELT, online learning, teaching foreign languages at university

CITATION: Borshcheva V.V. The role of learner autonomy in the process of studying a foreign language at university in the conditions of online learning: Problems and prospects. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 93–102. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-93-102

Учебная автономия учащихся изучается уже многие годы, как в теоретических трудах, диссертационных исследованиях, так и в практико-ориентированных методических материалах. Сегодня учебная автономия в условиях распространения новой ковидной инфекции, переходе на онлайн-образование, смешанные и гибридные форматы обучения, приобретает все большее значение. От того, насколько учащийся готов брать на себя ответственность за результаты образовательной деятельности, проявлять инициативу и самостоятельность, зависит успешность или, наоборот, неуспешность образовательных процессов и результатов. И работа педагога по формированию и развитию учебной автономии учащихся именно сейчас становится как нельзя более актуальной и в то же время сложной, поскольку в настоящих условиях снижаются возможности личного контакта между субъектами образовательного процесса, общение «через экран» требует большего уровня концентрации всех участников процесса, переключаются акценты, меняется психологическая составляющая учебной деятельности.

Отметим, что в данной статье онлайн-обучение понимается в широком смысле, во всех проявлениях перехода учебной аудитории в онлайн-пространство через любые программные решения, которые происходили в нашей стране в период пандемии 2020–2022 гг., без дифференциации дистанционного, онлайн-, смешанного или гибридного образования. В статье речь пойдет о тех механизмах, которые можно использовать для более эффективной работы по формированию учебной автономии именно в условиях онлайн-обучения.

Обратимся к самому понятию учебной автономии. Трактовок достаточно много как в отечественной, так и в зарубежной литературе, но все они объединяют основные свойства этого понятия, а именно ответственность учащегося, как ключевое положение, за свои образовательные результаты. Именно такое первое понимание этого понятия вкладывал в него Генри Холек, которого наиболее часто цитируют при исследовании вопроса учебной автономии [13]. Из современных подходов к анализу автономии можно отметить более практический подход к вопросу. Методисты говорят о помощи учащимся понять или осознать процессы обучения, как в классе, так и вне учебной аудитории, и включают в эти процессы и целеполагание, и учебные стратегии, необходимые

для достижения поставленных результатов [15]. В то же время некоторые исследователи обращают внимание на проблему отождествления учебной автономии с самообучением, поскольку не всегда возможно четко разграничить эти понятия [14]. Действительно, автономия предполагает самообучение, но, на наш взгляд, это разные понятия. Самообучение и самообразование невозможны без должного уровня учебной автономии, а автономия в свою очередь связана с образовательным процессом, в котором принимает участие человек и которым управляет специалист-преподаватель. Таким образом, формирование учебной автономии – это *направляемый преподавателем процесс, когда учащийся занимает активную позицию, осознает свою ответственность за результаты обучения и активно вовлечен в разные виды деятельности, интенсифицирующие учебный процесс.*

В чем отличие учебной автономии от самостоятельной работы или дополнительной работы учащихся с изучаемым материалом? В исследовательской литературе можно найти разные критерии, но среди основных характеристик автономии выделяют следующие:

- смещение фокуса от преподавания на продуктивное изучение;
- возможность активного влияния на процесс обучения со стороны студентов;
- взаимопомощь учащихся;
- рефлексия, оценка и самооценка учащихся в учебном процессе;
- поддерживающая роль преподавателя в создании пространства для реализации и развития учебной автономии учащихся;
- использование разнообразных инструментов для формирования и развития автономии учащихся [5, с. 126].

Е.А. Насонова выделяет четыре компонента учебной автономии, среди которых психологический, методический, социальный и когнитивный [9, с. 321]. Психологический компонент связан с мотивацией, социальный – с коммуникацией с другими, изучающими язык, либо с носителями изучаемого языка, когнитивный – с индивидуальными учебными стратегиями, а методический – с планированием, выбором средств, самооценкой и анализом [Там же]. На наш взгляд, все эти компоненты важны и будут также присутствовать при обучении онлайн или дистанционно, только в другой пропорции, выводя на передний план когнитивный и психологический компоненты.

Несмотря на то, что учебная автономия является характеристикой учащегося, ее формирование зачастую ложится на преподавателя, особенно в нашей стране, где все же до сих пор в системе общего образования мало внимания уделяется этому аспекту. На наш взгляд, эти сложности в России носят социокультурный характер. Сама система образования

не дает свободы учащимся в учебном процессе как в школе, так и в вузе, учащиеся привыкают к довольно пассивной роли, делать то, что задают педагоги [2, с. 44–45]. А учебная автономия требует активной позиции учащегося. Следовательно, для формирования и развития учебной автономии учащихся необходимо интегрировать такие задания, которые по сути и содержанию будут способствовать творческой активности, самостоятельному поиску информации, индивидуальному планированию и учету времени и прочих ресурсов и т.д. Интересна позиция ряда исследователей, которые делают акцент на парадигме «обучение – учение». Р.П. Мильруд и А.В. Матиенко подчеркивают, что «учебная автономия является важным условием реализации учащимися своих познавательных возможностей в процессе овладения иностранным языком, превращая обучение в учение» [7, с. 52].

Как уже было отмечено выше, сегодня роль учебной автономии выходит на передний план для самого учащегося, поскольку меняется образовательная парадигма, традиционный формат очного обучения в силу новых обстоятельств, связанных с пандемией, сегодня невозможен в полной мере. В каких-то учебных заведениях образовательные программы реализуются в гибридном или смешанном формате, в каких-то – полностью с использованием дистанционных технологий. Контакт преподавателя с группой учащихся в таких условиях является опосредованным, живое общение подменяется виртуальным, и несмотря на то, что через монитор можно видеть друг друга, слышать, осуществлять взаимодействие, все же такое общение значительно отличается от привычного нам. Меняется формат, подходы, требования, перед преподавателем встает ряд вопросов и проблем, которых не было ранее.

В преподавании иностранных языков учебную автономию часто связывают с мотивацией учащихся. Интерес и познавательная активность обучающихся важны для успешного вовлечения их в работу по формированию учебной автономии. В последние годы появился ряд исследований по формированию учебной автономии в процессе преподавания иностранного языка через использование обучающей среды Moodle [11], с использованием подкастов [1], MOOK [8; 10], на основе мобильных технологий [3; 6]. Можно заметить, что на переднем плане большинства исследований выходят информационно-коммуникационные технологии, что созвучно реалиям современной жизни, а также самим условиям обучения, когда именно средства ИКТ дают новый импульс развития педагогических технологий. Именно ресурсы ИКТ сейчас обладают наибольшим потенциалом не только для самого учебного процесса, но и для развития учебной автономии.

Отметим, что на настоящий момент разнообразие информационных ресурсов таково, что ориентироваться в нем становится все сложнее и сложнее. В последние годы заметны тренды, как в публикациях, так и в различных методических дискуссиях в ходе круглых столов и конференций. Как только появляется новая программа, продукт, приложение или что-то подобное, оно очень быстро набирает аудиторию пользователей и получает широкое распространение, а затем или интерес к нему угасает, или приходит что-то более актуальное и современное, и уже практически никто не пользуется одними и теми же инструментами годами, как было раньше. Большинство этих новинок изначально приходят в учебную аудиторию в качестве вариантов самостоятельной работы, но они также прекрасно подходят и для автономной работы студентов. Можно перечислить огромное количество примеров таких трендов. Когда появились мобильные телефоны, то творческие задания стали включать в себя отправку смс на иностранном языке одноклассникам или преподавателю, или перевод языка мобильного устройства на иностранный, чтобы получить больше языкового окружения. То же самое было с электронной почтой, задания на написание электронных писем были как во всех современных УМК, так и просто в аудитории. Как только социальные сети вошли в нашу жизнь, началась активная работа по созданию тематических групп в этих сетях на иностранном языке, участие в форумах, ведение блогов и т.д. Буквально каждый инновационный инструмент давал огромный толчок как в практическом, так и в теоретическом плане: мы видим большое количество не только публикаций, но и защищенных диссертаций по технологиям вики, использованию подкастов, блогов, социальных сетей и прочего. С одной стороны, такое разнообразие значительно расширяет спектр инструментов, которыми можно пользоваться, но с другой – усложняет работу преподавателю, которому нужно всегда следить за новинками, осваивать их, быть готовым к работе с новыми и непривычными ресурсами.

Как уже было обозначено выше, многие такие инструменты, которые изначально рекомендуются специалистами для самостоятельной или дополнительной работы учащихся, можно успешно использовать и для автономной работы. Например, когда появилась игровая обучающая платформа Kahoot, она очень быстро завоевала популярность за счет своей интерактивности, оригинальности, удобства использования и простоты. Сейчас даже некоторые иноязычные учебники интегрировали задания на этой платформе для каждого урока или раздела, что, с одной стороны, говорит об очень широкой практике применения этих заданий, а с другой – о большом интересе к таким формам работы. Поскольку сама платформа очень проста в использовании, для того

чтобы запустить викторину (и даже создать собственную), достаточно самых базовых навыков работы в интернете, то ее применение для автономной работы учащихся подходит как нельзя лучше. Практика показывает, что любая группа учащихся после прохождения викторины на платформе Kahoot с большим интересом создает свои проекты на платформе, которые потом можно проводить в классе. А если творчески подойти к процессу, вовлечь их интересными темами или сюжетами (например, создать викторину про свою учебную группу, про популярных музыкантов или актеров, про сюжеты видеоигр и так далее в рамках той тематики, которая отвечает интересам группы учащихся), то уровень вовлеченности и желания работать автономно и самостоятельно повышается в разы. Это лишь один из примеров, а подобных программ, приложений и прочих информационных новинок огромное количество.

Для учащегося автономия связана со многими аспектами, не только его учебной деятельности, но и личностными качествами, а также стратегиями, которые он использует в учебной деятельности. Принимая во внимание тот факт, что студенты – уже взрослые люди, имеющие длительный опыт обучения в школе, в том числе в системе дополнительного образования, зачастую преподаватели не уделяют должного внимания учебным стратегиям. Но не всегда и не все студенты знают, какие формы, методы и алгоритмы работы с материалом могут быть более эффективны, а пользуются теми, к которым привыкли. Мы согласны с точкой зрения о важности имплицитного способа формирования учебных стратегий учащихся, когда они знают, в чем суть стратегии, как ее можно применять и адаптировать для другой деятельности и как можно оценить успешность этой стратегии [12, с. 70]. Это, на наш взгляд, одна из важнейших задач преподавателя – помочь сформировать учебные стратегии, которые учащиеся затем смогут применять автономно и осознанно.

Несомненно, проблема формирования учебной автономии в условиях онлайн-обучения становится более актуальной и значимой. Поскольку реального контакта с учащимися становится все меньше, то научить их рационально использовать время и ресурсы для достижения поставленных целей является одной из важнейших задач, определяющих образовательные результаты. Этому аспекту необходимо уделять отдельное место в учебной программе, интегрировать такие задания в программы, особенно на начальных этапах, когда учебная автономия еще не сформирована и нужно сообща работать над процессом ее формирования и развития. Такой вывод созвучен результатам педагогических экспериментов коллег со студентами профильных языковых факультетов, которые подчеркивают важность проектирования процесса автономного

обучения студентов в ходе языкового образования [4]. Очевидно, что для учебной группы нужно предлагать широкий спектр заданий и возможностей, т.к. отличаются учебные стили, опыт, знания, темперамент и характер учащихся. К сожалению, на данный момент в системе образования не заложена работа по формированию учебной автономии учащихся на глобальном, системном уровне, это ложится на каждого конкретного преподавателя, поэтому говорить о результатах этого процесса можно довольно однобоко.

Библиографический список / References

1. Аникина Ж.С. Развитие умений учебной автономии у студентов вуза при обучении иностранному языку с использованием подкастов: Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2013. [Anikina Zh.S. Razvitie umeniy uchebnoy avtonomii u studentov vuza pri obuchenii inostrannomu yazyku s ispolzovaniem podkastov [Development of academic autonomy skills among university students when teaching a foreign language using podcasts]. PhD Dis. Tomsk, 2013.]
2. Борщева В.В., Григорян Я.Г. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 43–48. [Borshcheva V.V., Grigoryan Ya.G. Development of students' academic autonomy in the process of learning a foreign language in a non-linguistic university. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2014. No. 1. Pp. 43–48. (In Rus.)]
3. Борщева В.В. Технология m-learning для формирования учебной автономии студентов в неязыковом вузе // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: Сборник научных трудов / Отв. ред. О.А. Чекун. М., 2015. С. 74–77. [Borshcheva V.V. M-learning technology for the formation of students' academic autonomy in a non-linguistic university. *Sovremennoe yazykovoe obrazovanie: innovatsii, problemy, resheniya*. Collection of scientific papers. O.A. Chehun (ed.). Moscow, 2015. Pp. 74–77. (In Rus.)]
4. Быстрай Е.Б., Заседателева М.Г., Штыкова Т.В. Формирование навыков автономного обучения у студентов факультета иностранных языков педвуза // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 3. С. 40–54. [Bystrai E.B., Sessateleva M.G., Shtykova T.V. Formation of autonomous learning skills among students of the Faculty of Foreign Languages of the pedagogical university. *Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*. 2019. No. 3. Pp. 40–54. (In Rus.)]
5. Игнатенко И.И. Формирование автономии студентов магистратуры в изучении иностранного языка // Преподаватель XXI век. 2017. № 2-1. С. 120–126. [Ignatenko I.I. Formation of autonomy of Master's degree students in learning a foreign language. *Prepodavatel XXI vek*. 2017. No. 2-1. Pp. 120–126. (In Rus.)]

6. Маскинскова И.А., Уханова Е.А. Классификация заданий, направленных на развитие учебной автономии студентов-бакалавров лингвистики на основе мобильных технологий // *Дневник науки*. 2019. № 11 (35). С. 11–16. [Maskinskova I.A., Ukhanova E.A. Classification of tasks aimed at developing the educational autonomy of bachelor students of linguistics based on mobile technologies. *Dnevnik nauki*. 2019. No. 11 (35). Pp. 11–16. (In Rus.)]
7. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Учебная автономия учащихся и языковое тестирование // *Иностранные языки в высшей школе*. 2007. № 5. С. 43–54. [Milrud R.P., Matienko A.V. Student autonomy and language testing. *Foreign Languages in Tertiary Education*. 2007. No. 5. Pp. 43–54. (In Rus.)]
8. Молчанская О.Я. Формирование учебной автономии студентов с использованием образовательных онлайн-платформ в процессе обучения иностранному языку // *Преподаватель XXI век*. 2017. № 4-1. С. 108–114. [Molchanskaya O.Ya. Formation of educational autonomy of students using educational online platforms in the process of teaching a foreign language. *Prepodavatel XXI vek*. 2017. No. 4-1. Pp. 108–114. (In Rus.)]
9. Насонова Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению // *Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета*. 2009. № 4. С. 318–322. [Nasonova E.A. Development of educational autonomy of students of non-linguistic universities in teaching foreign language communication. *Vestnik gumanitarnogo fakulteta Ivanovskogo gosudarstvennogo himiko-tekhnologicheskogo universiteta*. 2009. No. 4. Pp. 318–322. (In Rus.)]
10. Петрищева Н.С., Рыбалко Т.Г. Формирование учебной автономии студентов посредством массовых открытых онлайн-курсов в профессиональном лингвообразовании // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2019. Т. 4. № 3. С. 91–96. [Petrishcheva N.S., Rybalko T.G. Formation of educational autonomy of students through massive open online courses in professional language education. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2019. Vol. 4. No. 3. Pp. 91–96. (In Rus.)]
11. Хмелидзе И.Н., Моор Э.И. Потенциал обучающей среды Moodle в формировании автономии студентов неязыкового вуза (элективный курс немецкого языка) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 6-1 (24). С. 205–207. [Khmelidze I.N., Moor E.I. The potential of the learning environment Moodle in the formation of the autonomy of students of a non-linguistic university (an elective German course). *Philology. Theory & Practice*. 2013. No. 6-1 (24). Pp. 205–207. (In Rus.)]
12. Якушева Е.Г. Технология формирования стратегий автономной учебной деятельности по освоению лексики немецкого языка у студентов неязыковых специальностей // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019. № 2 (135). С. 69–75. [Yakusheva E.G. The technology of forming strategies for autonomous learning activities for mastering German vocabulary by students of non-linguistic specialties. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2019. No. 2 (135). Pp. 69–75. (In Rus.)]
13. Holec H. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, 1981.

14. Little D. Language learner autonomy: Rethinking language teaching. Language Teaching, 2020.
15. Thaine C. Teacher Training Essentials: Workshops for Professional Development. Cambridge University Press, 2010.

Статья поступила в редакцию 08.02.2022, принята к публикации 01.04.2022

The article was received on 08.02.2022, accepted for publication 01.04.2022

Сведения об авторе / About the author

Борщева Вероника Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент; помощник директора по образовательным программам Дирекции института, Институт востоковедения Российской академии наук, г. Москва

Veronika V. Borshcheva – PhD in Pedagogy; assistant director for Educational Programs of the Directorate of the Institute, Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow

E-mail: veronicaengels@gmail.com

**Т.С. Мамонтова, О.В. Панфилова,
И.И. Дереча, Н.В. Быстрова**

Тюменский государственный университет,
625003 г. Тюмень, Российская Федерация

Подготовка бакалавров педагогического вуза к развитию резильентности у несовершеннолетних

Статья посвящена вопросу расширения сферы профессиональной деятельности психологов и социальных педагогов с ориентацией на опыт разработки и внедрения развивающих программ для работы с несовершеннолетними и их родителями, направленных на формирование и развитие резильентности детей и подростков. Приводится вариант решения проблемы подготовки бакалавров психолого-педагогического образования с позиции формирования профессиональных компетенций, позволяющих развивать у обучающихся высокий уровень резильентности как основы социальной адаптации и социального благополучия ребенка. Соотнесены характеристические свойства резильентной личности с возможными механизмами развития резильентности детей и подростков. Приведен пример содержания авторского курса учебного плана направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профиля подготовки «Психология и социальная педагогика» (бакалавриат) – «Психолого-педагогическая профилактика и коррекция девиаций у детей и подростков». Приводятся примеры тренингов и методик развития резильентности у детей и подростков и результаты апробации программы развивающих занятий с несовершеннолетними и их родителями, направленной на формирование и развитие резильентности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое образование, школьный психолог, развитие резильентности у детей и подростков

Благодарность. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках реализации проекта № 20-01300605 «Профилактический потенциал развития резильентности у подростков со слабоалкогольной зависимостью».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Подготовка бакалавров педагогического вуза к развитию резильентности у несовершеннолетних / Т.С. Мамонтова, О.В. Панфилова, И.И. Дереча, Н.В. Быстрова // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 103–115. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-103-115

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-103-115

**T.S. Mamontova, O.V. Panfilova,
I.I. Derecha, N.V. Bystrova**

University of Tyumen,
Tyumen, 625003, Russian Federation

Preparation of bachelors of a pedagogical university for the development of resilience in minors

The article is devoted to the issue of expanding the scope of professional activities of psychologists and social educators with a focus on the experience of developing and implementing developmental programs for working with minors and their parents, aimed at the formation and development of resilience in children and adolescents. A variant of solving the problem of training bachelors of psychological and pedagogical education from the standpoint of the formation of professional competencies, which allows developing a high level of resilience in students as the basis of social adaptation and social well-being of a child, is given. The characteristic properties of a resilient personality are correlated with possible mechanisms for the development of resilience of children and adolescents, on the basis of which an example of the content of the author's course of the curriculum of the bachelor program "Psychological and pedagogical education", profile "Psychology and

Social Pedagogy” – “Psychological pedagogical prevention and correction of deviations in children and adolescents”. The article provides examples of trainings and methods for the development of resilience in children and adolescents and the results of approbation of the program of developmental activities with minors and their parents, aimed at the formation and development of resilience.

Key words: psychological and pedagogical education, school psychologist, development of resilience in children and adolescents

Acknowledgments. The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of scientific project No. 20-013-00605 “Preventive potential for the development of resilience in adolescents with low alcohol dependence”.

CITATION: Mamontova T.S., Panfilova O.V., Derecha I.I., Bystrova N.V. Preparation of bachelors of a pedagogical university for the development of resilience in minors. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 103–115. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-103-115

На сегодняшний день происходящие в обществе изменения обнажили серьезные негативные последствия влияния различных факторов на сознание и поведение несовершеннолетних, ввиду чего обосновалась серьезная научная проблема, связанная с неумением трансформации личностного взаимодействия с жизненными ситуациями стрессогенного происхождения. Дети, в особенности подростки, зачастую не могут противостоять нестабильности, неопределенности в настоящей жизни и в будущем, испытывают затруднения в адаптации и сохранении целостности собственного «Я». Многочисленные социальные службы, создающиеся порой бессистемно и без учета современного состояния проблем адаптации детей и молодежи к жизненным реалиям, не приводят к ожидаемым положительным результатам [7].

Если рассматривать проблему воспитания детей и подростков, способных противостоять негативному влиянию ежедневных реалий, возможным жизненным невзгодам, непрекращающимся стрессам, способных не только преодолевать трудности, но и двигаться вперед, совершенствоваться и развиваться, то в первую очередь, на наш взгляд, вполне обоснованно остановиться на таком психологическом понятии, как «резильентность» [3].

Определяя резильентность, исследователи опираются на самые разнообразные понятия: «защитные факторы» [13], «способность к восстановлению» [9], «положительная адаптация» [11], «стрессоустойчивость» [6],

«жизнестойкость» [1; 12], «жизнеспособность» [4], «достижение успеха» [10].

Анализ содержания данных понятий позволили нам определить резилентность как способность человека к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств с возможностью восстанавливаться и использовать для этого внутренние и внешние ресурсы, способность существовать, жить, развиваться, самосовершенствоваться [8].

Поскольку большую часть времени подросток проводит в школе, вовлекаясь в систему учебно-воспитательной и социальной работы, есть смысл говорить о необходимости развития резилентности ребенка в рамках школьного образования силами школьного психолога, а также классного руководителя и учителей-предметников.

Остановимся подробнее на работе школьного психолога, поскольку именно он призван заботиться о психологическом и психическом здоровье школьников, выявлять и диагностировать социально-психологические проблемы детей и подростков, проводить коррекционную работу, консультировать родителей и педагогов по вопросам улучшения психологического климата в семье и школе, планировать и проводить психологическую профилактику девиантного поведения учащихся.

Целью нашего исследования стал поиск возможностей расширения сферы профессиональной деятельности психологов и социальных педагогов с ориентацией на опыт разработки и внедрения развивающих программ для работы с несовершеннолетними и их родителями, направленных на формирование и развитие резилентности детей и подростков.

В задачи исследования входили: анализ и соотнесение стандарта высшего образования подготовки бакалавров психолого-педагогического образования с содержанием соответствующего учебного плана, выявление возможности обучения будущих психологов и социальных педагогов разработке и реализации коррекционно-развивающих программ для работы с несовершеннолетними и их родителями, в частности, программ формирования и развития резилентности; поиск факторов и наиболее эффективных механизмов развития резилентности детей и подростков; анализ опыта разработки и внедрения в образовательный процесс учебного курса «Психолого-педагогическая профилактика и коррекция девиаций у детей и подростков» психолого-педагогического направления подготовки бакалавров профиля «Психология и социальная педагогика».

В контексте нашего исследования проблема подготовки будущих школьных психологов (бакалавров психолого-педагогического образования) рассматривается с позиции формирования профессиональных компетенций, позволяющих развивать у обучающихся высокий уровень

резильентности как основы социальной адаптации и социального благополучия ребенка.

Учебный план образовательной программы высшего образования направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» профиля подготовки «Психология и социальная педагогика» (бакалавриат)¹ содержит ряд дисциплин («Практикум по взаимодействию социального педагога с родителями», «Социально-педагогическая диагностика семей и детей группы риска», «Психолого-педагогическое консультирование детей и подростков группы риска», «Психолого-педагогическая профилактика и коррекция девиаций у детей и подростков», «Методика включения детей и подростков в социально значимые виды деятельности» и др.), в основе которых лежит формирование у будущих психологов и социальных педагогов важнейших профессиональных компетенций:

- проектирование коррекционно-развивающих программ, программ социального сопровождения и поддержки обучающихся и их последующая реализация;
- организация взаимодействия обучающихся со сверстниками и взрослыми (в том числе педагогами и родителями);
- организация мероприятий по развитию, адаптации и социальной защите обучающихся;
- проведение консультаций, собеседований и тренингов с целью развития личности и способностей обучающихся; и т.д.

Анализ профессионального стандарта говорит о необходимости обучения будущих школьных психологов особенностям развития у школьников резильентности в широком понимании смысла данного понятия.

В обязанности школьного психолога входит следующее:

а) психодиагностика, позволяющая на ранней стадии выявить нарушения в развитии детей или особенности их развития, требующие корректировки (в том числе уровень развития резильентности как важнейшей способности социально успешного ребенка);

б) психокоррекция (в том числе профилактические мероприятия, направленные на развитие резильентности учащихся), помогающая учащимся работать над проблемами, выявленными в ходе психодиагностики;

в) психоконсультирование в форме индивидуальной или групповой работы с целью развития способности ребенка к преодолению неблагоприятных жизненных ситуаций и обстоятельств, позволяющей

¹ Учебный план образовательной программы высшего образования. Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Направленность (профиль): «Психология и социальная педагогика. Уровень высшего образования: бакалавриат». Тюменский государственный университет, 2021.

в будущем сопротивляться этим обстоятельствам, справляться с трудностями, развиваться;

г) психопрофилактика (плановая работа, направленная на предотвращение вредного влияния различных тенденций, связанных с взрослением).

Ребенок с высоким уровнем резильентности обладает мощным личностным потенциалом, позволяющим ему успешно адаптироваться в ситуациях напряженности, сопротивляться негативным влияниям вопреки их сильному давлению, и при этом находить эффективные способы защиты собственной личности в условиях серьезного негативного влияния [3].

Обобщая опыт применения отечественными и зарубежными исследователями различных методов, приемов, методик, техник когнитивно-и рационально-эмоциональной поведенческой терапии, мы постарались связать характеристические свойства резильентной личности с возможными механизмами развития резильентности детей и подростков.

Назовем основные факторы и механизмы развития резильентности.

1. Социальная поддержка, в основе которой лежит признание ребенка целостной личностью, имеющей свои предпочтения, склонности, мотивы. Социальную поддержку определяют: хорошие отношения с одноклассниками, друзьями, членами семьи, эмоциональная близость с родителями, принятие ребенка вне семьи, в ближайшем окружении.

Механизмами реализации социальной поддержки будут являться программы укрепления семейных и дружеских отношений; коллективные или групповые проекты, требующие участия членов семьи, одноклассников, друзей; создание воспитательной среды, формирующей позитивные мотивы и эмоции, нацеленные на соблюдение социальных норм поведения.

Примерами методик реализации социальной поддержки будут: курс А.И. Савенковой «Путь в неизведанное» (обучение проектной деятельности), курсы Г.К. Селевко «Сделай себя сам», «Научи себя учиться», «Утверждай себя», «Найди себя», различные формы ученического волонтерства, тьюторство.

2. Понимание и принятие цели и смысла жизни, проявляющееся в способности ставить реалистичные цели и организовать деятельность по их достижению, оптимистические ожидания, выстраивание долгосрочных перспектив, уверенность в себе и в своих способностях.

Механизмами развития данных способностей могут выступать проекты, приобщающие подростка к природе, искусству; проекты экологической и социальной направленности; периодические физкультурно-оздоровительные проекты; тренинговые упражнения, позволяющие вырабатывать и развивать психологические защиты; техники,

помогающие подростку поверить в собственные силы, способности, а также кейс-технология для освоения когнитивных умений решения причинно-следственных задач, сосредоточенных на развитии каузального мышления, помогающего подросткам интерпретировать свое и чужое поведение для успешного принятия решений [2].

Примеры социальных проектов: «Мой сосед», «Книга, которой не должно быть (Красная книга)», «Сад мечты», «Профессии моего региона».

Также могут использоваться тренинги и психологические техники: «Я могу», «Я через десять лет», «Карта желаний», «Кто Я?» и др.

3. Коммуникабельность как способность налаживать контакт с людьми, управление собственными эмоциями, способность пойти на компромисс, поддержание дружеских отношений со сверстниками и т.д.

К механизмам развития коммуникабельности ребенка можно отнести коллективные или групповые проекты социальной направленности; тренинги на развитие умения общаться, децентрироваться, идентифицироваться в общении с собеседником; ролевые игры с четким сюжетом, театрализованные постановки и др.

Примеры тренингов на развитие коммуникабельности обучающихся:

а) тренинг жизнестойкости для младших подростков (квест «Жизнь в Хогвартсе»), состоящий из нескольких этапов: знакомство и адаптация (упражнения «Приветствие», «Поменяйтесь местами», «Путешествие в лодке», «Неожиданный рассказ» и др.); основная часть тренинга (упражнения «Воображение мага (развитие креативности)», «Необычное использование предмета», «Защита от темных искусств», «Трансфигурация», «Время шалостей», «Лабиринт» и др.); завершение тренинга с проведением рефлексии, награждением отличившихся, вручением кубка школы;

б) тренинг жизнестойкости для старших подростков, целью которого является формирование умений и качеств, способствующих эффективному взаимодействию с собой и с окружающим миром; этапы тренинга: знакомство (упражнения «Социометрия», «Интервью», «Общее в имени», «Вопросы–ответы» и др.); целеполагание (упражнения «Я хочу...», «Смятая бумага», «Кто Я?», «Мои сильные стороны», «Карта желаний» и пр.); принятие решений (игра «Поступь профессионала», упражнения «В детстве я хотел быть...», «Пробую – сделаю», «Представление киногероя», «Забота», «Принятие ответственности» и др.); управление эмоциями (упражнения «Эмоциональная палитра», «Аукцион», «Анализ эмоциональных состояний. Ретроспектива», мини-лекция «Психофизиология негативных эмоций» и т.п.); завершение тренинга (упражнения «А давайте все...», «Пирамида чувств», рефлексия «Аплодисменты по кругу»).

4. Самопознание и адекватная самооценка, включающая самообладание, самоконтроль, самомотивацию, социальную ответственность и т.п. [5].

Механизмы развития: ролевые игры; опыт эффективного решения проблем; поиск возможностей для самопознания после переживания потери; обучение принятию ответственности за свои взгляды; приемы самопознания, самовоспитания; психологические методики и техники позитивного восприятия действительности, противостояния «плохим» привычкам.

Примеры мероприятий: интервью «В чем проблема?», доверительные беседы, мотивационные собеседования, мотивационно-обучающие занятия (по О.С. Андреевой), методики «Я глазами других», «Силуэт человека», «Передай привет», «Я вчера, сегодня, завтра», «Ожидания и перспективы», «Правила. Трудные правила», «Ассоциации», «Групповой рисунок», «Неприятные дела», «Ищу друга», «Вопросы на бумажках», «Горячий стул», «Да-нет» [Там же].

5. Самоуважение и принятие самого себя, в основе которого лежат стрессоустойчивость; принятие собственных недостатков (в том числе физических); внимание к собственным ощущениям, переживаниям, взглядам, установкам и всему тому, что осознается и представляется человеком как истинная ценность собственного бытия; способность справиться с неблагоприятной ситуацией.

Механизмы развития самоуважения: эмоциональные установки на безусловное принятие самого себя; приемы борьбы со стрессами; позитивное восприятие кризисов и негативных событий; поиск логики, порядка и смысла в собственном развитии; поиск различий между жизненными ценностями и социальными установками.

Упражнения на развитие самоуважения и принятия себя: «Абсолютный успех», «Дружеская рука», «Узкий мост», «Ладошки», «Пустое место», «Какой Я?», «Портрет современного подростка», «Банка секретов», «Друг для друга», «Великий мастер», «Ошибки – факторы успеха», «А у меня – проблема...», «Сам себя не похвалишь – никто не похвалит», «Хочу научиться...», «Что мне доставляет удовольствие?», «Самый-самый мой плакат», «В чем мне повезло в этой жизни», «Мы похожи?», «Я никогда не...», «Остановись – подумай» [5].

6. Оптимизм и чувство юмора.

Развитию оптимизма помогают проекты творческой направленности; тренинговые игры и упражнения на развитие положительных переживаний; техники развития креативности и воображения.

Проведению и анализу подобных мероприятий необходимо обучать в системе профессионального образования в педагогических вузах при подготовке будущих психологов и социальных педагогов.

Так, в содержание курса «Психолого-педагогическая профилактика и коррекция девиаций у детей и подростков» учебного плана направления подготовки «44.03.02 Психолого-педагогическое образование» профиля подготовки «Психология и социальная педагогика» (бакалавриат), который изучается на 4-м курсе педвузов, нами были включены следующие разделы:

- содержание программы развивающих занятий с несовершеннолетними и их родителями, направленных на формирование и развитие резильентности;
- модельные программы развивающих занятий с несовершеннолетними;
- методика отбора в целевые группы программы (психолого-педагогический диагностический материал);
- методика реализации базовых модулей программы развивающих занятий с несовершеннолетними и их родителями по основным направлениям;
- методика реализации вариативных модулей программы развивающих занятий с несовершеннолетними и их родителями – дополнительных занятий, направленных на достижение программных задач с учетом конкретных особенностей целевой группы и имеющихся ресурсов;
- содержание системы мотивационных методик активизации стратегий преодоления трудных жизненных обстоятельств;
- критерии и показатели эффективности реализации программы развивающих занятий с несовершеннолетними и их родителями, направленных на формирование и развитие резильентности.

Опыт преподавания данного курса показал его значимость для развития следующих профессиональных компетенций будущего специалиста в области развития личностных качеств обучающихся (в частности, резильентности):

- проектирование и использование эффективных психолого-педагогических технологий коррекционно-развивающего и профилактического взаимодействия с обучающимися и их родителями;
- умение организовывать развивающую деятельность, направленную на повышение уровня резильентности обучающихся с использованием технологий коррекционного и профилактического взаимодействия.

Опрос практикующих школьных психологов и социальных педагогов в плане проблем, наиболее часто возникающих в их работе, также показал необходимость выработки у бакалавров психолого-педагогического образования умения работать над повышением уровня резильентности обучающихся.

У студентов была возможность применить полученные знания на практике в ходе проведения тренинговых занятий на базах десяти общеобразовательных школ юга Тюменской области.

В ходе психолого-педагогической практики студенты частично апробировали программу развивающих занятий с несовершеннолетними и их родителями, направленную на формирование и развитие резильентности. Результаты апробации положительные: доля обучающихся, имеющих средний и высокий уровни резильентности, выросла с 30,4 до 54,7% [3, с. 26–27].

В заключении отметим, что сложившиеся сегодня особенности взросления и развития подрастающего поколения призывают пересмотреть содержание подготовки специалистов, в частности, школьных психологов, занимающихся социальной поддержкой детей.

Имеющиеся программы подготовки бакалавров психолого-педагогического образования профиля подготовки «Психология и социальная педагогика» должны дополняться курсами профессиональной направленности, позволяющими вырабатывать проектировочные умения, которые бы обеспечили разработку и реализацию коррекционно-развивающих, профилактических программ, связанных с решением проблемы внутреннего и внешнего противостояния жизненным трудностям. Подобное качественное дополнение, на наш взгляд, существенно обогатит профессиональную деятельность школьных психологов, дополнив ее арсеналом эффективных методик и техник совершенствования личности ребенка, устойчивого к негативным влияниям окружающей его действительности, обеспечит возможность максимально безошибочного выполнения несовершеннолетним полученных им советов и рекомендаций.

Библиографический список / References

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. Вып. 2. Кемерово, 2004. С. 82–90. [Alexandrova L.A. Towards the concept of resilience in psychology. *Sibirskaya psikhologiya segodnya*. Vol. 2. Kemerovo, 2004. Pp. 82–90. (In Rus.))]
2. Ануфриев А.Ф. Дистанционная образовательная кейс-технология формирования диагностического мышления педагогов-психологов // Педагогика и психология образования. 2021. № 3. С. 119–132. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-119-132 [Anufriev A.F. Distance educational case technology for the formation of diagnostic thinking of educational psychologists. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 3. Pp. 119–132. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-119-132 (In Rus.))]

3. Быстрова Н.В., Мамонтова Т.С., Панфилова О.В. Механизмы и факторы развития резильентности подростков // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований: Материалы II Международной научно-практической конференции / Под ред. Н.В. Емельянова. М., 2020. С. 47–58. DOI: 10.31453/kdu.ru.91304.0127. [Bystrova N.V., Mamontova T.S., Panfilova O.V. Mechanisms and factors of the development of adolescents' resilience. *Novye impulsy razvitiya: voprosy nauchnykh issledovaniy: Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. N.V. Emelyanova (ed.). Moscow, 2020. DOI: 10.31453/kdu.ru.91304.0127. Pp. 47–58. (In Rus.)]
4. Махнач А.В., Лактионова А.И. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 69–84. [Makhnach A.V., Laktionova A.I. Personal and behavioral characteristics of adolescents as a factor of their vitality and social adaptation. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2013. Vol. 34. No. 5. Pp. 69–84. (In Rus.)]
5. Методика развития резильентности у подростков с зависимостью: методические рекомендации / Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И. и др. Тюмень, 2021. [Selivanova O.A., Bystrova N.V., Derecha I.I. et al. *Metodika razvitiya rezilientnosti u podrostkov s zavisimosty* [Methodology for the development of resilience in adolescents with addiction]. Tyumen, 2021.]
6. Рыльская Е.А. Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии // Теория и практика общественного развития. 2014. № 8. С. 57–58. [Rylskaya E.A. Scientific approaches to the study of human vitality in foreign psychology. *Theory and Practice of Social Development*. 2014. No. 8. Pp. 57–58. (In Rus.)]
7. Сребродольский О.В. Особенности подготовки бакалавров к работе в системе профилактики безнадзорности и правонарушений // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 81–91. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-81-91 [Srebrodolskiy O.V. Features of training bachelors for work in the system of prevention of neglect and delinquency. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 2. Pp. 81–91. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-2-81-91 (In Rus.)]
8. Теоретический обзор исследований по проблеме резильентности в научной литературе / Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И. и др. // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. Т. 8. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (дата обращения: 18.12.2021). [Selivanova O.A., Bystrova N.V., Derecha I.I. et al. Theoretical review of research on the problem of resilience in scientific literature. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2020. No. 3. Vol. 8. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (date of access: 18.12.2021). (In Rus.)]
9. Федунина Н.Ю. Понятие устойчивости к травме и посттравматического роста // Московский психотерапевтический журнал. 2006. № 4. С. 69–80. [Fedunina N.Yu. The concept of resistance to trauma and post-traumatic growth. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2006. No. 4. Pp. 69–80. (In Rus.)]
10. Шубникова Е.Г. Развитие превентивной педагогики в России и за рубежом // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития: Сб. ст. по материалам VIII Всероссийской

научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. С. 110–118. [Shubnikova E.G. Development of preventive pedagogy in Russia and abroad. *Psihologiya i socialnaya pedagogika: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya*. Materials of the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference. Cheboksary, 2019. Pp. 110–118. (In Rus.)]

11. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59. Pp. 20–28.
12. Maddi S.R. On hardiness and other pathway store silence. *American Psychologist*. 2005. Vol. 60. No. 3. Pp. 261–262.
13. Rutter M. Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*. 1985. Vol. 147. Pp. 598–611.

Статья поступила в редакцию 02.04.2022, принята к публикации 10.06.2022

The article was received on 02.04.2022, accepted for publication 10.06.2022

Сведения об авторах / About the authors

Мамонтова Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры физико-математических дисциплин и профессионально-технологического образования факультета математики, информатики и естественных наук, Тюменский государственный университет

Tatyana S. Mamontova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Physics and Mathematics, Vocational and Technological Education of the Faculty of Mathematics, Computer Science and Science, University of Tyumen, Russian Federation

E-mail: t.s.mamontova@utmn.ru

Панфилова Ольга Валерьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры педагогики и психологии педагогического факультета, Тюменский государственный университет

Oiga V. Panfilova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of the Faculty of Pedagogy, University of Tyumen, Russian Federation

E-mail: oval.2011@mail.ru

Дереча Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры педагогики и психологии педагогического факультета, Тюменский государственный университет

Irina I. Derecha – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of the Faculty of Pedagogy, University of Tyumen, Russian Federation

E-mail: ishim2015@inbox.ru

Быстрова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры педагогики и психологии педагогического факультета, Тюменский государственный университет

Natalya V. Bystrova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of the Faculty of Pedagogy, University of Tyumen, Russian Federation

E-mail: n-75@list.ru

Заявленный вклад авторов

Т.С. Мамонтова – теоретический анализ проблемы подготовки бакалавров психолого-педагогического образования, соотнесение характеристических свойств резильентной личности с возможными механизмами развития резильентности детей и подростков, подбор тренингов и методик развития резильентности у детей и подростков

О.В. Панфилова – разработка содержания авторского курса «Психолого-педагогическая профилактика и коррекция девиаций у детей и подростков» профиля подготовки «Психология и социальная педагогика» (бакалавриат)

И.И. Дереча – организация апробации программы развивающих занятий с несовершеннолетними и их родителями и подведение ее итогов

Н.В. Быстрова – организация апробации программы развивающих занятий с несовершеннолетними и их родителями и подведение ее итогов

Contribution of the authors

T.S. Mamontova – theoretical analysis of the problem of training bachelors of psychological and pedagogical education, correlation of the characteristic properties of a resilient personality with possible mechanisms for the development of resilience in children and adolescents, selection of trainings and methods for developing resilience in children and adolescents

O.V. Panfilova – development of the content of the course “Psychological and pedagogical prevention and correction of deviations in children and adolescents” of the bachelor program “Psychology and social pedagogy”

I.I. Derecha – organization of approbation of the program of developmental activities with minors and their parents and summing up its results

N.V. Bystrova – organizing the approbation of the program of developmental activities with minors and their parents and summing up its results

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

**Д.А. Мельников, Э.И. Сокольникова,
С.Ю. Сенатор, С.С. Сенатор**

Московский социально-педагогический институт,
105082 г. Москва, Российская Федерация

О критериях измерения и оценивания уровня профессионального становления студентов

В статье анализируется проблема оценки качества высшего образования; раскрываются современные практические подходы к вопросам измерения и оценивания уровня профессионального становления студентов и поиску новых приемов, методов и технологий данного процесса. Авторы отмечают изменения в механизме формирования инструментов диагностики и измерения и констатируют использование как традиционных методов, так и иных подходов к выявлению достижений в процессе овладения компетенциями с позиции общесистемных понятий и профессиональной деятельности. Рассмотрены профессиональный и личностный критерии оценивания профессионального становления студентов и используемые средства при проведении контрольных мероприятий. Авторами сделан вывод о необходимости применения индивидуального подхода как при отборе студентов при поступлении в вуз, так и в процессе их обучения; учет базового уровня сформированных знаний, умений и навыков стратегического и системного мышления и перспектив профессионального и личностного роста.

Ключевые слова: уровень профессионального становления, текущий контроль, измерение, оценивание, шкалирование, тестирование, компетенции, учебный процесс, итоговая аттестация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: О критериях измерения и оценивания уровня профессионального становления студентов / Мельников Д.А., Сокольникова Э.И., Сенатор С.Ю., Сенатор С.С. // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 116–128. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-116-128

© Мельников Д.А., Сокольникова Э.И., Сенатор С.Ю., Сенатор С.С., 2022

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



**D.A. Melnikov, E.I. Sokolnikova,
S.Yu. Senator, S.S. Senator**

Moscow Social Pedagogical Institute,
Moscow, 105082, Russian Federation

On criteria for measuring and assessing the level of students' professional development

The article analyzes the problem of assessing the quality of higher education; reveals modern practical approaches to the issues of measuring and evaluating the level of professional development of students and the search for new techniques, methods and technologies of this process. The authors note changes in the mechanism of formation of diagnostic and measurement tools and states the use of both traditional methods and other approaches to identifying achievements in the process of mastering competencies from the standpoint of system-wide concepts and professional activities. Attention is given to the professional and personal criteria for evaluating the professional development of students and the means used in the control activities. The authors concluded that it is necessary to apply an individual approach both in the selection of students entering a university, and in the process of their education; taking into account the basic level of formed knowledge, skills and abilities of strategic and systemic thinking and prospects for professional and personal growth.

Key words: level of professional development, formative assessment, measurement, assessment, scaling, testing, competencies, educational process, final assessment

CITATION: Melnikov D.A., Sokolnikova E.I., Senator S.Yu., Senator S.S. On criteria for measuring and assessing the level of students' professional development. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 116–128. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-116-128

Измерение и оценка профессионального становления студентов высшей школы – неотъемлемая часть процесса обучения и представляет собой образовательный результат. Их направленность, систематичность и полнота охвата во многом определяют качество усвоения учебного материала, следовательно, и качество подготовки специалистов. Это важная часть процесса обучения, с их помощью устанавливается степень соответствия профессиональной компетентности, сформированной в процессе обучения, поставленной учебной цели, и на основе результатов осуществляется управление познавательной деятельностью обучающихся. Это один из самых сложных видов взаимодействия педагога со студентом.

Проблема измерения и оценки знаний и умений обучающихся получила широкую теоретическую разработку в трудах В.С. Аванесова, С.И. Архангельского, И.Н. Елисеева, В.П. Беспалько, В.П. Мизинцева, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Н.Ф. Талызиной и др.

С.И. Архангельский выделил значимость педагогических измерений для становления педагогики как эффективной науки, важность построения системы качественных показателей педагогической деятельности; определил цели, формы и методы измерения и указал на необходимость эмпирического обоснования результатов измерения по критериям надежности, валидности, объективности и эффективности [5].

Терминологический анализ показывает значительный смысловой разброс в определениях, относящихся к понятию «оценка/оценивание» как результата и как процесса. Мы, обобщив различные подходы, в данной статье будем опираться на подход к данному понятию как к процессу сравнения характеристик достигнутого обучающимися уровня с эталонными представлениями, условиями, результатами, критериями, образцами или нормами, описанными в учебных программах [11].

Учебный процесс предполагает непрерывное изменение состояния знаний студентов, которые требуют однозначных элементарных измерителей или показателей обучения. Ценность знаний определяется через практику и общественный характер их применения. При этом приходится учитывать не только прямые, но и косвенные показатели. Весьма сложно оценить знания студентов, не учитывая таких характеристик, как оригинальность подхода в решении профессиональных задач; умение выстраивать знания в логическую систему; наличие самостоятельно приобретенных знаний; показатели интеллектуального и профессионального развития и т.д.

Все эти характеристики разнообразны, индивидуальны и сложно взаимосвязаны, поэтому, на наш взгляд, следует учитывать личностные особенности студентов.

Определение критериев измерения профессиональной компетентности занимает важное место в педагогических экспериментах. Определить, какой педагогический эффект дает нововведение, можно только основываясь на измерениях и оценке определенных качеств обучающегося, которые формируются у него в процессе учебной деятельности.

Принято оценивать освоенность полученных знаний и сформированность компетенций в процессе текущей, тематической/промежуточной и итоговой аттестации (контроля).

Текущая проводится в ходе учебной работы, и ее основная задача состоит в исключении закрепления у обучаемого неправильного навыка освоения профессиональных знаний и умений, а в случае выявления ошибки – ее коррекция.

Тематическая или промежуточная выдвигает в качестве основной задачи выявление сформированности различных компетенций: умений систематизировать объекты и явления, выделять связи между понятиями, анализировать процессы и т.д.

Уровень каждой компетенции оценивается по следующей шкале: компетенция отсутствует и не проявилась в процессе оценки; слабо представлена; используется, но есть недочеты; используется хорошо в большинстве случаев; используется безукоризненно, даже в некомфортных условиях.

Итоговая аттестация призвана определить соответствие между достигнутой студентом обученностью с поставленной учебной целью подготовки специалиста данного профиля, зафиксированной во ФГОС ВО, т.е. уровень сформированности профессиональной компетентности.

Уровень профессиональной компетентности зависит от определенных свойств индивида, выражающихся в конкретном результате решенных профессиональных проблем и сложностей; определяется количеством и качеством задач, а также глубиной их проработки; сводится к успешности в решении ключевых задач благодаря совокупности личностных свойств.

Существуют также различные формы оценивания профессионального становления студентов образовательных программ высшего образования. Например, в НИУ ВШЭ с 2019 г. применяется рейтинговая система комплексной оценки качества результатов обучения студентов, т.е. поэтапное выявление уровня освоения студентом образовательной программы, в основу которой положена сумма произведений кредитного веса дисциплины на оценку по десятибалльной шкале, полученную студентом на экзамене и по всем другим элементам контроля результатов обучения по дисциплинам за рассматриваемый учебный период в соответствии с индивидуальным учебным планом студента (<https://www.hse.ru/docs/295301710.html>).

В различных вузах также широко используются для текущего контроля и промежуточной аттестации студентов фонды оценочных средств (ФОС), которые состоят из контрольно-оценочных материалов/разработок, позволяющих оценить знания, умения и их уровень по группам компетенций. При этом используют единообразные показатели и критерии для оценивания достижений с опорой на объективные и достоверные результаты при проведении контроля с различными целями, актуализируют в заданиях содержание профессиональной деятельности, а также включают типовые задания для оценки профессионального становления студентов (<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70503294/>).

К видам оцениваемой деятельности по результатам обучения относятся традиционные формы контроля успеваемости: устный опрос (экзамен, теоретический зачет); выполнение контрольной, курсовой и дипломной работы, творческого задания; результаты лабораторных и практических работ; защита проектов; решение кейсовых заданий и т.д.

Инновационные средства оценивания в процессе проведения испытаний (тестировании) представлены уровневым тестом, тестом-действием, ситуационным тестом, компетентностно-ориентированным заданием, критериально-ориентированным и адаптивным тестом, понятийно-терминологической картой, коллоквиумом и т.д.

Измерение и оценивание качества профессиональной компетентности в целом и компетенций, в частности, требуют разработку таких диагностических средств, которые позволяли бы их проверить не в статике, а в динамике и в многообразии их возможного применения. Естественно, при этом возникает вопрос, какие критерии и показатели должны выражать характеристику компетентности и включать определение условий, где они будут задействованы; перечень компетенций, исходя из целей и задач обучения; степень продуктивности применения их в практической деятельности и т.д.

Поиск измерительных показателей для учебного процесса идет давно. Система измерения в баллах, считал С.И. Архангельский, условна и субъективно выражает качество знаний. Она сложилась исторически, широко была распространена, органически вошла в учебный процесс [5].

Изначально теория тестирования создана для проведения диагностических процедур. В.С. Аванесов в недалеком прошлом утверждал, что «никто не видел измерительные свойства этих заданий, как не видел процесс эмпирического обоснования пригодности заданий» [4]. Ученый считал, что «это не измерители, хотя на их основе сейчас принимаются решения о профессиональном и социальном развитии личности, о качестве работы учителя, образовательной деятельности» [Там же].

В дальнейшем в разработке теории и практики измерений он ориентирует исследователей проблемы на разработку содержания тестовых заданий как процесс организации проверки знаний, который определяется: целями тестирования, значимостью проверяемых знаний, взаимосвязью содержания и формы, правильностью тестовых заданий, репрезентативностью содержания учебной дисциплины в содержании теста, соответствием содержания теста уровню современного состояния науки, комплексностью, сбалансированностью, системностью, вариативностью содержания теста. Особое внимание он уделяет принципу возрастающей трудности тестов [3].

И.Б. Елтунова подчеркивает, что оценка компетенций сопряжена со многими трудностями, в частности не разработаны критерии, показатели, шкалы и единицы измерения компетенций, а также не до конца разработаны инструменты измерения [10].

Естественно, что в рамках современного состояния образовательной системы лишь с частичным погружением в профессиональную среду необходимо проектировать диагностические процедуры измерения и оценивания уровня профессионального становления не только в форме традиционных и инновационных испытаний, а идти дальше, оптимизируя диагностические методики, оценочные средства и технологии оценивания, которые учитывали бы структуру и особенности профессиональной компетентности в реальных профессиональных или имитирующих квазипрофессиональных ситуациях.

Современная практика предлагает для проведения педагогических измерений применявшиеся ранее для автоматизированного контроля знаний задания в тестовой форме, которые стали называть измерителями. Они теперь являются важным средством для разработки обучающих программ и обеспечения научной организации учебного процесса. Тесты используются во всех современных образовательных технологиях. В теории и методике тестового контроля знаний тест трактуется не просто как проверка с помощью традиционных вопросов, а как научно-обоснованный метод, включающий систему заданий специфической формы, возрастающей трудности, определенного содержания, позволяющий качественно оценить структуру знаний и эффективно измерить их уровень.

А.А. Вербицкий считает тестовую диагностику объективной, экономичной, демократичной и психологически корректным способом определения учебных достижений [6].

В.И. Звонников и М.Б. Чельшкова заключают, что тесту в большинстве случаев при педагогических измерениях отводится роль измерительного инструмента, под которым понимают «совокупность

контрольных заданий в стандартизированной форме, обладающих необходимыми системообразующими статистическими характеристиками и обеспечивающих надежные и валидные оценки концептуально выделенной переменной (переменных) измерения» [9].

Внедрение новых оценочных структур осуществляется Федеральным институтом развития образования и Национальным аккредитационным агентством в сфере образования, которые стоят во главе обсуждения современных проблем государственной аккредитации, оценки качества высшего образования, развития системы независимой оценки качества образования в России, а также активизируют формирование базы оценочного инструментария, позволяющего выявлять уровень сформированности профессиональных компетенций у студентов [13].

Отечественные исследователи проблемы оценивания качества образования в ходе реализации компетентностного подхода предлагают разные способы и формы оценивания профессионального становления студента.

А.А. Вербицкий обосновывает применение дидактических тестов как измерение характеристик познавательной сферы, т.е. профессионального критерия, который базируется на знаниях, необходимых для успешной демонстрации уровня освоения профессиональной компетенции и умением применять знания при решении практических задач, большей степени в квазипрофессиональных ситуациях. Он не направлен на «измерение» личностного критерия. Ученым предложено особое моделирование тестовых заданий для измерения компетенций – по типу лестницы, «где каждая ступень означает определенный этап в развитии измеряемого качества и оценивается разными баллами» [6].

И.Н. Елисеев предлагает оценивать компетенции методами социологических исследований на основе самооценки, взаимооценки и экспертной оценки (анкеты, опросники, диагностические тесты), которые позволяют оценить определенное личностное качество студента [7].

Н.Ф. Ефремова придает оценочному процессу систематический характер независимых педагогических измерений. Она рекомендует:

- применять интервальные и уровневые шкалы представления результатов педагогических измерений;
- определять совокупность статистически формируемых показателей и критериев качества обучения;
- организовать мониторинговые исследования качества обучения по результатам независимых контрольно-оценочных и компетентностно ориентированных процедур;
- обеспечить коррекцию процесса обучения по результатам анализа независимых контрольно-оценочных процедур и открытость и доступность этой информации.

Исследователь выделяет особенности компетентностно ориентированных заданий, которые моделируют реальную или квазиреальную (учебную) ситуацию, нацелены на формирование универсальных общеучебных действий, мотивирующих студента на поиск и выполнения задания; актуализирует поиск, отбор и структуризацию информации в дополнительных источниках и т.д. Современный оценочный процесс, считает она, не может существовать без применения компьютерных технологий, стандартизированных оценочных материалов и машиночитаемых бланков ответов [8].

В.И. Звонников и М.Б. Челышкова указывают на использование в качестве контрольно-измерительных материалов междисциплинарных тестов, многомерного шкалирования, факторного анализа на базе современной теории тестов (Item Response Theory) и др. [9].

М.В. Полежаева ориентирует применение тестового контроля в виде бланкового тестирования [14].

О.Е. Пермяков и С.В. Мелькова определяют аналитический аппарат оценки компетенций как комплекс релевантных критериев, универсальных шкал и алгоритмов оценки индивидуальных образовательных достижений, который даст возможность привести числовые и нечисловые показатели к качественным аналогам с последующим их обобщением на основе применения стандартизированных контрольно-измерительных материалов. Он включает: определение требований к результатам подготовки; планирование мероприятий контрольно-оценочной деятельности; подготовку организационно-технологического обеспечения; разработку и стандартизацию контрольно-измерительных материалов; организацию и проведение контролирующих мероприятий; обработку результатов контроля; оценку индивидуальных образовательных достижений, реализуемых в целях определения качества подготовки специалистов. При этом широко используются экспертное оценивание индивидуальных образовательных достижений, метод наблюдения, коллоквиумы, зачеты, письменные и устные экзамены, тестирование, основанное на применении стандартизированных тестов и научно-обоснованных методик математической обработки результатов, психологические тесты диагностики свойств личности [15].

В.И. Фомин предлагает комплексную оценку достижения целей обучения в дихотомическом виде по типу «достиг – не достиг» или «верно – не верно» [16].

Анализ работ показал большой интерес в среде исследователей к данной проблеме. Однако, к сожалению, им зачастую приходится самостоятельно решать вопрос оценивания компетенций в отдельно взятой образовательной организации.

Как правило, процедуры оценивания алгоритмичны, хотя в каждом отдельном случае они имеют свою специфику. Существует множество приемов выполнения контрольных заданий, методов выявления исходных данных и способов их обработки. Точность результата в значительной степени зависит от качества и полноты сформулированных критериев.

Опираясь на педагогический опыт в высшей школе, мы считаем профессиональный и личностный критерии основными при оценивании профессионального становления студентов.

В структуре профессионального критерия мы выделяем:

- 1) когнитивный компонент – знание базовых теоретических профессиональных закономерностей и принципов;
- 2) операциональный компонент – умение определить необходимые действия при осуществлении профессиональной деятельности;
- 3) деятельностьный компонент – способность осуществлять профессиональную деятельность, продуктивно решать конкретные задачи.

Профессиональный критерий базируется на мировоззренческих, нормативных и инструментальных компетенциях, которые включают знания, позволяющие успешно демонстрировать сформированный уровень освоения профессиональной компетенцией и умением применять их при решении практических задач, большей степени в квазипрофессиональных ситуациях. Средства оценки здесь разнообразны: имитационные задания, воспроизводство алгоритмов решения задачи, анализ кейсов, деловые и ролевые игры, проектные задания, выполнение задач на практике и т.д. Мировоззренческие компетенции оценивают в зависимости от контекста специальности. Поскольку это когнитивная составляющая, традиционно используются открытые вопросы, тесты знаний, квалиметрические задачи; кейсы, направленные на практическое использование знаний; эссе. Для оценки нормативных компетенций используются задания, определяющие готовность выпускника действовать в соответствии с нормой, задания по принятию решения в сложной профессиональной ситуации с последующей экспертной или групповой оценкой. Оценивание инструментальных компетенций базируется на заданиях, выявляющих умение действовать или по образцу, или самостоятельно.

В личностном критерии мы выделяем объективный и субъективный компоненты, т.к. личностные характеристики и мотивация студентов лежат в основе выбора профессии и карьерных установок.

Объективные компоненты проявляются в эффективности осуществления учебной деятельности, показателями которой являются успеваемость, обученность и воспитанность, статус в группе / на курсе, характер межличностных отношений, коммуникативность и др.

Средствами оценки данных компонентов являются изучение документов, экспертный опрос, анкета, наблюдение, беседа.

Субъективные компоненты представлены в виде проявления удовлетворенности избранной профессией, показателями которой является психологический комфорт, ощущение самореализованности, профессиональная рефлексия. Средства оценки идентичны вышеназванным.

Проведенное нами исследование, в процессе которого оценивались возможность выявить уровень профессионального становления студентов вузов, показало, что личностное становление студентов как специалистов в профессии протекает с индивидуальными особенностями и зависит от изначального уровня развития личности, его готовности войти в профессиональную среду.

Таким образом, процесс оценивания профессионального становления студентов является очень трудоемким и проблематичным. Основная сложность заключается в обработке результатов оценивания профессиональных компетенций, большой вероятности ошибок при подсчете, обязательном использовании компьютерной техники, наличии необходимой справочной информации и т.д. Кроме этого требуется индивидуальный подход как при наборе студентов, так и в процессе дальнейшего их обучения; учет базового уровня сформированных знаний, умений и навыков стратегического и системного мышления и перспектив профессионального и личностного роста.

Библиографический список / References

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М., 2015. [Avanesov V.S. Kompozitsiya testovykh zadaniy [Composition of test items]. Moscow, 2015.]
2. Аванесов В.С. Современные методы обучения и контроля знаний: Учебное пособие. М., 1998. [Avanesov V.S. Sovremennye metody obucheniya i kontrolya znaniy [Modern methods of teaching and knowledge control]. Textbook. Moscow, 1998.]
3. Аванесов В.С. Педагогические измерения в контексте творчества С.И. Архангельского. URL: <http://testolog.narod.ru/Education61.html> (дата обращения: 18.04.2021). [Avanesov V.S. Pedagogicheskie izmereniya v kontekste tvorchestva S.I. Arkhangel'skogo [Pedagogical dimensions in the context of S.I. Arkhangel'skiy]. URL: <http://testolog.narod.ru/Education61.html> (In Rus.)]
4. Аванесов В.С. Теория и практика педагогических измерений (материалы публикаций в открытых источниках и Интернет). URL: http://www.charko.narod.ru/tekst/biblio/Avanesov_Teoriya_i_metod_ped_izmer.pdf (дата обращения: 18.04.2021). [Avanesov V.S. Theory and practice of pedagogical measurements (materials of publications in open sources and the Internet). URL: http://www.charko.narod.ru/tekst/biblio/Avanesov_Teoriya_i_metod_ped_izmer.pdf (In Rus.)]

5. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980. [Arkhangelskiy S.I. Uchebnyy protsess v vysshey shkole, ego zakonomernye osnovy i metody [The educational process in higher education, its natural foundations and methods]. Moscow, 1980.]
6. Вербицкий А.А., Пучкова Е.Б. Возможности теста как средства диагностики качества образования: мифы и реальность // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 33–44. [Verbitsky A.A., Puchkova E.B. Possibilities of the test as a means of diagnosing the quality of education: Myths and reality. *Higher Education in Russia*. 2013. No. 6. Pp. 33–44. (In Rus.)]
7. Елисеев И.Н. Методология оценки уровня компетенций студентов // Информатика и образование. 2012. № 4 (233). С. 80–85. [Eliseev I.N. Methodology for assessing the level of students' competencies. *Informatics and Education*. 2012. No. 4 (233). Pp. 80–85. (In Rus.)]
8. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: Учебное пособие. М., 2010. [Efremova N.F. Podkhody k otsenivaniyu kompetentsiy v vysshem obrazovanii [Approaches to the assessment of competencies in higher education]. Textbook. Moscow, 2010.]
9. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: Учебное пособие. М., 2011. [Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Sovremennye sredstva otsenivaniya rezultatov obucheniya [Modern means of assessing learning outcomes]. Textbook. Moscow, 2011.]
10. Елтунова И.Б. Модель автоматизированного оценивания уровня освоения профессиональных компетенций студентов колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2015. [Eltunova I.B. Model avtomatizirovannogo otsenivaniya urovnya osvoeniya professionalnykh kompetentsiy studentov kolledzha [Model of automated assessment of the level of development of professional competencies of college students]. PhD Dis. Ulan-Ude, 2015.]
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.; Ростов-н/Д., 2005. [Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Slovar po pedagogike [Dictionary of pedagogy]. Moscow; Rostov-on-Don, 2005.]
12. Культура качества высшего образования в России: традиции и инновации: Сборник науч. трудов сотрудников Национального аккредитационного агентства в сфере образования и экспертов в области проведения государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации. М., 2020. [Kultura kachestva vysshego obrazovaniya v Rossii: traditsii i innovatsii [Culture of quality of higher education in Russia: Traditions and innovations]. Moscow, 2020.]
13. Обеспечение гарантии качества профессионального образования: национальный и зарубежный опыт: Сборник материалов междунар. науч.-практической конференции. М., 2015. [Obespechenie garantii kachestva professionalnogo obrazovaniya: natsionalnyy i zarubezhnyy opyt [Ensuring the quality assurance of vocational education: National and foreign experience]. Moscow, 2015.]
14. Полежаева М.В. Разработка методики контроля знаний студентов по начертательной геометрии на основе тестовых технологий: Дис. ... канд. пед. наук.

- М., 2006. [Polezhaeva M.V. Razrabotka metodiki kontrolya znaniy studentov po nachertatelnoy geometrii na osnove testovykh tekhnologiy [Development of a methodology for controlling students' knowledge of descriptive geometry based on test technologies]. PhD Dis. Moscow, 2006.]
15. Пермяков О.Е., Менькова С.В. Диагностика формирования профессиональных компетенций. М., 2010. [Permyakov O.E., Menkova S.V. Diagnostika formirovaniya professionalnykh kompetentsiy [Diagnostics of the formation of professional competencies]. Moscow, 2010.]
16. Фомин В.И. Использование модели комплексной оценки результатов обучения специалиста в логике компетентностного подхода // Мир науки, культуры образования. 2009. № 1 (3). С. 161–163. [Fomin V.I. Using the model of a comprehensive assessment of the results of training a specialist in the logic of a competency-based approach. *World of Science, Culture and Education*. 2009. No. 1 (3). Pp. 161–163. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 15.02.2022, принята к публикации 06.04.2022

The article was received on 15.02.2022, accepted for publication 06.04.2022

Сведения об авторах /About the authors

Мельников Дмитрий Алексеевич – кандидат педагогических наук; ректор, Московский социально-педагогический институт

Dmitry A. Melnikov – PhD in Pedagogy; rector, Moscow Social Pedagogical Institute

E-mail: rectorat@mspi.edu.ru

Сокольникова Элла Ивановна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский социально-педагогический институт

Ella I. Sokolnikova – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department Pedagogy and Psychology of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Social Pedagogical Institute

E-mail: sokolnikova_ei@mspi.edu.ru

Сенатор Светлана Юргеновна – доктор педагогических наук, профессор; декан факультета педагогики и психологии, Московский социально-педагогический институт

Svetlana Yu. Senator – Dr. Pedagogy Hab.; Dean at the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Social Pedagogical Institute

E-mail: senator_su@mspi.edu.ru

Сенатор Сергей Сергеевич – кандидат педагогических наук; ассистент кафедры педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский социально-педагогический институт

Sergey S. Senator – PhD in Pedagogy; assistant at the Department Pedagogy and Psychology of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Social Pedagogical Institute

E-mail: senator_ss@mspi.edu.ru

Заявленный вклад авторов

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

Э.И. Сокольникова – планирование исследования, участие в проведении исследования и подготовке текста статьи

С.Ю. Сенатор – участие в проведении исследования и подготовке текста статьи, анализ теоретических данных по проблеме исследования

С.С. Сенатор – участие в проведении исследования и подготовке текста статьи, анализ теоретических данных по проблеме исследования

Contribution of the authors

D.A. Melnikov – general management of the research, development of the idea of the presented work, research planning, participation in the preparation of the text of the article

E.I. Sokolnikova – research planning, participation in the research and preparation of the text of the article

S.Yu. Senator – participation in the research and preparation of the text of the article, analysis of theoretical data on the research problem

S.S. Senator – participation in the research and preparation of the text of the article, analysis of theoretical data on the research problem

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

С.А. Михеев

Новосибирский государственный
архитектурно-строительный университет,
630008 г. Новосибирск, Российская Федерация

Модель формирования дискуссионной компетенции студентов технических вузов с использованием средств информатизации

Автором статьи обоснована актуальность формирования дискуссионной компетенции студентов технических вузов с использованием современных средств информатизации. Она обусловлена сетевизацией и социотехнической трансформацией инженерной деятельности в постиндустриальном обществе, с одной стороны, и слабой разработанностью данной проблемы в отечественной педагогике – с другой. Определено, что дискуссионная подготовка будущих инженеров с использованием средств информатизации должна опираться на трехуровневую (институциональный, методический, результирующий) теоретическую модель. В ходе теоретического анализа выделены внешние факторы реализации модели: социальный заказ на подготовку инженеров, обладающих сформированной дискуссионной компетенции; требования ФГОС ВО к образовательной программе бакалавриата; современные требования к информатизации образования. Установлена необходимость реализации модели с опорой на индивидуально-типологические (технический склад мышления) и системно обусловленные (низкая мотивация к овладению дискуссионной компетенцией) особенности студентов технических вузов. Внедрение разработанной модели позволяет создать наглядное представление об этапах и структуре формирования дискуссионной компетенции будущих инженеров, а также целенаправленно конструировать методику и технологию для решения задач, связанных с дискуссионной подготовкой студентов высших учебных заведений.

© Михеев С.А., 2022



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: дискуссионная компетенция, дискуссия, инженерная деятельность, информатизация, педагогическая модель, сетевизация, средства информатизации

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Михеев С.А. Модель формирования дискуссионной компетенции студентов технических вузов с использованием средств информатизации // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 129–148. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-129-148

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-129-148

S.A. Mikheev

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering,
Novosibirsk, 630008, Russian Federation

Model for developing discussion competence of technical university students using informatization tools

The author substantiates the relevance of developing discussion competence (DC) of engineering students by using modern means of informatization. It is conditioned by the networking and socio-technical transformation of engineering activity in the post-industrial society on the one hand, and the weak development of this problem in Russian pedagogy, on the other hand. It is determined that discussion-based training of future engineers using informatization tools should be based on a three-level (institutional, methodological, resultant) theoretical model. During the theoretical analysis, the external factors of the model implementation were identified: social order for training engineers possessing the formed DC; requirements of FSES of Higher Education to Bachelor's educational programme; modern requirements for education informatization. The necessity of model implementation based on individual-typological (technical mentality) and system-related (low motivation to master DC) peculiarities of technical university students have been established. It is concluded that the implementation of the designed model in the educational process allows creating a visual representation

of the stages and structure of forming discussing competence of future engineers, as well as purposefully constructing the methodology and technology to solve problems associated with the discussion training of students of higher educational institutions.

Key words: discussion competence, discussion, engineering activity informatization, pedagogical model, networking, informatization tools

CITATION: Mikheev S.A. Model for developing discussion competence of technical university students using informatization tools. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 129–148. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-129-148

Постиндустриальное общество кардинально изменяет характер инженерной деятельности и диктует разработку новых подходов к подготовке современного технического специалиста. Анализ исследований А.Л. Андреева [1], И.Д. Белоновской [2], Е.А. Гаврилиной [5], М.С. Голубинского [6], Б. Латура [15], Г.В. Паниной [19], В.А. Прохорова [21] и др., показывает, что современная инженерная деятельность имеет социотехнический характер, ориентирована на сетевизацию труда и групповую работу. Объединение научно-исследовательской и проектно-конструкторской функций (возникновение технауки), создание распределенных коллективов и виртуальных лабораторий, связанных посредством интернет-коммуникаций, – ее отличительные признаки.

Перечисленные факторы повышают актуальность коммуникативной подготовки современного инженера, включающей в себя умение вести полемику, отстаивать свои изобретения, разрешать конфликтные ситуации на основе компромисса, что невозможно без овладения дискуссионной компетенцией (ДК). Сетевизация инженерной деятельности способствует повышению значимости различных форм онлайн-коммуникаций, в числе которых онлайн-дискуссии (ОД).

Как показал анализ исследований Е.А. Буденковой, Н.А. Венцевой, В.С. Зайцева, М.В. Кларина, Л.В. Мурзенко, Е.Т. Китовой, Э.Г. Скибицкого, А.В. Перфиловой и др., в отечественной педагогике исследованы, преимущественно, традиционные (аудиторные) формы дискуссионной деятельности [3; 4; 10; 13; 17; 25]. Что касается сетевых дискуссий (с применением современных средств информатизации (ССИ)), то они остаются слабо изученными. Так, А.В. Перфиловой выполнен краткий обзор зарубежных исследований по проблеме ОД. М.В. Кларин описал их отдельные организационно-методические особенности. Е.А. Буденкова, опираясь на иностранные публикации, рассматривает алгоритм проведения ОД с использованием метода «конструктивный конфликт».

Таким образом, констатируем противоречие между объективной потребностью подготовки инженерных кадров, готовых к ведению сетевых дискуссий с использованием современных средств информатизации, с одной стороны, и недостаточностью теоретических (не создано моделей, не разработана технология) и научно-практических (не проводились эксперименты по изучению результативности различных форм и методов ОД) исследований по организации такой подготовки. Учитывая сложный (многокомпонентный) характер ДК, а также принимая во внимание выводы А.Н. Дахина [7] и Ю.О. Делимова [8] о важности построения теоретической модели педагогического объекта, позволяющей целенаправленно конструировать педагогическую систему для решения конкретных задач воспитания и обучения по заданным параметрам и критериям, формулируем цель настоящего исследования. Она заключается в описании и обосновании структуры и содержания разработанной нами модели формирования дискуссионной компетенции (МФДК) студентов технических вузов с использованием ССИ.

Разработка модели формирования дискуссионной компетенции реализовывалась нами с учетом индивидуально-типологических особенностей и специфики профессиональной подготовки студентов технических специальностей высших учебных заведений. Анализ работ Р.Н. Зарипова [11], Т.В. Кудрявцева [14], Б.Ф. Ломова [16], А.Я. Найна [18], Н.И. Юртаевой [30], И.С. Якиманской [31] и др. показывает, что в отечественной науке психологические особенности специалистов-инженеров рассматриваются как производные от особого – технического склада мышления. Наиболее полное определение технического мышления, на наш взгляд, дано Т.В. Кудрявцевым. Это деятельность, направленная на самостоятельное конструирование и решение технической задачи, итогом которой является получение субъектом нового дополнительного продукта деятельности и (или) овладение новыми способами работы [14, с. 202].

Обобщение исследований Т.В. Кудрявцева, Н.И. Юртаевой, И.С. Якиманской показывает, что доминирующим у студентов технических вузов и действующих инженеров является наглядно-образный тип мышления. Существенную роль в его развитии играет графическая подготовка, основанная на умении создавать и описывать технические образы, оперировать ими, воплощать в виде чертежей и схем и т.п. Отсюда, согласно оценкам ряда исследователей [9; 12; 22; 32 и др.], многие студенты-инженеры (в отличие от гуманитариев) неуверенно чувствуют себя в коммуникативных практиках, требующих непосредственного общения (публичные доклады, обсуждения, дискуссии и т.п.). Это проявляется в сдержанности, скованности, немногословности и неумении

формулировать свои мысли в устной речи. При этом будущие инженеры гораздо увереннее чувствуют себя при выполнении заданий, связанных с расчетами, чертежами, письменными отчетами и проектами.

Профессиональная подготовка инженерных кадров в образовательных организациях высшего образования осуществляется на основе ФГОС. В своем исследовании мы показали, что переход системы высшего профессионального образования на ФГОС поколения 3, 3+, 3++, привел к существенному уменьшению объема аудиторной нагрузки и общего числа преподаваемых учебных дисциплин, не связанных с формированием профессиональных компетенций инженеров [29, с. 160–210]. С одной стороны, этому способствовало сокращение полного срока обучения в рамках программы бакалавриата. С другой – отказ государства от нормативного закрепления обязательного набора предметов и минимального объема аудиторных часов на их изучение в новых образовательных стандартах. В итоге многие вузы начали «оптимизировать» свои учебные планы, замещая непрофильные дисциплины (прежде всего гуманитарные) специализированными предметами инженерного цикла.

Как показал проведенный нами опрос 310 студентов-строителей 2–3 курсов, сложившаяся ситуация негативным образом отразилась на отношении будущих инженеров к гуманитарным дисциплинам, что выражается в непонимании их значимости для дальнейшей профессиональной деятельности и затрудняет работу педагога по формированию ДК. Так, отвечая на вопрос «Нужны ли современному инженеру знания и навыки, полученные на занятиях по социологии (1 вариант ответа)», вариант «нужны обязательно» выбрали 9,5% респондентов; «нужны, но не обязательно (без них можно обойтись)» – 18,45%; «не нужны» – 58,35%; «затрудняюсь ответить, не знаю» – 13,7%. Тот же вопрос, но относительно предмета «социология в строительной сфере»: 13,25; 24,0; 50,16 и 12,59% соответственно. На вопрос: «Нужны ли современному инженеру дискуссионные знания и навыки», – полученные результаты составили: 17,2; 27,09; 44,16 и 11,55% соответственно.

Из полученных результатов видно, что около половины студентов не осознают необходимости изучения гуманитарных предметов и не видят возможностей применения знаний, полученных в процессе их изучения, в своей профессиональной деятельности. Несколько лучше обстоят дела с пониманием роли дискуссионной компетенции, но и здесь количество отрицательных ответов превышает 40%. Таким образом, можно констатировать наличие противоречия между объективными требованиями рынка труда к разносторонней (в том числе коммуникативной и дискуссионной) подготовке современного инженера

и отсутствием профессиональной мотивации к освоению гуманитарных предметов и ДК у многих студентов технических специальностей.

Разрешение вышеуказанного противоречия реализуется в рамках двух компонентов МФДК: целевого (постановка мотивационных целей) и операционно-технологического, где проводилась планомерная, поэтапная работа по развитию положительной мотивации к овладению дискуссионной компетенцией.

Разработанная нами модель (рис. 1) состоит из трех уровней:

1) институционального, обеспечивающего внешние предпосылки формирования ДК, источник которых – система институтов, формирующих социальный заказ и реализующих подготовку современного инженера;

2) методического, включающего шестикомпонентную методику формирования ДК студентов технических вузов на основе ССИ;

3) результирующего, который определяет полученный на выходе результат: специалиста-инженера со сформированной дискуссионной компетенцией, включающей коммуникативный, мотивационный, социальный, лингвистический, когнитивный и рефлексивный компоненты.

Центральным элементом модели является методика формирования дискуссионной компетенции. Под методикой мы понимаем систему правил, требований, предъявляемых к организации педагогического процесса для решения определенных воспитательных и организационно-практических задач [27, с. 53]. По мнению Е.В. Титовой, методику можно описать в виде структуры из четырех компонентов: стратегии, тактики, логики и техники [27].

Стратегический компонент складывается из трех элементов:

а) целей, отражающих социальный заказ на подготовку специалистов с определенными компетенциями;

б) включенности методики в систему более высокого уровня (образовательную систему государства, вуза);

в) научной методологии.

Таким образом, о методике можно говорить только в том случае, если преподаватель направляет свои усилия на достижение стратегической цели, руководствуясь принципами, заданными той «макросистемой», в рамках которой он строит свою конкретную педагогическую систему.

Тактическая сторона методики проявляется в конкретизации стратегических целей применительно к сложившимся условиям протекания педагогического процесса, с учетом особенностей развития конкретного учебного коллектива, личностных качеств обучающихся, а также в способности педагога выбрать адекватные задачам и ситуации методы, средства и способы коммуникации.

Под логикой реализации методики понимается построение этапов педагогической деятельности в определенную последовательность шагов, которая с одной стороны, не должна противоречить стратегической цели, с другой – должна обеспечить разумное сочетание различных видов деятельности, используемых средств, форм и методов организации обучения и воспитания.

Техника – это совокупность конкретных приемов, процедур, которые преподаватель использует на каждом из этапов педагогической деятельности для результативной реализации тактических решений.

Основываясь на вышеизложенном методологическом подходе, определяем структуру методики формирования ДК студентов технических вузов с использованием ССИ, состоящую из целевого, методологического, организационно-методического, содержательного, контрольно-оценочного и операционно-технологического компонентов (рис. 1).

Первые два компонента определяют стратегию реализации методики. Третий, четвертый и пятый составляют методы, средства и организационные формы обучения, учебные материалы, инструментарий для мониторинга и контроля, отобранные преподавателем для результативного формирования ДК студентов инженерного профиля в соответствии с поставленными целями (тактический компонент методики). Шестой компонент задает логику и технику реализации методики, т.е. представляет собой педагогическую технологию, которая рассматривается нами как операционное ядро методики, оказывающее решающее влияние на результативность ее практического применения.

Ключевым элементом методического уровня МФДК, определяющим основные направления дискуссионной подготовки студентов технических вузов, является целевой компонент. Он включает в себя два уровня целей. Общий, где сформулирована ключевая цель реализации разработанной нами методики, и частный, включающий в себя постановку целей в зависимости от формируемого компетентностного компонента (см. рис. 1).

Целевой компонент методики реализован на основе принципа социальной детерминации, предполагающего признание потребностей и запросов общества в качестве системообразующих факторов формирования ДК студентов технических вузов. В ходе исследования нами были выделены социально детерминированные предпосылки (внешние факторы), актуализирующие необходимость формирования дискуссионной компетенций будущих инженеров. К их числу относятся: социальный заказ на подготовку квалифицированных технических специалистов, обладающих сформированной ДК; требования ФГОС ВО к условиям реализации образовательной программы бакалавриата; современные требования к информатизации образования.



Рис. 1. Модель формирования дискуссионной компетенции

Под социальным заказом мы понимаем совокупность требований к подготовке компетентных специалистов в условиях социотехнической и сетевой трансформации инженерной деятельности, постоянно изменяющейся социально-экономической ситуации, выдвигаемых государством и профессиональным сообществом (организациями-работодателями, отраслевыми ассоциациями, общественными организациями и т.п.). Свое институциональное выражение социальный заказ находит в законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, отраслевых профессиональных стандартах.

Современные ФГОС ВО определяют основные требования к реализации образовательных программ высшего образования на территории РФ. Как мы уже отмечали, переход на ФГОС третьего поколения привел к уменьшению объема аудиторной нагрузки по многим учебным дисциплинам. Вместе с тем, новые образовательные стандарты дают большую гибкость в реализации учебно-воспитательных программ. С одной стороны, вузы получили широкую свободу в выборе форм взаимодействия со студентами (аудиторная, сетевая, самообразовательная деятельность). С другой – устанавливаются требования к образовательным организациям по созданию электронной информационно-образовательной среды, с возможностью для студентов дистанционно отслеживать свои учебные достижения, пользоваться электронными учебными пособиями, осуществлять удаленное взаимодействие с преподавателями (http://fgosvo.ru/fgosvo/downloads/1093/?f=%2Fuploadfiles%2FProjFGOSVO3%2B%2B%2FBak3%2B%2B%2F080301_B_3plus_05052017.pdf).

Опираясь на вышеизложенные факты, можно сделать вывод о том, что применение ССИ позволяет преподавателю более рационально использовать структуру учебной нагрузки, исходя из современных требований ФГОС ВО, а также повысить результативность формирования ДК студентов-инженеров по сравнению с реализацией занятий, основанных исключительно на традиционных формах обучения.

Анализ нормативных документов, регулирующих процесс информатизации образования (закон «Об образовании в Российской Федерации» (http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174), приоритетный национальный проект «Образование» 2019–2024 (<https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie>), национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (https://digital.gov.ru/uploaded/files/natsionalnaya-programma-tsifrovaya-ekonomika-rossijskoj-federatsii_NcN2nOO.pdf), государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. (<http://static.government.ru/media/files/313b7NaNS3VbcW7qWYslEDbPC>

uKi6lC6.pdf), а также ряда исследований в данной области (<https://csr.ru/wp-content/uploads/2017/10/novaya-tehnologicheskayarevolutsiya-2017-10-13.pdf>) [20; 23; 24], позволил выявить основные задачи внедрения ССИ в образовательный процесс. К их числу относятся:

- преодоление цифрового разрыва, под которым понимается, с одной стороны, неравенство доступа различных категорий населения к средствам информатизации. С другой – неравенство в использовании средств информатизации. Например, некоторые пользователи используют интернет для рутинной загрузки аудио- и видеофайлов, общения посредством ip-телефонии и т.п. (пассивная модель использования). Другие же участвуют в online-семинарах, тренингах, пишут компьютерные программы (активная модель);
- реализация индивидуальной траектории развития каждого обучающегося, что достигается использованием интерактивных методов обучения на основе ССИ (online-дискуссий, сетевых проектов, обучающих компьютерных игр и т.д.), позволяющих за счет наличия обратной связи обеспечить избирательность взаимодействия с каждым студентом;
- создание сетевых групп и сообществ, в рамках которых студенты могут общаться по интересам и получать навыки группового взаимодействия при решении профессиональных и учебных задач.

В этой связи методика формирования дискуссионной компетенции студентов технических вузов на основе ССИ, предполагающая активное использование сетевого мониторинга и метода онлайн-дискуссий, полностью соответствует рассмотренным требованиям информатизации образования.

Таким образом, актуальный социальный заказ на подготовку компетентных специалистов, обладающих сформированной ДК, в условиях внедрения ФГОС ВО и информатизации образования позволил нам определить цели разработки модели, обуславливающие выбор методологических подходов и принципов к рассмотрению и организации данного процесса.

Постановка целей, адекватных социальному заказу и отражающих специфику образовательной ситуации, в контексте новых ФГОС ВО, а также использование современных методологических подходов и принципов (см. методологический компонент модели на рис. 1), обеспечивает содержательную гибкость МФДК. Она заключается в возможности реализации модели на базе различных гуманитарных дисциплин. Так, например, мы в своей практической работе применяли МФДК в рамках дисциплины «Социология в строительной сфере». Контрольный эксперимент по проверке результативности модели осуществлялся на материалах общей социологии. В настоящее время ведутся

работы по реализации разработанной модели на базе предметов психолого-педагогического цикла.

Организационно-методический компонент методического уровня МФДК представлен комплексом методов и средств обучения, вариативно применяемых в соответствии с динамично изменяющейся педагогической ситуацией. При разработке методов формирования ДК студентов технических вузов мы исходили из критериев реализуемости, простоты применения и возможности их реализации в синхронной или асинхронной форме. Учитывая преимущественно дистанционный (сетевой) характер педагогического взаимодействия, в рамках разработанной модели, наиболее важным является последний из перечисленных критериев.

Организация педагогического процесса в сети интернет возможна либо в реальном времени (синхронный режим), либо в формате обмена сообщениями, не совпадающими по времени (асинхронный режим). Опираясь на работы Е.А. Буденковой и М.В. Кларина, выделим сильные и слабые стороны перечисленных режимов (табл. 1) [13].

Таблица 1

**Сильные и слабые стороны основных форм организации
сетевого педагогического процесса**

Категория	Синхронный режим	Асинхронный режим
Сильные стороны	1. Оперативная обратная связь в реальном времени 2. Лучшие возможности для создания групповой общности, сплоченности	1. Гибкость в выборе места и времени проведения 2. Возможность более тщательного обдумывания ответа 3. Коммуникация хорошо структурирована и развернута в тексте (широкие возможности для анализа и рефлексии)
Слабые стороны	1. Коммуникация в реальном времени создает ощущение напряженности 2. Не хватает структурированности и развернутости высказываний (затрудняет анализ и рефлекссию) 3. Периодические технические трудности (обрывы связи, подтормаживание)	1. Много времени уходит на обсуждение одной темы 2. В сообщениях много текста (может затруднять понимание) 3. Низкая обратной оперативность связи

Можно сделать вывод, что перечисленные формы реализации педагогического процесса способствуют развитию разных компонентов ДК

(табл. 1). Синхронный режим предпочтительнее для формирования социального компонента, поскольку основан на активном групповом взаимодействии в реальном времени и в большей степени стимулирует проявление таких качеств, как тактичность, самоконтроль, адекватное восприятие критики и т.п. Асинхронный режим больше подходит для развития рефлексии, поскольку у студента есть время для обдумывания ответа, на протяжении которого он может обращаться к содержанию дискуссии. Когнитивный, лингвистический, мотивационный и коммуникативный компоненты ДК могут одинаково успешно формироваться в ходе как синхронной, так и асинхронной работы, но при этом затрагивая разные аспекты развиваемых качеств. Например, владение языком дискуссии (лингвистический компонент) предполагает уверенные навыки как устной, так и письменной речи. Принимая во внимание вышеизложенное, считаем наиболее адекватными методами формирования ДК форум (асинхронный) и дебаты (синхронный), краткое описание которых представлено в табл. 2.

Таким образом, разработанная нами МФДК студентов технических вузов включает две группы форм организации обучения.

1. Синхронная, реализуемая в форме видеоконференции на базе модуля «BigBlueButton» LMS «Moodle». Выбор обусловлен функциональностью приложения (одновременное проведение чата и видеоконференции, возможность создания и удаления микрогрупп «на лету», в процессе конференции, возможность показа презентаций и использования виртуальной доски, возможность записи сеанса), нетребовательностью к ресурсам, интуитивно понятным интерфейсом.

2. Асинхронная, реализуемая в форме форума на базе одноименного модуля «Moodle». Данный плагин позволяет студентам и преподавателю создавать неограниченное количество постов, отображать записи в виде иерархического дерева, имеет настраиваемую модерацию, дает возможность преподавателю создавать и удалять группы студентов, работающие обособленно от других, имеет удобный интерфейс вывода информации (как текстовой, так и содержащей таблицы, изображения, видео).

Наряду с дискуссионными методами, на этапах коллективной рефлексии онлайн-занятий, нами активно применялся метод беседы (аудиторные семинарские занятия), где в процессе совместной работы преподавателя и студентов разбирались спорные моменты, ошибки, происходил обмен мнениями по поводу прошедших дискуссий.

Контрольно-оценочный компонент методического уровня МФДК включает в себя два аспекта: внешнюю оценку (контроль со стороны преподавателя) и рефлексия (субъективное восприятие студентами

Таблица 2

Методы формирования дискуссионной компетентности

Параметр	Метод «форум»	Метод «дебаты»
Цель для испытуемых	В процессе коллективного обсуждения дискуссионной проблемы выработать взаимоприемлемую (компромиссную) позицию по спорному вопросу	Используя научную аргументацию, убедить нейтральную третью сторону (преподавателя) в истинности своей позиции
Дискуссионная тема	Выбиралась из общего списка и доводилась до участников за одну неделю до начала учебной дискуссии. Разработка тем осуществлялась на основе комплекса критериев, учитывающих специфику дискуссионной деятельности: – актуальность (стимулирует познавательный интерес у испытуемых); – четкость формулировки (максимально точно определяет предмет обсуждения, не слишком широко и не слишком узко); – сбалансированность (имеет достаточное количество аргументов как «за», так и «против» для создания равных условий для всех участников дискуссии); – доступность для участников (обладает уровнем сложности, адекватным подготовке и интеллектуальным способностям испытуемых)	
Краткое описание хода занятия	Дискуссия проводится в два этапа. На первом каждый из участников аргументировано представляет свою позицию по обсуждаемой проблеме. При этом половина участников являются оппонентами, т.е. обосновывают противоположную позицию. На втором этапе задача каждого испытуемого представить собственную позицию по проблеме, но уже с учетом высказанных мнений других участников дискуссии. Далее, в процессе совместного обсуждения представленных обобщенных позиций, вырабатывается компромиссный вывод по рассматриваемой проблеме	В дискуссии участвуют две команды, представляющие противоположные позиции по какой-либо дискуссионной проблеме. Выступления членов команд чередуются (сначала выступает спикер 1-й команды с утверждающей позицией, затем спикер 2-й с опровергающей и т.д.). После каждого выступления участники противоположной команды задают выступающей стороне уточняющие вопросы и могут взять тайм-аут для подготовки своего ответа-выступления. Дискуссия заканчивается после выступления всех участников обеих команд. Подводятся итоги

Окончание табл. 2

Параметр	Метод «форум»	Метод «дебаты»
Особенности	Участники работают индивидуально, но присутствует дифференциация по ролям (утверждающие и оппоненты), распределяемым педагогом	Дискуссия проводится в игровой обстановке между двумя командами
Временные затраты	2 дня	1 ч 20 мин. Присутствует жесткий временной регламент для выступающих (5 мин), задающих вопросы (3 мин), а также тайм-аутов (не более 5 мин)
Количество участников	4–6 чел.	4–6 чел. (по 2–3 чел. в команде)
Роль педагога	Фасилитатор	Фасилитатор + арбитр
Средство реализации	Модуль «Форум» Moodle	Модуль «BigBlueButton» Moodle
Форма организации	Асинхронная.	Синхронная

собственного уровня овладения ДК), которые дополняют друг друга и в совокупности позволяют получить всестороннюю картину сформированности дискуссионной компетенции у студентов. Оба аспекта предполагают оценивание по пяти критериям, составляющим компоненты ДК (см. рис. 1).

Процедурной основой методического уровня МФДК выступает технология формирования дискуссионной компетенции (ТФДК). Она конструировалась нами с учетом выводов об индивидуально-типологических особенностях и специфике профессиональной подготовки студентов технических специальностей, обусловленных введением новых ФГОС ВО.

1. Особое внимание уделено организационно-мотивационному этапу ТФДК, где преподаватель подробно объясняет (лекция) и обсуждает (семинар) со студентами роль дискуссионной подготовки в современных условиях сетевизации и социотехнической трансформации инженерной деятельности. Актуализация полученных на первом этапе мотивационных установок осуществлялась в ходе семинарских занятий, на рефлексивных подэтапах формирующей стадии ТФДК (см. рис. 1).

2. В разработанной нами технологии был реализован принцип чередования асинхронных и синхронных форм сетевого взаимодействия. В соответствии с данным принципом сначала идут развивающие ступени (подэтапы) с асинхронным взаимодействием, где коммуникация осуществляется посредством письменных сообщений (постов в форуме). Тем самым достигается «плавное» вхождение студентов в непривычные способы деятельности, снижается уровень стресса, повышается уверенность в работе и познавательный интерес, что позволяет создать хорошую базу освоения более сложных для студентов-инженеров синхронных форм коммуникации и повысить общую результативность процесса формирования ДК.

Итогом использования МФДК в образовательном процессе технических вузов является подготовленный специалист-инженер со сформированной ДК (результатирующий уровень модели), включающей в себя коммуникативный, социальный, лингвистический, интеллектуальный, мотивационный и рефлексивный компоненты (рис. 2).

Первые 4 компонента, выделенные нами путем анализа содержания признаков дискуссионной деятельности (групповой характер коммуникации, наличие целеполагания, ориентация на поиск компромисса, аргументированность доводов), составляют содержательный уровень структуры ДК. Последние два – мотивационно-оценочный, представленный мотивационным и рефлексивным компонентами. Их выделение обусловлено не объективными характеристиками ключевых признаков

дискуссии, а функциональной структурой человеческой деятельности. Как показано в работах В.Д. Шадрикова, именно мотив (наряду с целью и планируемым результатом) является базовым направляющим элементом деятельности: развивая мотивацию, мы повышаем общую результативность компетентностной подготовки любого специалиста. Рефлексия же играет роль внутренней и внешней оценки, способствует поддержанию уровня мотивации на протяжении выполнения деятельности [28].

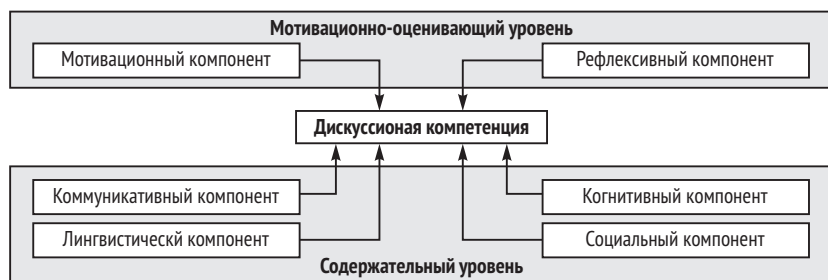


Рис. 2. Структура дискуссионной компетенции

Основываясь на вышеизложенном, можем сделать следующие выводы.

1. Внешними предпосылками реализации МФДК выступают: социальный заказ на подготовку квалифицированных технических специалистов, обладающих сформированной ДК; требования ФГОС ВО к условиям реализации образовательной программы бакалавриата; современные требования к информатизации образования.

2. МФДК студентов технических вузов на основе ССИ целесообразно рассматривать в качестве трехуровневой структуры. Она включает в себя институциональный уровень, определяющий внешние предпосылки реализации модели. Методический (шестикомпонентная методика). Результирующий, в рамках которого задается конечный результат применения МФДК в образовательном процессе технических вузов (специалист-инженер со сформированной ДК, состоящей из мотивационного, рефлексивного, коммуникативного, социального, лингвистического и когнитивного компонентов).

3. Реализация МФДК на основе ССИ должна осуществляться с учетом индивидуально-типологических (технический склад мышления) и системно обусловленных (низкая мотивация к овладению ДК) особенностей студентов технических вузов. Это предполагает специально подобранное сочетание синхронных и асинхронных форм и методов

сетевого взаимодействия (дебаты и форум), а также требует специфического подхода к конструированию технологии формирования ДК, где особая роль отводится организационно-мотивационной и рефлексивной составляющей.

4. Внедрение разработанной модели в образовательный процесс высших учебных заведений позволяет создать наглядное представление об этапах и структуре формирования ДК будущих инженеров. Интерпретировать полученные результаты, используя современные теоретические подходы (системный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный). Опираясь на базовые методологические принципы модели (целеполагания, целостности, структурности, иерархичности, системности, деятельностного характера обучения, индивидуальной образовательной траектории, обратной связи), целенаправленно конструировать педагогические системы (методику, технологию) для решения образовательных задач, связанных с формированием ДК студентов высших учебных заведений.

Библиографический список / References

1. Андреев А.Л. Технонаука // Философия науки и техники. 2011. № 1. С. 200–218. [Andreev A.L. Technoscience. *Philosophy of Science and Technology*. 2011. No. 1. Pp. 200–218. (In Rus.)]
2. Белоновская И.Д. Формирование инженерной компетенции специалиста: предпосылки, тенденции и закономерности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2006. № 1-1 (51). С. 95–100. [Belonovskaya I.D. Formation of engineering competence of a specialist: Prerequisites, trends, and patterns. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006. No. 1-1 (51). Pp. 95–100. (In Rus.)]
3. Буденкова Е.А. Онлайн-дискуссии: преимущества и методика проведения // Образовательные технологии. 2012. № 3. С. 113–127. [Budenkova E.A. Online discussions: Advantages and methods of conducting. *Educational Technologies*. 2012. No. 3. Pp. 113–127. (In Rus.)]
4. Венцева Н.А. Дискуссия как дидактическая категория // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2007. № 2. С. 132–136. [Ventseva N.A. Discussion as a didactic category. *Vestnik Taganrogskego gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2007. No. 2. Pp. 132–136. (In Rus.)]
5. Гаврилина Е.А. Инженер в современном мире: *Homo faber* vs *Homo mechanicus* // Вестник прикладной этики. 2014. № 44. С. 107–119. [Gavrulina E.A. Engineer in the modern world: *Homo faber* vs *Homo mechanicus*. *Bulletin of Applied Ethics*. 2014. No. 44. Pp. 107–119. (In Rus.)]
6. Голубинский М.С. Основные направления перемен в высшем инженерно-техническом образовании // Совет ректоров. 2012. № 9. С. 52–56. [Golubinsky M.S. The main directions of changes in higher engineering education. *Council of Rectors*. 2012. No. 9. Pp. 52–56. (In Rus.)]

7. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование. Новосибирск, 2005. [Dahin A.N. Pedagogicheskoe modelirovanie [Pedagogical modeling]. Novosibirsk, 2005.]
8. Делимова Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2013. № 3 (19). С. 33–38. [Delimova Yu.O. Modeling in pedagogy and didactics. *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2013. No. 3 (19). Pp. 33–38. (In Rus.)]
9. Евдоксина Н.В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических вузов // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 2 (37). С. 273–279. [Evdoksina N.V. Psychological features of studying a foreign language by students of technical universities. *Vestnik of Astrakhan State Technical University*. 2007. No. 2 (37). Pp. 273–279. (In Rus.)]
10. Зайцев В.С. Интерактивные технологии обучения студентов и магистрантов в современном вузе. Челябинск, 2017. [Zaitsev V.S. Interaktivnyye tehnologii obuchenija studentov i magistrantov v sovremennom vuze [Interactive technologies for teaching students and undergraduates in a modern university]. Chelyabinsk, 2017.]
11. Зарипов Р.Н., Зарипова И.Р. Формирование технического мышления как цель и результат профессионального образования // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 20. С. 423–428. [Zaripov R.N., Zaripova I.R. Formation of technical thinking as a goal and result of vocational education. *Bulletin of the Kazan Technological University*. 2014. No. 20. Pp. 423–428. (In Rus.)]
12. Карасев С.А., Качалов Н.А. Обучение анализу иноязычных текстов студентов технического вуза. Томск, 2014. [Karasev S.A., Kachalov N.A. Obuchenie analizu inojazychnyh tekstov studentov tehničeskogo vuza [Teaching the analysis of foreign language texts to students of a technical university]. Tomsk, 2014.]
13. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. М., 2018. [Klarin M.V. Innovacionnyye modeli obuchenija: Issledovanie mirovogo opyta [Innovative learning models: A study of world experience]. Moscow, 2018.]
14. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. Процесс и способы решения технических задач. М., 1975. [Kudryavtsev T.V. Psihologija tehničeskogo myshlenija. Process i sposoby reshenija tehničeskikh zadach [Psychology of technical thinking. Process and ways of solving technical problems]. Moscow, 1975.]
15. Латур Б. Наука в действии: следуя за учеными и инженерами внутри общества. СПб., 2013. [Latour B. Nauka v dejstvii: sleduja za uchenymi i inzhenerami vntri obshhestva [Science in action: Following scientists and engineers within society]. St. Petersburg, 2013.]
16. Ломов Б.Ф. Человек и техника: Очерки инженерной психологии. М., 2012. [Lomov B.F. Chelovek i tehnika: Oчерki inzhenernoj psihologii [Man and technology: Essays on engineering psychology]. Moscow, 2012.]
17. Мурзенко Л.В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена.

2010. № 121. С. 197–201. [Murzenko L.V. Educational discussion as a means of forming intercultural competence among students of language universities in conditions of distance education. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2010. No. 121. Pp. 197–201. (In Rus.)]
18. Найн А.Я. Формирование и развитие технического мышления учащихся. М., 1983. [Nain A.Ya. Formirovanie i razvitie tehniceskogo myshlenija uchashhihsja [Formation and development of technical thinking of students]. Moscow, 1983.]
19. Панина Г.В. Социотехническое проектирование в инженерном образовании // Вестник прикладной этики. 2015. № 47. С. 139–151. [Panina G.V. Sociotechnical design in engineering education. *Bulletin of Applied Ethics*. 2015. No. 47. Pp. 139–151. (In Rus.)]
20. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» / Уваров А.Ю., Ван С., Кан Ц. и др.; Отв. ред. И.В. Дворецкая. М., 2019. [Problemy i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovanija v Rossii i Kitae [Problems and prospects of digital transformation of education in Russia and China]. II Russian-Chinese Conference of Education Researchers “Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence”. Uvarov A.Yu., Wang S., Kan Ts. et al.; I.V. Dvoretskaya (ed.). Moscow, 2019.]
21. Прохоров В.А. Некоторые вопросы модернизации инженерного образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 13–19. [Prokhorov V.A. Some issues of modernization of engineering education. *Higher Education in Russia*. 2013. No. 10. Pp. 13–19. (In Rus.)]
22. Психология и педагогика высшей школы / Под ред. С.И. Самыгина. Ростов-н/Д., 1998. [Psihologija i pedagogika vysshej shkoly [Psychology and pedagogy of higher education]. S.I. Samygin (ed.). Rostov-on-Don, 1998.]
23. Российское образование: достижения, трудности, перспективы / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М., 2019. [Rossijskoe obrazovanie: dostizhenija, trudnosti, perspektivy [Russian education: Achievements, difficulties, prospects]. A.Yu. Uvarova, I.D. Frumin (eds.). Moscow, 2019.]
24. Сакович С.И., Павлова Я.В. Информатизация образования // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 11. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/59010> (дата обращения: 04.07.2020). [Sakovich S.I., Pavlova Ya.V. Informatization of education. *Modern Scientific Research and Innovations*. 2015. No. 11. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/11/59010> (In Rus.)]
25. Скибицкий Э.Г., Китова Е.Т. Формирование дискуссионной компетентности магистрантов как инструмент поиска оптимального решения проблемных задач // Сибирская финансовая школа. 2015. № 3 (110). С. 101–104. [Skibitsky E.G., Kitova E.T. Formation of debatable competence of undergraduates as a tool for finding the optimal solution of problem problems. *Siberian Financial School*. 2015. No. 3 (110). Pp. 101–104. (In Rus.)]
26. Скибицкий Э.Г., Перфилова А.В. Формирование дискуссионной компетенции у студентов технического вуза // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 38–44. [Skibitsky E.G., Perfilova A.V. Formation of debating

- competence among students of a technical university. *Siberian Pedagogical Journal*. 2016. No. 3. Pp. 38–44. (In Rus.)]
27. Титова Е.В. Если знать, как действовать: Разговор о методике воспитания: Кн. для учителя. М., 1993. [Titova E.V. Esli znat, kak dejstvovat: Razgovor o metodike vospitaniya [If you know how to act: Talk about the methodology of education]. Book for the teacher. Moscow, 1993.]
28. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М., 2013. [Shadrikov V.D. Psihologija dejatelnosti cheloveka [Psychology of human activity]. Moscow, 2013.]
29. Эволюция образования в условиях информатизации / Носков М.В., Дьячук П.П., Добронет Б.С. и др.; Отв. ред. М.П. Лапчик, М.В. Носков; Красноярск, 2019. [Noskov M.V., Dyachuk P.P., Dobronets B.S. et al. Jevoljucija obrazovanija v uslovijah informatizacii [Evolution of education in the context of informatization]. М.П. Lapchik, M.V. Noskov (eds.). Krasnoyarsk, 2019.]
30. Юртаева Н.И. Формирование у студентов профессиональной направленности на инженерную деятельность: акмеологический аспект // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 3. С. 342–346. [Yurtaeva N.I. Formation of students' professional orientation to engineering activity: Acmeological aspect. *Bulletin of the Kazan Technological University*. 2014. No. 3. Pp. 342–346. (In Rus.)]
31. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979. [Yakimanskaya I.S. Razvivajushhee obuchenie [Developmental training]. Moscow, 1979.]
32. Якунин В.А., Мешков Н.И. Психолого-педагогические факторы учебной успешности студентов // Вестник ЛГУ. 1980. № 11. С. 9–11. [Yakunin V.A., Meshkov N.I. Psychological and pedagogical factors of educational success of students. *Bulletin of Leningrad State University*. 1980. No. 11. Pp. 9–11. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 03.03.2022, принята к публикации 28.04.2022

The article was received on 03.03.2022, accepted for publication 28.04.2022

Сведения об авторе / About the author

Михеев Сергей Александрович – старший преподаватель кафедры физического воспитания, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет

Sergey A. Mikheev – senior lecturer at the Department of Physical Education, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering

E-mail: omega1978@yandex.ru

**В.Б. Никишина, Е.А. Петраш,
М.Ю. Казарян, А.И. Коробко**

Российский национальный исследовательский
медицинский университет имени Н.И. Пирогова,
117997 г. Москва, Российская Федерация

Технологии формирования компетенций в программе магистратуры по направлению подготовки «Психология»

Профессионально-образовательная подготовка специалиста в современных условиях определяется системным компетентностным потенциалом, обеспечивающим успешность и эффективность профессиональной деятельности. Авторы статьи анализируют образовательную технологию формирования компетенций в процессе реализации программы магистратуры (на примере образовательной программы по направлению подготовки 37.04.01 «Психология», направленность (профиль) – «Клиническая психология в социальной сфере»), предполагающую разработку алгоритмизированной процедуры, критериев ее оценки, образовательного результата (цель) и уровня реализации. Компетентностный подход выступает в качестве идеологии, связывающей обобщенную трудовую функцию, трудовые функции, задачи профессиональной деятельности выпускников, категории компетенций и сами компетенции. В процессе исследования сделан вывод, что непрерывность формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы обеспечивается, с одной стороны, преемственностью содержания дисциплин, с другой – последовательностью изучения дисциплин, обеспечивающих формирование каждой компетенции, в процессе освоения образовательной программы. Непрерывность формирования и развития компетенций обеспечивает системность их свойств и качеств. Анализ компонентного состава компетенций (знать, уметь, владеть практическим опытом) с учетом междисциплинарной взаимосвязи, реализующей преемственность содержания, позволяет планировать организацию и структуру образовательной программы.

© Никишина В.Б., Петраш Е.А., Казарян М.Ю., Коробко А.И., 2022



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: профессиональная подготовка специалиста, универсальная компетенция, общепрофессиональная компетенция, профессиональная компетенция, непрерывность формирования компетенций

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Технологии формирования компетенций в программе магистратуры по направлению подготовки «Психология» / В.Б. Никшина, Е.А. Петраш, М.Ю. Казарян, А.И. Коробко // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 149–159. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-149-159

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-149-159

**V.B. Nikishina, E.A. Petrash,
M.Yu. Kazaryan, A.I. Korobko**

Pirogov Russian National Research Medical University,
Moscow, 117997, Russian Federation

Technologies of competence formation in the Master's degree program in the field of "Psychology"

Professional and educational training of a specialist in modern conditions is determined not by a simple sum of competencies, but by a systemic competence potential that ensures the success and efficiency of professional activity. The authors of the article analyze the educational technology for the formation of competencies in the process of implementing a master's program (on the example of an educational program in the direction of study "Psychology", "Clinical Psychology in the Social Sphere" profile, which involves the development of an algorithmized procedure, criteria for its assessment, educational result (goal) and level of implementation. In the course of the study, it was concluded that the continuity of the formation of competencies in the process of mastering the educational program is ensured, on the one hand, by the continuity of the content of the disciplines, on the other hand, by the sequence of studying the disciplines that ensure the formation of each competence, in the process of mastering the educational

program. The competency-based approach acts as an ideology linking a generalized labor function, labor functions, tasks of professional activity of graduates, categories of competencies, and competencies themselves. Analysis of the component composition of competencies (to know, to be able, to have practical experience), taking into account the interdisciplinary relationship that implements the continuity of content, allows one to plan the organization and structure of the educational program.

Key words: specialist training, universal competence, general professional competence, professional competence, continuity of competence formation

CITATION: Nikishina V.B., Petrash E.A., Kazaryan M.Yu., Korobko A.I. Technologies of competence formation in the Master's degree program in the field of "Psychology". *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 149–159. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-149-159

Образовательная технология формирования компетенций в процессе реализации программы магистратуры предполагает разработку алгоритмизированной процедуры, критериев ее оценки, образовательного результата (цель) и уровня реализации. Нормативно-правовые границы технологии определяются федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 37.04.01 «Психология». Действующий в настоящее время ФГОС ВО утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 841 от 29.07.2020. Стандарт обеспечивает регламентацию как длительности обучения по образовательной программе (срок освоения образовательной программы), формы, так и содержания образовательной программы. Длительность обучения составляет 2 года с возможностью продления обучения не более чем на полгода (при обучении лиц с ОВЗ и реализации образовательной программы в очно-заочной форме).

Специалист в его профессионально-образовательной подготовке представляет собой не сумму компетенций, а системный компетентностный потенциал, обеспечивающий успешность и эффективность профессиональной деятельности. Целью образовательной программы является не формирование компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных) по списку, а их системная организация в логике непрерывности и преемственности.

При разработке технологии формирования компетенций в процессе реализации программы магистратуры мы учитываем факт того, что ФГОС ВО жестко регламентирует не только характеристики (параметры)

объема и длительности образовательной программы (объем образовательной программы магистратуры составляет 120 зачетных единиц вне зависимости от формы обучения, сроков реализации образовательной программы и применяемых образовательных технологий; за один учебный год может быть реализовано не более 60 зачетных единиц), но и задает внутреннюю структуру по соотношению блоков и объемов зачетных единиц (три блока с четкой структуризацией объема: блок 1 «Дисциплины» – не менее 70 зачетных единиц; блок 2 «Практика» – не менее 25 зачетных единиц; блок 3 «Государственная итоговая аттестация» – не менее 6, но не более 9 зачетных единиц). И это фактически единственное косвенное указание на требование распределенности и преемственности в формировании компетенций.

При этом, объем образовательной программы определяется трудоемкостью учебной нагрузки при освоении образовательной программы и включает в себя все виды учебной деятельности обучающихся, предусмотренные учебным планом для достижения планируемых результатов обучения.

В результате освоения образовательной программы магистратуры у выпускника должны быть сформированы компетенции, установленные образовательной программой. Компетенция представляет собой единицу измерения подготовленности обучающихся [3]. В качестве основных характеристик компетенций отечественные специалисты указывают следующие: интегративность содержания компонентов компетенции (триады «знания, умения, навыки»); обновляемость содержания (овладение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в изменяющихся условиях); процессуально-содержательный характер компетенции (включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты) [1; 2]. Уровень сформированности компетенций определяет квалификацию магистра, освоившего образовательную программу по направлению подготовки 37.04.01 «Психология».

В зависимости от выполняемой функции в рамках соответствующей образовательной программы, компетенции делятся на универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Универсальные компетенции характеризуют ожидания современного общества в части социально-личностного позиционирования будущего специалиста с учетом потенциальной готовности к самореализации и саморазвитию. Общепрофессиональные компетенции характеризуют основы профессиональной деятельности с учетом происходящих динамических изменений и готовности к профессиональному росту; соответствуют запросам рынка труда (в одной или нескольких смежных профессиональных областях).

Профессиональные компетенции характеризуют способность к успешным действиям на основе практического опыта, а также знания и умения, применяемые при решении профессиональных задач. В структуре каждой компетенции содержится от двух до пяти индикаторов достижения компетенций, которыми должен овладеть обучающийся, осваивающий соответствующую образовательную программу. Индикаторы достижений уточняют и раскрывают содержание компетенции в форме конкретных действий. Они должны соответствовать критериям достаточности, измеряемости, четкости формулировки и преемственности по уровням образования.

Структурно-феноменологическая организация компетентностной модели образовательной программы представлена на рис. 1.

Структура каждой компетенции, вне зависимости от ее вида, включает в себя вид, категорию компетенций (которая соотносится с задачами профессиональной деятельности выпускников, освоивших соответствующую образовательную программу), саму компетенцию (ее содержательную формулировку), индикаторы достижения компетенции, характеризующие конкретные действия, реализуемые в рамках компетенции. Каждый индикатор достижения также имеет трехкомпонентную структуру, включающую знания, умения и опыт практической деятельности.

Формирование компетенций является непрерывным процессом и осуществляется на протяжении всей длительности освоения образовательной программы магистратуры и характеризуется междисциплинарной преемственностью. При этом, ФГОС ВО жестко регламентирует диапазоны формирования компетенций. Поскольку образовательная программа магистратуры состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений (которые находятся в соотношении 40/60 процентов), то и процесс формирования компетенций имеет четкое закрепление. Формирование универсальных компетенций, закрепленных в ФГОС ВО по направлению подготовки 37.04.01 «Психология», а также профессиональных компетенций, определяемых образовательной организацией самостоятельно, обеспечивается дисциплинами и практиками как обязательной части, так и части, формируемой участниками образовательных отношений. Формирование общепрофессиональных компетенций, определяемых ФГОС ВО, обеспечивается дисциплинами и практиками обязательной части образовательной программы.

Знания основ философии, истории, логики, информационных технологий, теории вероятностей, высшей математики являются базисом для формирования универсальных компетенций. Согласно ФГОС ВО, профессиональные компетенции формируются образовательной организацией самостоятельно на основе профессиональных стандартов,

Структура компетенции				Виды компетенций по категориям	Типы задач профессиональной деятельности
Индикаторы достижения				<i>Универсальные:</i> – системное и критическое мышление – разработка и реализация проектов – командная работа и лидерство – коммуникация – межкультурное взаимодействие – самоорганизация и саморазвитие	– Научно-исследовательский – Просветительно-профилактический – Консультативный – Экспертно-диагностический
ИД1	ИД2	ИД3	ИД4		
– Знать – Уметь – Владеть практическим опытом					
Компетенция				<i>Общепрофессиональные:</i> – научное исследование и оценка – психологическая диагностика и экспертиза – психологическое вмешательство – психологическое консультирование – психологическая профилактика – супервизия – администрирование – преподавание	– Коррекционно-развивающий – Реабилитационный – Супервизорский – Педагогический – Организационно-управленческий
Категория компетенции					
Вид компетенции					
				<i>Профессиональные:</i> – психологическая диагностика – психологическая экспертиза – психологическая реабилитация – психологическое консультирование – осуществление научно-исследовательской деятельности – коррекционно-развивающее и восстановительное обучение – супервизия – управление и администрирование – психолого-педагогическое сопровождение	

Рис. 1. Структурно-феноменологическая организация компетентностной модели образовательной программы

соответствующих профессиональной деятельности будущих выпускников. Указанный ФГОС ВО впервые ориентирует образовательную программу на профессиональные стандарты, соответствующие профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры по направлению подготовки 37.04.01 «Психология». Обеспечивая формирование профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов, образовательная организация осуществляет их выбор из числа указанных в приложении к ФГОС ВО и (или) иных профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из реестра профессиональных стандартов. При этом, категории общепрофессиональных и профессиональных компетенций отражают содержание задач профессиональной деятельности выпускников. В процессе освоения соответствующей программы по направлению подготовки магистратуры, согласно ФГОС ВО, выпускники готовятся к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: научно-исследовательского, просветительско-профилактического, консультативного, экспертно-диагностического, коррекционно-развивающего, реабилитационного, супервизорского, педагогического и организационно-управленческого.

Опираясь на вышеизложенные положения соответствующего федерального государственного образовательного стандарта, в качестве основной цели предлагаемого исследования является поиск ответа на вопрос: каким образом непрерывность формирования компетенций обеспечивает целостность образовательной программы по направлению подготовки 37.04.01 «Психология».

Назначением уровней сформированности компетенций (по компонентам – знать, уметь, владеть практическим опытом) является построение на их основе этапности обучения. Порядок освоения дисциплин в процессе освоения образовательной программы по направлениям закреплен в учебном плане образовательной программы. Данный порядок выстраивается в соответствии со следующими принципами: постепенного возрастания уровня сложности задач, которые обучающиеся способны самостоятельно решать; трансформации теоретического уровня освоения программы к практическому применению полученных знаний и сформированных умений. Это означает, что образовательная организация в процессе формирования образовательной программы, помимо описания уровней компетенций, которые она намерена сформировать у выпускников, также представляет характеристики всех уровней их формирования, начиная с входных требований к абитуриентам.

Осуществляя распределение содержания образовательной программы по направлению подготовки 37.04.01 «Психология» с учетом ее профильности, образовательная организация формирует перечень дисциплин и практик, которые обеспечивают формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Следующим необходимым условием формирования образовательной программы является распределение дисциплин на обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений. Во исполнение требований ФГОС ВО, все дисциплины и практики, которые обеспечивают формирование общепрофессиональных компетенций, составляют обязательную часть образовательной программы. Дисциплины и практики же, которые обеспечивают формирование универсальных и профессиональных компетенций, составляют часть образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений. Далее для того, чтобы обеспечить непрерывность формирования всех групп компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных), образовательная организация осуществляет распределение дисциплин по семестрам.

При этом необходимо учитывать два условия. С одной стороны, в одном учебном году (первый-второй и третий-четвертый семестры) реализуются дисциплины и практики, суммарный объем которых составляет 60 з.е. В третьем-четвертом семестрах суммарный объем изучаемых дисциплин и практик будет менее 60 з.е., т.к. именно в 4-м семестре проводится государственная итоговая аттестация, на которую, согласно требованиям ФГОС ВО, приходится 6–9 з.е. С другой стороны, при распределении дисциплин и практик по семестрам необходимо учитывать содержание тех компетенций, формирование которых они обеспечивают. Ключевым, в данном случае, является принцип непрерывности формирования компетенций: каждая компетенция формируется дисциплинами первого, второго, третьего и четвертого семестров. Недопустимым является формирование любой из компетенций как в рамках одной дисциплины, так и в рамках нескольких дисциплин в границах только одного семестра. Целостность формирования компетенции также будет нарушена, если последовательность семестров, в которых преподаются дисциплины, формирующие конкретные компетенции, будет нарушена. Например, если профессиональная компетенция ПК-1 будет формироваться дисциплинами, преподаваемыми в первом и третьем семестрах, образовательная организация не сможет обеспечить целостность ее формирования. Исключением в данном случае могут быть лишь те компетенции, которые формируются в рамках образовательной программы магистратуры не менее, чем в двух семестрах (при общей длительности образовательной программы четыре семестра).

Важным моментом также является факт представленности содержания полного набора компетенций (включая универсальные, общепрофессиональные и профессиональные) в государственной итоговой аттестации. На данном этапе демонстрация компетентностного уровня в процессе государственной итоговой аттестации подтверждает получение соответствующей квалификации в результате освоения образовательной программы.

Развитие системы психологического образования в РФ реализуется в рамках двух тенденций: с одной стороны, регламентации и унификации образовательных программ; с другой стороны, целостности содержания [4]. Целостность образовательных программ по направлению подготовки в рамках одного федерального государственного образовательного стандарта обеспечивается непрерывностью формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Сформированность компетенций является результатом освоения соответствующей образовательной программы, который, в свою очередь, проявляется в процессе государственной итоговой аттестации. При этом, результат обучения оценивается через конкретные профессиональные действия, раскрывающие содержание универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Таким образом, система компетенций (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные) в ходе реализации образовательной программы формируется при выполнении требований непрерывности и содержательной согласованности, где непрерывность обеспечивается логикой построения дисциплин учебного плана, в котором дисциплины, формирующие конкретные компетенции, распределяются в последовательности семестров. Содержательная согласованность обеспечивается через формирование системы междисциплинарных связей, отражающих взаимосвязь содержания на уровне знаний, умений и владения практическим опытом между предшествующими и последующими дисциплинами в рамках конкретной образовательной программы.

Библиографический список / References

1. Вольчик В.В., Маскаев А.И., Савко П.О. Институциональные и организационные изменения при слиянии вузов // Журнал институциональных исследований. 2017. Т. 9. № 3. С. 147–163. DOI: 10.17835/2076-6297.2017.9.3.147-163. [Volchik V.V., Maskaev A.I., Savko P.O. Institutional and organizational changes during the merger of universities. *Journal of Institutional Studies*. 2017. Vol. 9. No. 3. Pp. 147–163. DOI: 10.17835/2076-6297.2017.9.3.147-163. (In Rus.)]
2. Зотова А.С., Кандрашина Е.А. Специфика организационных изменений в системе высшего образования РФ // Тренды и управление. 2018. № 2.

- C. 82–92. [Zotova A.S., Kandrashina E.A. Specifics of organizational changes in the higher education system of the Russian Federation. *Trendy i upravlenie*. 2018. No. 2. Pp. 82–92. (In Rus.)]
3. Лашманова В.Ф. О введении единицы измерения качества образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 7 (160). С. 59–62. [Lashmanova V.F. On the introduction of a unit for measuring the quality of education. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2015. No. 7 (160). Pp. 59–62. (In Rus.)]
4. Тенденции развития высшего образования в мире и в России: Аналитический доклад-дайджест / Сост.: Л.В. Константинова, Е.В. Шубенкова, Н.Н. Гагиев и др. М., 2021. [Tendentsii razvitiya vysshego obrazovaniya v mire i v Rossii [Trends in the development of higher education in the world and in Russia]. Analytical report-digest. L.V. Konstantinova, E.V. Shubenkova, N.N. Gagiev et al. (comp.). Moscow, 2021.]

Статья поступила в редакцию 08.02.2022, принята к публикации 09.03.2022

The article was received on 08.02.2022, accepted for publication 09.03.2022

Сведения об авторах / About the authors

Никишина Вера Борисовна – доктор психологических наук, профессор; заведующий кафедрой клинической психологии, декан факультета клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Vera B. Nikishina – Dr. Psychology Hab.; Head at the Department of Clinical Psychology, Dean at the Faculty of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: vbnikishina@mail.ru

Петраш Екатерина Анатольевна – доктор психологических наук, доцент; профессор кафедры клинической психологии, заместитель декана факультета клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Ekaterina A. Petrash – Dr. Psychology Hab.; professor at the Department of Clinical Psychology, Deputy Dean at the Faculty of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: petrash@mail.ru

Казарян Мария Юрьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, заместитель декана факультета клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Maria Yu. Kazaryan – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Deputy Dean at the Faculty of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: mariakaz-n@rambler.ru

Коробко Андрей Иванович – кандидат военных наук; заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии факультета клинической психологии и социальной работы, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России, г. Москва

Andrey I. Korobko – PhD in Military Sciences; Head at the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology of the Faculty of Clinical Psychology and Social Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow

E-mail: korobko_ai@rsmu.ru

Заявленный вклад авторов

В.Б. Никишина – общее руководство направлением исследований, планирование исследования, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Е.А. Петраш – планирование исследования, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

М.Ю. Казарян – планирование исследования, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

А.И. Коробко – общее руководство направлением исследований, планирование исследования, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

V.B. Nikishina – general management of the research direction, research planning, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article

E.A. Petrash – research planning, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article

M.Yu. Kazaryan – research planning, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article

A.I. Korobko – general management of research direction, research planning, analysis of primary data, participation in the preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

П.А. Ноздров

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
196605 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Модель структуры профессиональной компетенции педагога

В статье рассматриваются отечественные и зарубежные модели структуры профессиональной компетенции педагога. На основе анализа научной литературы предпринята попытка преодоления противоречий в определении состава указанной структуры и предложена интегрированная модель, отражающая компоненты ФГОС, действующего профессионального стандарта педагога, а также аналогичных авторских отечественных и зарубежных разработок. Даны понятие и концепция исследуемой компетенции. Автором отражена логика отношения указанной компетенции и компетентности в соответствии с отечественной традицией исследований данного феномена. Также показаны противоречия структуры личностной компетенции и компетентности педагога, предложен вариант устранения данного противоречия. Настоящая статья является частью теоретического исследования по определению профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции педагога и написана с целью выявления профессионального компонента в структуре указанной компетенции.

Ключевые слова: профессиональная компетенция педагога, профессиональная компетентность педагога, структура профессиональной компетенции педагога, профессиональный стандарт педагога, ФГОС, компетентностный подход, образование на основе компетенций, теория и методика профессионального образования

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ноздров П.А. Модель структуры профессиональной компетенции педагога // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 160–174. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-160-174

© Ноздров П.А., 2022

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



P.A. Nozdrov

Pushkin Leningrad State University,
St. Petersburg, 196605, Russian Federation

Model of a structure of teacher's professional competence

The article examines Russian and foreign models of the structure of the teacher's professional competence. On the basis of the analysis of scientific literature, an attempt to overcome the contradictions in the definition of the content of this structure was made and an integrated model that reflects the components of the Federal State Educational Standard, the current Teacher's Professional Standard, as well as similar Russian and foreign projects was proposed. The article contains a definition and a concept of professional competence. The article describes logic of the relationship between professional competence and competency in accordance with the national tradition of research of this phenomenon. It also discusses the contradictions in the structure of the competence and competency, and suggests a way to eliminate this contradiction. The current article is a part of a theoretical study to determine teacher's professional foreign language communicative competence, and is written to identify the professional component in the structure of this competence.

Key words: teacher's professional competence, teacher's professional competency, structure of teacher's professional competence, Russian Teacher's Professional Standard, Russian Federal State Educational Standard, competence approach, competence based education, theory and methodology of vocational education

CITATION: Nozdrov P.A. Model of a structure of teacher's professional competence. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 160–174. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-160-174

Введение

Данная работа является частью теоретического исследования в определении структуры профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции педагога и написана с целью определения профессионального компонента указанной компетенции. Разнообразие подходов к определению структуры профессиональной компетенции педагога, существующие несоответствия в структуре модели профессиональной компетенции педагога в федеральном государственном образовательном стандарте с моделью действующего профессионального стандарта педагога, а также зарубежными аналогами, подтолкнули автора статьи к проведению данного исследования.

Переход на компетентностную парадигму, по мнению Е.В. Брызгалиной, был вызван тремя причинами: компетентностный подход соответствует идее «опережающего образования»; компетентностная парадигма больше отвечает запросам государства, работодателей и общества и, таким образом, является способом приращения человеческого капитала; данная парадигма соответствовала Болонской системе, перспективой присоединения к которой стала бы единая прозрачная модель образования для повышения образовательной и профессиональной мобильности среди стран-участниц [1].

В современной педагогической науке не сформировалось однозначного подхода к определению структуры профессиональной компетенции педагога (далее ПКП). Модели ФГОС, действующего профессионального стандарта, авторские модели российских ученых отличаются, в том числе и от зарубежных аналогов. Актуальность исследования заключается в преодолении данного противоречия посредством поиска интегрированной структуры профессиональной компетенции, отвечающей как отечественным, так и зарубежным стандартам, в том числе и стран – участниц Болонской системы. Таким образом, предложенная модель может послужить основанием для изменения подхода к обучению студентов педагогических направлений, приведению в соответствие профессионального стандарта педагога с федеральным государственным образовательным стандартом, а также зарубежными моделями структуры рассматриваемой компетенции.

Цель и задачи исследования

Целью исследования является создание структуры профессиональной компетенции педагога, отвечающей российским и зарубежным стандартам.

В задачи исследования входят:

- 1) анализ российских и зарубежных моделей структуры ПКП;
- 2) моделирование структуры ПКП на основе полученных данных;
- 3) представление полученных результатов.

Объектом исследования является профессиональная компетенция, а предметом – структура профессиональной компетенции педагога.

Материалы и методы

При подготовке статьи были применены: методы анализа, синтеза, проведения аналогий – для сбора и обработки информации; моделирования посредством идеализированных представлений для создания модели ПКП.

Для сбора информации использовались разработки зарубежных исследователей (Д. Бартрама, Д. Бейарда, С. Антеры, Ф. Озера, С. Рин, А. Рудасоя, А.А. Мухаммада и др.), российских исследователей (А.И. Щербакова, Н.В. Кузьминой, Л.А. Филимонюк, А.Э. Фёдорова, М.А. Дубровиной и др.), а также данные из федерального государственного образовательного стандарта и действующего на момент написания статьи профессионального стандарта педагога.

Автор данного исследования опирался на следующие определения: компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области¹; компетентность – это обладание определенной компетенцией, т.е. знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения [5]; профессиональная компетенция (далее ПК) – универсальная, комплексная, внутренняя способность осуществлять устойчивую и эффективную деятельность в определенной профессиональной, трудовой, ролевой сферах, организационном и ситуативном контекстах [15].

Соответственно, ПКП – универсальная, комплексная, внутренняя способность педагога осуществлять устойчивую эффективную деятельность в профессиональной, трудовой, ролевой сферах, организационном и ситуативном контекстах.

Результаты анализа зарубежных и российских моделей структуры профессиональной компетенции педагога

В настоящее время существует относительно широкое разнообразие определений ПК. Более того, в зависимости от позиции ученых и системы

¹ Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-правовая база проектирования и реализации. М., 2009. С. 102.

взглядов, принятых в научном сообществе того или иного региона, сам термин компетенция интерпретируется по-разному.

Тем не менее, в зарубежной науке появилось четкое разделение между действием, с одной стороны, и навыками, знаниями и прочими факторами, влияющими на его выполнение, – с другой. Данное разделение было отмечено Н. Хомским в работе «Аспекты теории синтаксиса» (1965) и выражалось, соответственно: «компетенция – выполнение/употребление» («competence – performance»). Высказанная идея послужила толчком для исследований в данном направлении и впоследствии повлияла на развитие образования на основе компетенций (competence based education) [11].

Последующие публикации по определению основных компетенций, необходимых для эффективного выполнения деятельности, были связаны с фундаментальными исследованиями в психологии, лингвистике, педагогике и других направлениях (А.А. Вербицкий, Дж.М. Деккер, Д. Дюбуа, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Д. МакКелланд, А.К. Маркова, К.К. Прахалад, Дж. Равен, Г. Хамель, А.В. Хуторской и др.). Помимо этого, в научной среде рассматривались структуры отдельных компетенций, к примеру, коммуникативной (Л. Бахман, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, М. Канале (Канейл), А. Палмер, М. Свейн, Д. Хаймс, Н. Хомский, М. Целче-Мурсиа, А.Н. Шукин и др.), профессиональной (Д. Бартрам, Д. Бейард, Х.Л. Дрейфус, С.Е. Дрейфус, Д. МакКелланд, М. Мюльдер, С. Тобон, Р. Уайт, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.) и др.

Специалист по исследованию компетенций и компетентностного подхода М. Мюльдер обратил внимание на различные подходы к употреблению термина «компетенция». Проведя анализ европейских и североамериканских исследований, ученый установил, что данный термин употребляется в контексте эффективности работы организации, в контексте выполнения трудовых задач, в контексте способностей профессиональных работников и учащихся образовательных учреждений, в контексте отношения к деятельности [14].

В 2015 г., пересмотрев свои взгляды, ученый классифицировал исследования компетенций с позиции трех контекстуальных подходов: бихевиоризм и функционализм, совокупность профессиональных отношений, ситуативная трудовая деятельность [16].

В своих исследованиях, в том числе компетентностного подхода в профессиональном образовании, ученый неоднократно ссылается на знаковую работу Д. Бартрама, опубликовавшего статью о восьми ключевых компетенциях, необходимых для профессиональной деятельности [9]. Несмотря на отсутствие профессиональной специализации, данный список приведен для сравнения (табл. 1).

**Анализ зарубежных моделей
профессиональной компетенции педагога**

Источник	Состав
Д. Бартрам	– Лидерство и принятие решений – Поддержка и сотрудничество – Взаимодействие и презентация – Анализ и интерпретация – Творчество и концептуализация – Самоорганизация и исполнительность – Адаптация и преодоление трудностей – Предприимчивость и стиль выполнения заданий
Д. Бейард и др.	Эксперты: – предметник; – педагог; – методист
С. Антера	– Практическая деятельность – Современное знание – Знание правовых норм профессиональной деятельности – Рабочая этика – Навыки преподавания – Установка на саморазвитие – Гуманистические ценности – Ответственность – Подотчетность (контролируемость) – Готовность – Экспертность (квалификация)
Ф. Озер и др.	– Сочувствие и способность к эмпатии – Эффективность и тайм-менеджмент – Мотивация и профессиональный долг – Сложность и адекватность используемого материала – Адаптивность и гибкость в принятии решений – Автономность и контроль учебного процесса – Дифференциация учебных заданий – Ответственность и преподавательская этика – Ценности
С. Рин и А. Рудасоя	Компетенции: – педагогическая; – предметная; – внедрение и оценка инноваций; – личное и общественное развитие
А.А. Мухаммад и др.	Компетенции: – педагогическая; – профессиональная; – коммуникативная; – личностная

Проводя анализ работ по профессиональной компетенции педагога, автор данного исследования остановился на трудах Д. Бейарда, Н. Верлупа, Я.Д. Вермундта, исследовавших профессиональную самоидентификацию педагогов, С. Антеры, исследовавшей более 250 работ по проблемам определения структуры ПКП, швейцарских ученых – Ф. Озера, П. Зальцмана, С. Ханцера, проводивших оценку качества ПКП, финских ученых С. Рин и А. Рудасоя и малазийских ученых во главе с А.А. Мухаммадом, составлявших структуру ПКП, а также занимавшихся исследованиями повышения качества образования (см. табл. 1) [8; 10; 13; 17; 18].

Список анализируемых отечественных моделей ПКП разделен на авторские модели Н.В. Кузьминой, А.И. Щербакова, Л.А. Филимонюк, группы авторов во главе с А.Э. Федоровым, а также модели федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Образование и педагогические науки», действующего профессионального стандарта педагога и исследования М.А. Дубровиной на основе профессионального стандарта педагога [2; 4; 6; 7]. Данный список представлен в табл. 2 и 3, соответственно.

Анализ моделей ПКП зарубежных специалистов демонстрирует широкий диапазон предлагаемых элементов ее структуры. Данное разнообразие предоставляет возможность для синтеза и группировки выделенных компонентов в пять подгрупп. Автором данного исследования предлагается следующая *модель структуры профессиональной компетенции педагога*:

- педагогическая компетенция, включающая в себя психолого-педагогическую деятельность, коммуникацию с участниками образовательных отношений в контексте педагогической деятельности, выстраивание благоприятной образовательной среды и др.; предметная компетенция, включающая в себя знания и умения, связанные с преподаваемой дисциплиной;
- методическая компетенция, включающая в себя планирование, разработку, организацию и оценивание эффективности образовательного процесса; трудовая компетенция, включающая в себя знания правовых норм, профессиональную этику, исполнительность, пунктуальность, коммуникацию с участниками образовательных отношений в контексте организации образовательного процесса, владение информационно-коммуникативными технологиями и др.;
- личностная компетенция, включающая в себя стремление к личностному и общественному развитию, гуманистические ценности, эмпатию и др.

Как показал дальнейший анализ, указанная структура также отражает и аспекты, выраженные в отечественной научной литературе.

**Анализ российских авторских моделей
профессиональной компетенции педагога**

Источник	Состав
А.И. Щербаков	Компоненты: – конструктивный; – исследовательский; – организаторский (информационный, развивающий, ориентационный, мобилизационный)
Н.В. Кузьмина	Компоненты: – конструктивный; – организаторский; – коммуникативный
Л.А. Филимонюк	Компетенции: – педагогическая; – предметная; – методическая; – научно-исследовательская; – проектная; – информационно-коммуникационная; – рефлексивная
А.Э. Фёдоров и др.	Умения: – определять цели и результаты с позиции компетентностного подхода; – включать обучающихся в различные виды работы и деятельности, учитывая особенности; – организовывать и руководить групповой проектной деятельностью; – подмечать склонности обучающихся и выстраивать направление развития; – занимать экспертную позицию в отношении компетенций; – осуществлять саморефлексию деятельности и поведения; – организовывать дискуссию; – создавать благоприятную образовательную атмосферу

В проанализированной российской литературе в отношении ПКП также нет единого мнения. По мнению автора данной статьи, наиболее проработанной является модель, представленная во ФГОС, включающая в себя универсальные и общепрофессиональные компетенции, а также ссылающаяся на текущий профессиональный стандарт педагога с установленными ПК. Наиболее близкой к ФГОС является модель, опубликованная в статье Л.А. Филимонюк и Н.Н. Ивановой, однако не включающая в себя многие ключевые компоненты универсальных компетенций ФГОС [7].

Таблица 3

**Анализ отечественных моделей
профессиональных компетенций педагога на основе ФГОС (3++)
и действующего профессионального стандарта педагога**

Источник	Состав
Профессиональный стандарт педагога (с изм. от 2014 г.)	– Обучение – Воспитание – Развитие – Реализация специфической педагогической деятельности
М.А. Дубровина (профессиональная компетенция педагога)	Блоки: – методический; – психолого-педагогический; – проектно-исследовательский; – коммуникативный
ФГОС ВО (3++)	
Универсальные компетенции	– Системное и критическое мышление – Разработка и реализация проектов – Командная работа и лидерство – Коммуникация – Межкультурное взаимодействие – Самоорганизация и саморазвитие (в том числе и здоровьесбережение) – Безопасность жизнедеятельности
Общепрофессиональные компетенции	– Нормативные основания профессиональной деятельности – Разработка основных и дополнительных образовательных программ – Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся – Построение воспитывающей образовательной среды – Контроль и оценка формирования образовательных результатов – Психолого-педагогические технологии в преподавательской деятельности – Взаимодействие с участниками образовательных отношений – Научные основы педагогической деятельности

Примечательно, что действующая модель профессионального стандарта педагога, дополняющая ФГОС, не содержит некоторые элементы универсальных компетенций (к примеру, системное и критическое мышление). Вероятно, данная ситуация связана с фокусом стандарта на непосредственную педагогическую деятельность согласно квалификации, исключая более общие компетенции, необходимые для выполнения

профессиональной деятельности вне зависимости от направления. Указанная модель, однако, позволила дополнить приведенную далее ПКП понятием «развитие», не отраженном в остальных моделях. Также представляется необходимым отметить отсутствие упоминания такого важного компонента, как владение информационно-коммуникационными технологиями в организации образовательного процесса, в зарубежной и отечественной литературе, кроме упомянутой модели Л.А. Филимонюк и профессионального стандарта педагога (в модели структуры ФГОС данный компонент отнесен только к отдельному виду профессиональных компетенций). Следует отметить, что данная компетенция объективно является необходимой для профессиональной деятельности в XXI в., а также включена в список восьми ключевых компетенций для обучения на протяжении жизни положения Европейской Комиссии [12].

Результаты моделирования структуры профессиональной компетенции педагога на основе зарубежных и российских моделей

Проведенный анализ показывает, что составленная на основе анализа зарубежной литературы по данному вопросу и состоящая из пяти подгрупп-компетенций структура ПКП, в целом, соотносится со структурой ФГОС для бакалавров, обучающихся по направлению «Образование и педагогические науки» и структурами других отечественных моделей. Таким образом, представляется возможным синтезировать структуру ПКП на базе работ зарубежных и отечественных авторов. Предлагаемая модель имеет следующие компетенции: педагогическую, предметную, методическую, трудовую, личностную. Подробная структура представлена в табл. 4.

Необходимо отметить, что основная часть универсальных компетенций ФГОС была включена в состав личностной и трудовой компетенций по причине их многосторонней применимости к остальным компетенциям. К примеру, системное и критическое мышление применимо и к организации педагогической деятельности, и к анализу содержания преподаваемого предмета, и к разработке образовательных программ, равно как разработка и реализация проектов или научно-исследовательская деятельность, также характерны для педагогической, предметной или методической компетенций. Тем не менее, автор полагает, что именно личностная компетенция является базовой для остальных компетенций, т.к. она внутренне присуща педагогу, составляет его неотъемлемое свойство и непосредственно соотносится с компетентностью (рис. 1).

Таблица 4

**Интегрированная структура
профессиональной компетенции педагога**

Компетенции	Структура компетенций
Педагогическая	– Совместная и индивидуальная учебная, воспитательная и развивающая деятельность обучающихся – Построение воспитывающей образовательной среды – Психолого-педагогические технологии в преподавательской деятельности – Взаимодействие с участниками образовательных отношений
Предметная	– Квалификация – Современное профессиональное знание
Методическая	– Разработка основных и дополнительных образовательных программ – Контроль и оценка формирования образовательных результатов – Научные основы педагогической деятельности
Трудовая	– Нормативные основания профессиональной деятельности – Безопасность жизнедеятельности – Разработка и реализация проектов – Научно-исследовательская деятельность – Владение ИКТ
Личностная	– Системное и критическое мышление – Командная работа и лидерство – Коммуникация – Межкультурное взаимодействие – Самоорганизация и саморазвитие (в том числе и здоровьесбережение) – Морально-нравственные ценности (в том числе способность к эмпатии)

Помимо структуры ПКП (компетенция) в схему включена профессиональная компетентность педагога. В соответствии с мнением И.А. Зимней, основывающей свои выводы на исследованиях Дж. Равена, в структуру компетентности входят: готовность к проявлению личностного свойства в деятельности; знание средств, программ и способов выполнения деятельности; опыт реализации знаний и умений; ценностно-смысловое отношение к содержанию деятельности; эмоционально-волевая регуляция деятельности [3]. В предлагаемой модели, однако, данная структура подвержена некоторым изменениям, отраженным в схеме (см. рис. 1).

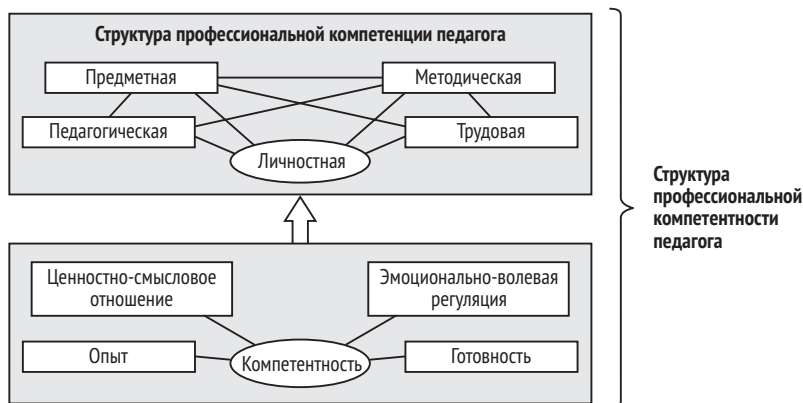


Рис. 1. Профессиональная компетенция и компетентность педагога

В приведенную структуру личностной компетенции не включены готовность, эмоционально-волевое регулирование, ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности, а также опыт реализации профессиональной педагогической деятельности по причине того, что данные элементы характерны для структуры компетентности, но не компетенции. Тем не менее, пятый компонент – знание средств, программ и способов выполнения деятельности – представляется необходимым оставить в составе личностной компетенции, т.к. на нем основываются педагогические, методические и трудовые элементы. Как видно из используемых определений, профессиональная компетентность педагога – это личностное свойство субъекта, необходимое для осуществления профессиональной деятельности, поэтому часть личностных свойств педагога должна быть включена в компонентный состав ПК (компетенция), т.к. без них невозможно создание ее полноценной структуры, и, соответственно, выполнения профессиональной деятельности.

Закключение

Проведен анализ двенадцати моделей ПК педагога, полученные данные позволили создать интегрированную модель указанной компетенции. Даны определения профессиональной компетенции и компетентности педагога, структура которых представлена в виде схемы (см. рис. 1).

Полученные результаты могут лечь в основу разработок, связанных с пересмотром профессионального стандарта и ФГОС по данному

направлению, вероятному включению в него способности к эмпатии, ценностно-личностного отношения и более детального описания применения ИКТ в профессиональной деятельности.

Представленные результаты также могут послужить основой дальнейших исследований, связанных с исследуемой компетентностью, в частности определению структуры профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции педагога.

Выводы

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы позволил установить значительное разнообразие в моделях ПКП. Несмотря на применение некоторыми зарубежными учеными парной пары компетенция – компетентность (*competence – competency*), в привычном для отечественной науки смысле, многие авторы включают в профессиональную компетенцию компоненты, характерные для компетентности. Тем не менее, анализ зарубежных источников предоставил возможность выделить пять подгрупп-компетенций, которым соответствовали отмеченные компоненты моделей: педагогическая, предметная, методическая, трудовая, личностная.

Анализ аналогичных отечественных моделей показал, что используемые российскими авторами компетенции, в целом, соответствуют структуре упомянутых пяти подгрупп-компетенций. Данный анализ позволил дополнить структуру созданной интегрированной модели. По причине планируемого применения модели в российской образовательной системе, было решено основывать ее структуру на компонентах ФГОС ВПО 3++, отличающегося детальной проработкой компонентов.

Кроме компонентов ФГОС, в структуру ПКП было решено включить компоненты текущего профессионального стандарта, на который ссылается ФГОС, а именно развивающую деятельность. Помимо того было принято решение включить в модель квалификацию, современное профессиональное знание, владение ИКТ, а также способность к эмпатии как неотъемлемую часть личностной компетенции педагога. Включение последнего компонента объясняется спецификой педагогической деятельности, которая подразумевает личностное взаимодействие между педагогом и обучающимся. По мнению автора данного исследования, способность к сопереживанию, настрой на личностно-ориентированное развитие и воспитание гуманистических ценностей обучающихся возможно только при включении в структуру ПКП соответствующего компонента личностной компетенции [7; 8; 12].

Библиографический список / References

1. Брызгалина Е.В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2013. № 1. С. 162–169. [Bryzgalina E.V. Competence approach and the future of socio-humanitarian education. *Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*. 2013. No. 1. Pp. 162–168. (In Rus.)].
2. Дубровина М.А. Профессиональный стандарт педагога для учителя иностранного языка и возможности зарубежной стажировки в становлении профессиональных компетенций студентов // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 4. С. 117–121. [Dubrovina M.A. The professional standard of a teacher for a teacher of a foreign language and the possibility of foreign internships in the development of professional competencies of students. *Eurasian Humanitarian Journal*. 2018. No. 4. Pp. 117–121. (In Rus.)].
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. [Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as an effective-target basis of a competence-based approach in education]. Moscow, 2004].
4. Компетентностный подход в образовательном процессе: Монография / Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В.. Омск, 2012. [Fedorov A.E., Metelev S.E., Solovlev A.A., Shlyakova E.V. *Kompetentnostnyy podkhod v obrazovatelnom protsesse* [Competence-based approach in the educational process]. Omsk, 2012.]
5. Русова Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании: Магистерский курс: программа и терминологический словарь. Н. Новгород, 2002. [Rusova N.Ju. *Sovremennye tehnologii v nauke i obrazovanii*. Magisterskij kurs: Programma i terminologicheskij slovar [Modern technologies in science and education: Master's course: Program and terminological dictionary]. N. Novgorod, 2002.]
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2013. [Slastenin V.A., Isaev I.F., Shijanov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Textbook. V.A. Slastenin (ed.). Moscow, 2013].
7. Филимонюк Л.А., Иванова Н.Н. Развитие профессиональных компетенций педагогических работников среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-3. С. 241–244. [Filimonyuk L.A., Ivanova N.N. Development of professional competencies of teachers of secondary vocational education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. No. 71-3. C. 241–244. (In Rus.)]
8. Antera S. Professional competence of vocational teachers: A conceptual review. *Vocations and Learning*. 2021. No. 14. Pp. 459–479.
9. Bartram D. The great eight competencies: A criterion-centric approach to validation. *Journal of Applied Psychology*. 2005. No. 90 (6). Pp. 1185–1203.

10. Beijaard D. et al. Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*. 2000. No. 16. Pp. 749–764.
11. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. *Massachusetts Institute of Technology*. 1965. Pp. 10–11.
12. European Commission. Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.
13. Muhammad A.A. et al. Competencies of vocational teacher: A personnel measurement framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2017. Vol. 7. Pp. 147–164.
14. Mulder M. Competence development – some background thoughts 1. *Journal of Agricultural Education and Extension*. 2001. No. 7 (4). URL: https://www.researchgate.net/publication/40131567_Competence_development_-_some_background_thoughts_1 (accessed: 15.12.2021).
15. Mulder M. Conceptions of Professional Competence. S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (eds.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer, Dordrecht, 2014. Pp. 107–131.
16. Mulder M. Professional competence in context: A conceptual study. 2015. URL: [researchgate.net/publication/302887715_Professional_Competence_in_Context_A_Conceptual_Study](https://www.researchgate.net/publication/302887715_Professional_Competence_in_Context_A_Conceptual_Study) (accessed: 19.12.2021).
17. Oser F., Salzmann P., Heinzer S. Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocacy approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2009. No. 1. Pp. 65–83.
18. Rinne S., Raudasoja A. Vocational teachers' competence objectives are changing. *HAMK Unlimited: Professional*. 19.05.2020. URL: <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/vocational-teachers-competence-objectives/#.Y0LYdf1Bypo> (accessed: 03.01.22).

Статья поступила в редакцию 06.02.2022, принята к публикации 11.05.2022

The article was received on 06.02.2022, accepted for publication 11.05.2022

Сведения об авторе / About the author

Ноздров Павел Алексеевич – ассистент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики факультета иностранного языка, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург

Pavel A. Nozdrov – assistant at the Department of Romance-Germanic Philology and Linguodidactics of the Faculty of Foreign Language, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg

E-mail: wpiratski@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-175-184

Д.Д. Бекоева

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Нейропсихология мышления и искусственный интеллект

В последнее время во всем мире распространяются процессы информационной глобализации. Цифровизация и роботизация стали неотъемлемой частью профессиональной и личной сферы, технологии искусственного интеллекта претендуют на раскрытие мозговых механизмов мышления и управления поведением человека. В связи с этим в статье поставлена цель показать, что мозговые механизмы мышления и сознания человека сложны и неоднозначны. Нейропсихологический подход к изучению сложности мыслительной деятельности человека существенно отличается от парадигм искусственного интеллекта в исследовании сложности мышления. Подчеркивается, что механизмы искусственного интеллекта и нейронных механизмов мышления в человеческой деятельности существенно различаются. Искусственный интеллект воплощен в робототехнике, андроидах и основан на измерениях и способности быстрых обобщений многих факторов, нейронные механизмы мозга человека связаны, согласно концепции системно-динамической локализации психических функций, с субъективной самоорганизацией, системным мышлением и социальной природой человека. Они формируются в процессе непрерывного обучения и опираются на работу мозговых структур человека, каждая из которых выполняет специфические функции. Только системная работа всех

© Бекоева Д.Д., 2022



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

структур мозга обеспечивает способность человека быстро принимать решение и выполнять сложную мыслительную деятельность, которая меняется под влиянием обучения и развития личности на каждом этапе социализации.

Ключевые слова: системно-динамическая локализация психических функций, системное мышление, нейронные механизмы мышления, искусственный интеллект, обучение, социализация, непрерывное обучение, развитие человека

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Бекоева Д.Д. Нейропсихология мышления и искусственный интеллект // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 175 – 184. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-175-184

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-175-184

D.D. Bekoeva

Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Neuropsychology of thinking and artificial intelligence

Digitalization and robotization have become an integral part of the professional and personal spheres, artificial intelligence technologies claim to reveal the brain mechanisms of thinking and controlling human behavior. In this regard, the goal of the article is to show that the brain mechanisms of human thinking and consciousness are complex and ambiguous. The neuropsychological approach to the study of the complexity of human mental activity differs significantly from the paradigms of artificial intelligence in the study of the complexity of thinking. It is emphasized that the mechanisms of artificial intelligence and neural mechanisms of thinking in human activity differ significantly. Artificial intelligence is embodied in robotics, androids and is based on measurements and the ability to quickly generalize a number of factors; the neural mechanisms of the human brain are connected according to the concept of system-dynamic localization of mental

functions, with subjective self-organization, systemic thinking and the social nature of man. They are formed in the process of continuous learning and are based on the work of human brain structures, each of which performs specific functions. Only the systemic work of all brain structures provides a person with the ability to quickly make decisions and perform complex mental activities that change under the influence of learning and personality development at each stage of socialization.

Key words: system-dynamic localization of mental functions, neural mechanisms of thinking, artificial intelligence, training, socialization, lifelong learning, human development.

CITATION: Bekoeva D.D. Neuropsychology of thinking and artificial intelligence. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 175–184. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-175-184

Постановка проблемы

Успехи изучения искусственного интеллекта и нанотехнологий привели к повышению интереса к проблеме сложности и синергетике мышления. Искусственный интеллект может обрабатывать и обобщать для поиска решения множество факторов, в то время как внимание человека удерживает 7 ± 2 единицы. Нейронные механизмы мозга уже на первом уровне сложности в рамках перцептивных процессов связаны с проблемой субъективной самоорганизации. Об этом говорит множество когнитивных искажений. Нервная клетка срабатывает медленнее, чем триггер в нотбуке, т.е. нервная система передает специфическую информацию значительно медленнее, чем компьютер, что говорит о том, что нейронные сети и принципы работы мозга совершенно другие, в связи с тем, что субъективная самоорганизация задает другие параметры, связанные социальными характеристиками человека. Поэтому не ясно, как же человек принимает правильное решение быстро? Какие мозговые механизмы помогают ему в этом?

16 июля исполнилось 120 лет со дня рождения выдающегося психолога Александра Романовича Лурия, и его ученики отмечают эту дату новыми достижениями нейропсихологии, развитием многих направлений нейропсихологии и современной психологии, организацией конференций, летних школ, одна из которых состоялась 17–19 августа 2021 г., налажен выпуск журнала «Луриан».

Актуальность нейропсихологических идей А.Р. Лурия связана с его глубоким видением мира, об этом свидетельствует наследие Александра

Романовича и многогранность его исследований: от философских, этнографических, психофизиологических, кинематографических до психологических и нейропсихологических, в которых он подчеркивал сложность самой природы различных предметных областей психологии и, самое главное, сложность самого человека [1]. Нейропсихологические исследования, продолженные его учениками, как отмечала Е.Д. Хомская, показали появление новых свойств и характеристик, новых качеств человека в каждой предметной области нейропсихологического исследования человека [2]. Это говорит о том, что А.Р. Лурия выступил генератором новых сюжетов, головоломок, в решении которых принимают участие многие ученые. Им удастся ответить на многие вопросы, поставленные на основе прежней парадигмы, и получить содержательные и функциональные ответы в новой парадигме непрерывного обучения. Системно-динамический подход зарекомендовал себя и как основа для конструктивной критики популярных мифов о функционировании человеческого мозга [4]. Появлению порядка в мышлении способствуют непрерывное обучение и формирование открытых динамических структур в коре головного мозга, структур разного уровня, от развития которых зависит успех изучения искусственного интеллекта и нанотехнологических технологий.

Нейронные механизмы психических функций в головном мозге

Можно предположить, что социальные корни субъективной индивидуальной самоорганизации и динамическая локализация функций играют особую роль в деятельности мозга, в формировании и развитии сложного системного мышления.

На каждую нейронную клетку-доминант приходится множество взаимосвязей (более 10 000), в том числе с синапсами клеток в лобных долях мозга. Активность этих связей зависит от смысловых кластеров, зависящих от особенностей взаимодействия личности со своим социальным окружением [1].

Хотелось бы обратить внимание на идеи А.Р. Лурии о системно-динамической локализации психических функций, связанных не только с перцептивными структурами мозга, но и со сложной интегральной работой мозга человека. Концепция системно-динамической локализации психических функций способствовала развитию и успеху новой парадигмы синергетического мышления, пониманию возникновения динамических структур мозга.

Парадигма сложности является основным объектом интереса и усилий ученых, развивающих синергетическое мышление в настоящее время. Искусственный интеллект может обрабатывать и обобщать многие факторы, чтобы найти решение. Даже на первом уровне сложности в рамках перцептивных процессов нейронные механизмы связаны с проблемой субъективной самоорганизации. Нервная система передает конкретную информацию гораздо медленнее, чем компьютер, что говорит о том, что нейронные сети и принципы работы мозга совершенно разные, из-за того, что субъективная самоорганизация задает разные параметры из-за социального характера человека.

Следует отметить, что А.Р. Лурия подчеркивал роль социальных факторов в эволюции познавательных процессов, уделяя особое внимание социальным средствам, из которых он считал язык играющим важнейшую роль в мышлении и поведении человека [2]. Функциональные системы мозга могут быть поняты как психофизиологические динамические механизмы действий и операций, выполняемых субъектом. Все действия субъекта всегда совершаются в контексте той или иной культурной деятельности [4].

Важно учитывать, что огромное количество факторов может быть проанализировано и обобщено искусственным интеллектом, при этом человеческое внимание удерживает девяти единиц. Поэтому непонятно, как человек быстро принимает правильное решение. Какие мозговые механизмы помогают ему в этом? Можно предположить, что социальные корни субъективной самоорганизации играют особую роль в деятельности мозга, в формировании и расширении системного мышления.

Благодаря концепции системно-динамической локализации высших психических функций можно понять сложность интегральной деятельности головного мозга и мозговых механизмов системного мышления, связанных с индивидуальной формой субъективной самоорганизации личности, формирующейся в процессе общественной жизни и позволяющей мгновенно принимать правильные решения.

Нейропсихологические исследования показали, что функции второго блока головного мозга, включающего морфофункциональные структуры височной, затылочной и теменной коры головного мозга человека, связаны с восприятием и обработкой информации, соответственно, зрительной, слуховой, пространственной информацией наряду с сохранением образов соответствующих объектов [5].

Например, когда ребенок дошкольного возраста учится воспринимать отдельные буквы, ему необходимо сначала соотносить пространственные

образы со звуками, кроме того, при восприятии только пространственных раздражителей необходимо сначала различать вертикальные и горизонтальные линии, диагональные линии, полукруг и лишь после обобщить в конкретный образ. Таким образом ребенок в процессе онтогенеза не только обучается распознавать графему и сопоставлять ее со звуком, усваивать навыки чтения и письма, но развивать мыслительную деятельность в целом.

Функцию различения этих раздражителей выполняют нейроны, реагирующие на восприятие вертикальных и горизонтальных линий соответственно, а когда они фиксируются в памяти, ребенок уже распознает образ той или иной буквы и даже слова. Для каждой доминантной нейрональной клетки существует множество взаимосвязей (более 10 000), в том числе с синапсами клеток в лобных долях головного мозга. Активность этих связей зависит от семантических кластеров, зависящих от особенностей взаимодействия индивида с окружающей его средой [4].

Несмотря на то, что функциональные структуры находятся в разных областях мозга и имеют разные функции, они могут выступать как сложная единая самоорганизующаяся система, включая полимодальные структуры ассоциативной коры и подкорки. Эта единая самоорганизующаяся система определяет мгновенное появление других типов индивидуальной самоорганизации в сложной нейронной системе мозга. Типы субъективной самоорганизации обусловлены социальными взаимодействиями, особенностями, сформированными в процессе онтогенеза человека через обучение и развитие особыми социальными свойствами мышления – рефлексивности и интенциональности. Пример из клинической практики: когда у пациента диагностировано нарушение зрения и больной не узнает представленный ему предмет (очки), он сразу начинает описывать его отдельные детали: «Круг, два круга, – заключает он. – Наверное, велосипед, нет, не совсем... чего-то не хватает..., часы, может быть, двое часов...». И заключает: «Мне не нравится эта картина», т.е. подключает мотивационную и эмоциональную сторону своей личности из-за трудностей осознания.

Свойства рефлексивности и интенциональности сознания дополняют видимые образы зрительного восприятия, обусловленные проявлением биохимических и нейропсихологических процессов или их нарушением в сложной деятельности зрительной коры головного мозга (ее первичных проективных и вторичных зон), и других структур лобной, височной и теменной коры, и характеризуют индивидуальный тип самоорганизации, самообучения личности и даже последующей корреляции.

Искусственный интеллект

Искусственный интеллект – это устройство программно-управляемых цифровых компьютеров и роботизированных андроидов, которые, в отличие от сознательной человеческой деятельности, используют разные принципы, пытаясь смоделировать поведение человека с помощью вычислительных и сложных динамических систем. Другими словами, искусственный интеллект имитирует процессы человеческого мышления, создавая и применяя алгоритмы, встроенные в динамическую вычислительную среду.

Таким образом, искусственный интеллект реализует две функции: первая связана с укреплением человеческого мышления, вторая направлена на создание интегративной системы, способной решать различные проблемы человечества, от биологических до социально-политических.

Искусственный интеллект исходит из предположения, что человеческое мышление может быть представлено мощным формализованным языком программирования, в который последовательности символов кодируются натуральными числами в компьютере. Современный универсальный компьютер состоит из последовательности чисел, кодирующих каждое состояние и действие машины и может быть эффективным, т.е. может имитировать человеческое мышление или нет. Если она неэффективна, то теория сложности устанавливает степень алгоритмической мощности и вычислительной сложности по отношению к вычислительному времени, которая отражает размер компьютерной программы и зависит от ряда понятий в теории информатики, таких как энтропия, взаимная информация, которые характеризуют вычислительную сложность. Иными словами, знания и мышление человека отличаются от знаний в экспертной системе, специализированной информационной базе, не содержащей обобщенных и структурированных знаний.

Формализованные знания в учебниках и словарях отличаются от эвристических знаний каждого индивида, от способности сознания специалиста выдвигать новые идеи, т.к. человек постоянно обучается и развивается под влиянием изменения социальной ситуации, взаимодействия с другими людьми.

Компьютерные системы и искусственный интеллект имеют пределы на сегодняшний день. Это связано с существующей проблемой представления знаний для постановки задачи, т.е. могут представить логический вывод на основе обобщения знаний, чтобы облегчить мышлению специалиста решить задачу.

Выдающийся физик современности Р. Пенроуз показал, что единая теория квантовой механики может объяснить состояние макроскопических систем в мире. Он предположил, что механизмы квантовой механики, не опирающиеся на сложные вычисления, придут на смену компьютерных технологий и смогут раскрыть мозговые механизмы мышления человека. Пока сложно представить, заменит ли квантовая механика сложные компьютерные технологии, опирающиеся на вычисления, т.к. квантовая механика превосходит по эффективности классические системы вычислений. Р. Пенроуз приводит тест Тьюринга, имитирующий диалог пациента с психологом и компьютером и показывает способность распознавать слова, которые слышатся, и чьи именно [3]. Тест показал, какая это сложная задача и как важно учитывать усложнение социальных и технологических условий жизни человека, процессы его развития и обучения во всех сферах нашей жизни. Но что касается мозга человека, с трудом верится, что квантовые технологии смогут отождествляться с ментальными состояниями мозга, раскрыть механизмы мышления человека, даже если будут обнаружены нейроны, чувствительные к отдельным квантам. Системная динамическая локализация психических функций в мозге стала вызовом искусственному интеллекту, т.к. классические и даже квантовые компьютеры не могут справиться с полноценным распознаванием образов восприятия и ведут к когнитивным искажениям. Именно поэтому с восприятием иллюзий и когнитивными искажениями, задачами воображения не справляются управляемые компьютеры, что доказывает, что структура мышления сложная и деятельность мозга опирается на системную работу, которая связана с тем, что человек постоянно обучается и развивается в социуме, усваивает новые знания, меняя глущину своего мышления и сознания.

Заключение

Основываясь на теории сложности мышления и динамической локализации психических функций: можно решить многие задачи – создание компьютерной реальности в науке, технике, медицине промышленности и социальной жизни. Вызывает сомнение, что искусственный интеллект сможет решить этические задачи развития человека в усложняющемся мире. Центральным органом управления поведением человека в этом мире является не деятельность мозга, а мыслительные процессы, сформированные и развивающиеся в процессе непрерывного обучения, развития и социализации, приобщения к культуры народа и усвоения окружающей реальности.

Можно предположить, что задача поддержания сложности мышления и морального здоровья личности связана не только с ответственностью специалистов в области компьютеризации и цифровизации, но прежде всего психологов, медиков и социальных работников, которые должны учитывать процессы непрерывного обучения и развития человека на каждом этапе социализации в онтогенезе, социогенезе и даже геронтогенезе. В связи с созданием и распространением Интернета, расширением глобальных сетей растет диапазон возможностей обучения человека, усложняется работа его головного мозга и мыслительной деятельности вслед за изменениями социальной жизни. Человеку приходится быстро перерабатывать огромный объем информации, воздействующей на все органы чувств одновременно, это может привести к стрессовым ситуациям необученных людей и сообществ в целом, т.к. эмоции и иррациональные факторы приводят к когнитивным искажениям.

Надеемся, что расширение информационных технологий с опорой на концепцию системной локализации психических функций приведет человека к пониманию необходимости обучения и развития образовательных технологий для рационального управления мышлением и поведением человека, обеспечит творческое развитие личности в условиях усложняющейся социальной реальности и глобальной цифровизации жизни.

Библиографический список / References

1. Хомская Е.Д. Александр Романович Лурия. Научная биография. М., 1992. [Chomskaya E.D. Aleksandr Romanovich Luriya. Nauchnaya biografiya [Alexandr Romanovich Luria. Scientific biography]. Moscow, 1992].
2. Бекоева Д.Д. Служение Отечеству и психологической науке. Александр Романович Лурия (1902–1977) // Судьбы творцов российской науки и культуры. М., 2018. [Bekoeva D.D. Serving the Fatherland and psychological science. Alexandr Romanovich Luria (1902–1977). *Sudby tvortsov rossiyskoy nauki i kultury*. Moscow, 2018.]
3. Пенроуз Р. Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики. М., 2011. [Penrose R. Novyy um korolya. O kompyuterakh, myshlenii i zakonakh fiziki [The Emperor's new mind. Concerning computers, minds and the laws of physics]. Moscow, 2011.]
4. Semenova O., Kotik-Friedgut B. Neuromyths in the light of the theory of systemic-dynamic brain organization of mental functions. *Lurian Journal*. 2021. Vol. 2. No. 2. Pp. 426–430.
5. Лурия Е.А. Мой отец А.Р. Лурия. М., 1994. [Luria E.A. Moy otets A.R. Luriya [My father A.R. Luria]. Moscow, 1994.]

Статья поступила в редакцию 09.02.2022, принята к публикации 02.04.2022

The article was received on 09.02.2022, accepted for publication 02.04.2022

Сведения об авторе / About the author

Бекоева Диана Дмитриевна – доктор психологических наук, профессор; доцент кафедры управления персоналом факультета государственного управления, Московский государственный университета имени М.В. Ломоносова

Diana D. Bekoeva – Dr. Psychology Hab.; associate professor at the Department of Human Resources Management of the Faculty of Public Administration, Lomonosov Moscow State University

E-mail: bekoeva@spa.msu.ru

**А.А. Вербицкий, М.В. Ферапонтова,
Р.Н. Абрамишвили**

Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Мотивационно-ценностные детерминанты нравственного выбора современного подростка и юноши

Представлена теоретическая модель мотивационно-ценностных детерминант нравственного выбора в подростковом и юношеском возрасте. Описаны результаты эмпирического исследования особенностей мотивационно-ценностных детерминант у представителей подросткового и юношеского возраста в условиях становления в России новой социокультурной среды. Подростки значительно отличаются от юношей в ценностных ориентациях, группоцентрической нравственной ориентацией и установками на альтруизм и труд. Испытуемые юношеского возраста отличаются наличием таких ценностей, как терпимость, принципиальность, ответственность, миротворительная нравственная ориентация, а также установками на результат, свободу, власть и мотивацией достижения успеха. Установлено, что мотивационно-ценностные детерминанты подростков и представителей юношеского возраста имеют статистически значимые отличия. Подростки при осуществлении нравственного выбора опираются на такие ценностные ориентации, как собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, собственное развитие, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения, поиск и наслаждение прекрасным, социальная активность, общение, группоцентрическая нравственная ориентация, и на такой мотив, как установка на труд. Респонденты юношеского возраста отличаются от подростков ценностными ориентациями (для них важны терпимость, принципиальность, ответственность, значимость морали

© Вербицкий, А.А. Ферапонтова М.В., Абрамишвили Р.Н., 2022



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

для общества, представление о нравственности как о силе, природа нравственности, мирозидательная нравственная ориентация) и мотивами (мотивация достижения, установка на свободу). Эмпирически доказаны статистически значимые взаимосвязи между мотивационно-ценностными детерминантами и нравственным выбором подростков и юношей. У подростков выявлено лишь небольшое спектр взаимосвязей нравственного выбора личности с мотивационно-нравственными детерминантами, что требует дальнейших исследований. В юношеском возрасте нравственный выбор связан с ценностными ориентациями (духовное удовлетворение, социальная активность, увлечения, креативность, поиск и наслаждение прекрасным, развитие себя, сохранение собственной индивидуальности, достижение, активные социальные контакты) и с установкой на свободу.

Ключевые слова: нравственный выбор, мотивы, ценности, подростковый возраст, юношеский возраст, нравственность, психолого-педагогическая теория контекстного образования

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Вербицкий А.А., Ферапонтова М.В., Абрамишвили Р.Н. Мотивационно-ценностные детерминанты нравственного выбора современного подростка и юноши // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 185–199. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-185-199

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-185-199

A.A. Verbitsky, M.V. Ferapontova, R.N. Abramishvili

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Motivational and value determinants of the moral choice of a modern teenager and youth

The article presents a theoretical model of motivational-value determinants of moral choice in adolescence and youth. The results of an empirical study of the peculiarities of motivational and value determinants among representatives of adolescence and youth in the conditions of the formation

of a new sociocultural environment in Russia are described. Adolescents significantly differ from young people in value orientations, group-centric moral orientation, and attitudes toward altruism and work. The teenage subjects are distinguished by the presence of such values as tolerance, adherence to principles, responsibility, world-creative moral orientation, as well as attitudes towards results, freedom, power, and motivation to achieve success. It has been established that the motivational-value determinants of adolescents have statistically significant differences. When making a moral choice, adolescents rely on such value orientations as their own prestige, high financial position, creativity, active social contacts, their own development, achievements, spiritual satisfaction, the preservation of their own individuality, training and education, family life, social life, hobbies, search and the enjoyment of the beautiful, social activity, communication, group-centric moral orientation and such a motive as the orientation to work. Respondents of the youth group differ from teenagers in value orientations (tolerance, adherence to principles, responsibility, the importance of morality for society, the idea of morality as a force, the nature of morality, world-creative moral orientation) and motives (achievement motivation, installation on freedom) are important for them. Statistically significant relationships between motivational-value determinants and the moral choice of adolescents and young men have been empirically proven. Adolescents revealed only a small range of relationships between the moral choice of the individual and motivational and moral determinants, which requires further research. For young people, moral choice is associated with value orientations (spiritual satisfaction, social activity, hobbies, creativity, search for and enjoyment of the beautiful, self-development, preservation of one's own individuality, achievement, active social contacts) and with the orientation to freedom.

Key words: moral choice, motives, values, adolescence, youth, adolescence morality, psycho-pedagogical theory of context education

CITATION: Verbitsky A.A., Ferapontova M.V., Abramishvili R.N. Motivational and value determinants of the moral choice of a modern teenager and youth. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 185–199. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-185-199

Введение

Нравственность представляет собой способ отражения человеком социальной действительности, а также критерий его поступков, являясь одной из наиболее важных показателей взаимоотношений человека

и общества. В соответствии со стратегией развития воспитания в Российской Федерации на 2015–2025 гг., духовно-нравственное развитие личности является одной из приоритетных задач образования. В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего среднего и высшего образования подчеркивается приоритетность формирования компетентности обучающихся в решении нравственных проблем на основе существующих в обществе моральных норм, личностного выбора, ответственного отношения к социальной и профессиональной деятельности, к своим поступкам.

В связи со сказанным особый интерес представляет проблема нравственного развития современной молодежи – подростков и юношей, которые воспитываются в условиях становления в России новой социокультурной среды. Современный этап развития российского общества характеризуется трансформацией общественного сознания, оказывающего влияние на формирование морально-нравственных ориентиров как всего общества, так и отдельной личности. Вектор и характер развития российского общества, будущее страны во многом зависят от того, как решаются проблемы нравственного развития личности.

Вопрос о том, какие психологические особенности каждого человека обуславливают моральное сознание и нравственный выбор, имеет важнейшее значение на современном этапе развития российского общества. Ответ на этот вопрос будет способствовать решению проблем формирования нравственного поведения современных подростков, юношей и взрослых.

В России и за рубежом проведено значительное число психологических исследований по проблемам морали и нравственности молодежи [6]. Зарубежная психологическая наука рассматривает нравственность как регулятор поведения в ситуации нравственного выбора с позиций нескольких подходов. В психоанализе при объяснении нравственности как основы нравственного выбора основное внимание уделяется внутрипсихическим процессам (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон). В исследованиях сторонников бихевиоризма проблемы формирования нравственного поведения рассматривались А. Бандурой, Дж. Роттером, Б.Ф. Скиннером. Взаимосвязи нравственной регуляции поведения со сформированностью нравственных убеждений изучалось в работах Л. Колберга и Ж. Пиаже; зависимость поведения от присвоения общечеловеческих ценностей рассматривалась в трудах А. Маслоу и К. Роджерса. Российский психолог Л.С. Выготский рассматривал связь нравственного развития личности и социальной среды, которая является не только его источником и условием, но и осуществляет само нравственное развитие в процессе усвоения моральных образцов.

Современные исследования в отечественной социальной философии затрагивают разные стороны нравственного выбора: осмысление его особенностей (С.Ф. Анисимов, В.Т. Ефимов, В.М. Кореньков, Н.Н. Мокроусов, Т.В. Холостова и др.); общественная детерминированность индивидуального сознания и поведения, нравственная сущность поступка (С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, В.А. Василенко, А.А. Гусейнов, Г.Л. Тульчинский и др.).

Автор теории контекстного образования А.А. Вербицкий разделяет понятия «мораль» и «нравственность» по критерию «внешнее–внутреннее». Мораль представляет собой внешние, объективно существующие в любой стране законы, производственные и экологические требования и стандарты, правила поведения человека в семье и обществе, национальные и религиозные традиции, нормы и т.п. А нравственность – внутреннее отношение человека к нормам морали, качество его личности. Нравственность – это мера приближения поведения личности к нормам морали [1]. Нравственный человек действует согласно нормам морали, в противном случае он совершает безнравственный поступок [2].

Нравственный выбор имеет мотивационно-ценностную детерминированность, при этом ценностные ориентации вбирают в себя систему личностных смыслов, являясь связующим звеном нравственного сознания и поведения человека, а мотивы определяют направленность деятельности субъектов [3].

Как известно, формирование нравственного опыта человека обусловлено внутренними и внешними условиями его жизни, поведения и деятельности. Внешними условиями в подростковом возрасте являются взаимоотношения со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности и ситуациях, в которых необходимо сделать нравственный выбор. Внутренние условия – уровень развития нравственного сознания, произвольного поведения, их детерминированность и взаимосвязанность. В структуре нравственности на первое место выдвигается осознанное соблюдение моральных норм в соответствии с собственными ценностными ориентациями [4; 5].

Специфика развития личности в юношеском возрасте заключается в том, что юноша стремится проявиться перед обществом и самим собой как личность в различных жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях выбора линии поведения и совершения поступка. В этом возрасте юноша обретает потенциал становления себя как полноценной личности, освобождается от зависимости от референтной группы. Приобретение данной независимости сопровождается сильными эмоциональными переживаниями

Одним из авторов статьи М.В. Ферапонтовой была разработана теоретическая модель мотивационно-ценностных детерминант нравственного выбора в подростковом и юношеском возрасте (рис. 1).

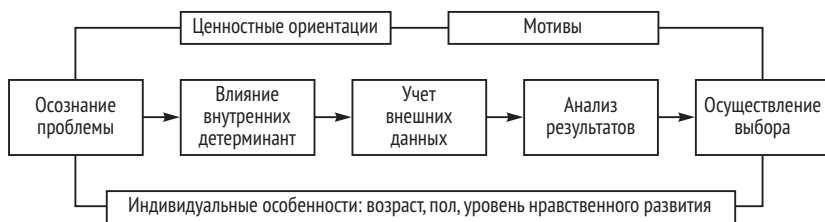


Рис. 1. Теоретическая модель мотивационно-ценностных детерминант нравственного выбора личности в подростковом и юношеском возрасте

Выделены и описаны следующие этапы процесса нравственного выбора.

1. Осознание проблемы. Идентификация проблемы нравственного выбора (нравственной дилеммы). Осознание – начало осуществления выбора.

2. Влияние внутренних детерминант:

- мотивов (потребности, цели, намерения, побуждения и свойства личности, детерминирующие поведение человека);
- ценностных ориентаций (критерии, по которым оценивается правильность чего-либо, этические идеалы, высшие принципы человеческой жизни, особенности нравственного самоопределения личности);
- индивидуальных особенностей (пол, возраст, соответствие уровню нравственного развития в данный возрастной период); они рассматриваются как следствия влияния на развитие индивида генома и среды, учет которых необходим, т.к. они могут оказывать существенное влияние на весь процесс принятия решения и дифференцировать другие детерминанты нравственного выбора.

В совокупности эти детерминанты оказывают определяющую роль в структуре нравственного выбора и являются его ядром, обеспечивающим линию всего нравственного поведения.

3. Учет внешних факторов. В основе принимаемого решения лежит учет ряда внешних условий, способствующих или препятствующих совершению выбора. Например, человеку приходится действовать добровольно или по принуждению, есть у него физические возможности совершения поступка и т.д. Внешние факторы могут способствовать нравственному выбору, быть нейтральными или же препятствовать ему.

4. Анализ результатов нравственного выбора. В процессе принятия решения ведется анализ результатов того, что может произойти при совершении действия, каким будет итог, производится выбор из возможных альтернатив для принятия правильного решения.

5. Осуществление нравственного выбора. На основе анализа совокупности всех факторов осуществляется нравственный выбор и совершается поступок (как действие или бездействие). Явный результат возникает сразу, в некоторых случаях результат может иметь отсроченное действие. Данный этап включает получение обратной связи и дальнейшего возможного изменения действий.

Методика исследования

На основании проведенного теоретического анализа нами было разработано и проведено исследование мотивационно-ценностных детерминант нравственного выбора личности в подростковом и юношеском возрасте. В нем приняли участие 306 человек, разделенных на две группы (164 подростка в возрасте от 11 до 15 лет, 142 испытуемых юношеского возраста от 18 до 23 лет). Эмпирическое исследование было проведено в Московском педагогическом государственном университете и в школах № 518, 1900, 1955 г. Москвы, в период с 2016 по 2018 г.

Применялись следующие психодиагностические методики исследования: терминальных ценностей (И.Г. Сенин); мотивации успеха и боязни неудачи (А.А. Реан); мотивации к достижению успеха (Т. Элерс); социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина); реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова); уровня развития морального сознания (Л. Колберг); отношения к соблюдению нравственных норм (А.Б. Купрейченко); нравственного самоопределение личности (А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко).

Результаты исследования

В результате проведенного исследования установлено, что современные подростки ($n = 164$) характеризуются нравственной инфантильностью, т.к. число подростков, находящихся на уровне ниже нормы, превышает тех, кто находится на уровне нормы. Это свидетельствует о том, что нравственный выбор имеет небольшой спектр мотивационно-нравственных детерминант, что приводит к неправильному выбору с точки зрения нравственного поведения.

Для испытуемых юношеского возраста ($n = 142$) характерно такое же превышение числа юношей, находящихся ниже нормы нравственного

развития, надходящими на уровне нормы. В юношеском возрасте мотивационно-ценностные детерминанты находятся на уровне неопределенности и ситуативной изменчивости, что, как и в подростковом возрасте, может характеризоваться как проявление нравственной инфантильности.

С помощью U-критерия Манна–Уитни выявлены значительные отличия мотивационно-ценностных детерминант нравственного выбора в изучаемых выборках (табл. 1).

Таблица 1

**Значимые различия мотивационно-ценностных детерминант
нравственного выбора испытуемых
подросткового и юношеского возраста**

Детерминанта	Средний ранг, «подростковый возраст» (n = 164)	Средний ранг, «юношеский возраст» (n = 142)	U-критерий	p-уровень
Ценности				
Собственный престиж	175,54	128,05	8029,50	0,001
Креативность	167,94	136,83	9276,50	0,002
Активные социальные контакты	168,76	135,88	9142,00	0,001
Развитие себя	165,25	139,93	9717,50	0,011
Достижения	173,43	130,48	8375,50	0,001
Духовное удовлетворение	170,21	134,20	8903,00	0,001
Сохранение собственной индивидуальности	173,37	130,55	8385,00	0,001
Обучение и образование	181,36	121,33	7075,50	0,001
Общественная жизнь	179,82	123,11	7328,00	0,001
Увлечения	169,60	134,91	9004,00	0,001
Высокое материальное положение	162,82	142,74	10 115,50	0,043
Помощь милосердие к людям	164,24	141,10	9883,00	0,018

Детерминанта	Средний ранг, «подростковый возраст» (n = 164)	Средний ранг, «юношеский возраст» (n = 142)	U-критерий	p-уровень
Социальная активность	167,92	136,84	9278,50	0,002
Общение	165,36	139,8	9696,50	0,008
Группоцентрическая	163,75	141,67	9963,50	0,029
Поиск и наслаждение прекрасным	135,09	174,76	14 663,50	0,001
Степень развития морали	101,12	209,69	19 623,00	0,001
Терпимость	134,77	175,13	14 716,00	0,001
Принципиальность	138,67	170,62	14 075,50	0,001
Ответственность	143,54	165,00	13 277,00	0,032
Значимость морали для общества	104,22	210,42	19 726,50	0,001
Представление о нравственности как о силе слабости	130,56	180,00	15 406,50	0,001
Природа нравственности	133,84	176,21	14 869,00	0,001
Мирозидательная	131,30	179,14	15 284,50	0,001
Мотивы				
Альтруизм	163,38	142,10	10 024,50	0,034
Труд	167,63	137,18	9327,000	0,002
Мотивация достижения успеха	141,84	166,96	135 555,50	0,013
Мирозидательный	131,30	179,14	15 284,50	0,001
Результат	139,86	169,25	13 881,00	0,003
Свобода	139,62	169,54	13 921,00	0,003
Власть	139,81	169,31	13 888,50	0,003

В результате анализа было установлено, что выборки подростков и представителей юношеского возраста имеют отличия. Подростки опираются на такие *ценностные ориентации*, как собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности, профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения, поиск и наслаждение прекрасным, социальная активность, общение, группоцентрическая нравственная ориентация, и на такой *мотив*, как установка на труд.

В отличие от подростков, респондентам юношеского возраста присущи такие *ценностные ориентации*, как терпимость, принципиальность, ответственность, значимость морали для общества, представление о нравственности как о силе, природа нравственности, мирозидательная нравственная ориентация, а также такие *мотивы*, как мотивация достижения, установка на свободу.

В результате статистического анализа нами были выявлены значимые взаимосвязи между мотивационно-ценностными детерминантами и нравственным выбором в группе подростков, разделенных относительно нормы нравственного развития, опираясь на когнитивно-генетическую теорию морального развития личности Л. Колберга [7].

У подростков, находящихся ниже уровня нормы ($n = 76$), обнаружена отрицательная корреляция нравственного выбора с ценностями «здоровье» и «приятное времяпрепровождение», что может являться показателем эгоистичной направленности при осуществлении нравственного выбора. У подростков, находящихся на уровне нормы ($n = 88$), обнаружены корреляции нравственного выбора с ценностью «помощь и милосердие», а также с показателями нравственного самосознания: абсолютность морали, мирозидательная нравственная ориентация, что подтверждает вывод о том, что в основе нравственного выбора лежит более зрелое решение (рис. 2).

В выборке юношеского возраста ($n = 142$) было обнаружено, что нравственный выбор испытуемых с низким уровнем нравственного развития коррелирует с ценностями: «активные социальные контакты», «развитие себя», «духовное удовлетворение», «признание и уважение», а также с установкой на процесс.

Полученные эмпирические результаты свидетельствуют о низкой степени развития у юношей мотивационно-ценностных детерминант, необходимых для совершения нравственного выбора, соответствующего данному возрасту.

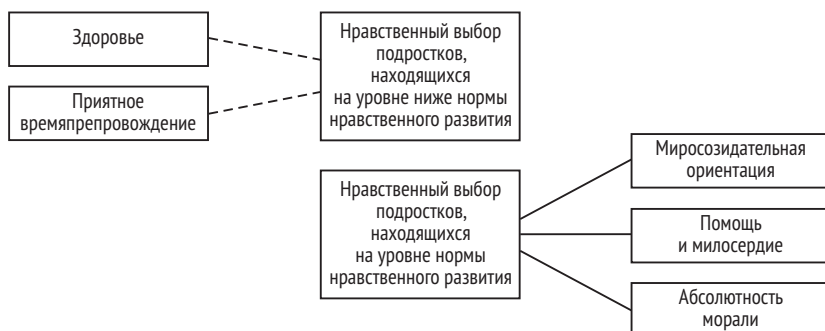


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязи мотивационно-ценностных детерминант и нравственного выбора подростков

Сплошная линия – положительная корреляция, значимая на уровне 0,05 (двухсторонняя);
пунктирная линия – отрицательная корреляция, значимая на уровне 0,05 (двухсторонняя)

У представителей юношеского возраста, чей уровень нравственного развития находится на уровне нормы, обнаружены: корреляция нравственного выбора с ценностями «развитие себя», «достижение», «духовное удовлетворение», «сохранение собственной индивидуальности», «помощь и милосердие»; корреляция с особенностями нравственного самосознания: значимость морали для общества, природа нравственности, гуманистическая ориентация, отрицательная связь с ценностью «эгоизм» и установкой на деньги.

Сравнение групп, находящихся на уровне нравственного развития ниже нормы и на уровне нормы, показало, что испытуемые юношеского возраста обладают более широким спектром мотивационно-ценностных детерминант, чем подростки, что характеризует более зрелый и ориентированный на общечеловеческие ценности выбор (рис. 3).

Выявлены также половые отличия мотивационно-ценностных детерминант, обуславливающих нравственный выбор. В подростковом возрасте нравственный выбор мальчиков обусловлен эгоцентрической направленностью, у девочек связан с обязательностью соблюдения нравственных норм. В юношеском возрасте у девушек нравственный выбор детерминирован ценностями, особенностью которых является социальная значимость и социальная активность; у юношей нравственный выбор обусловлен мотивационно-ценностной направленностью на помощь людям и важностью морали. Полученные данные, касающиеся респондентов юношеского возраста, свидетельствуют о тенденции появления у девушек приоритетности самореализации, т.е. традиционно мужской ценности, а у юношей – к увеличению значимости ценностей, носящих эмоциональный характер.

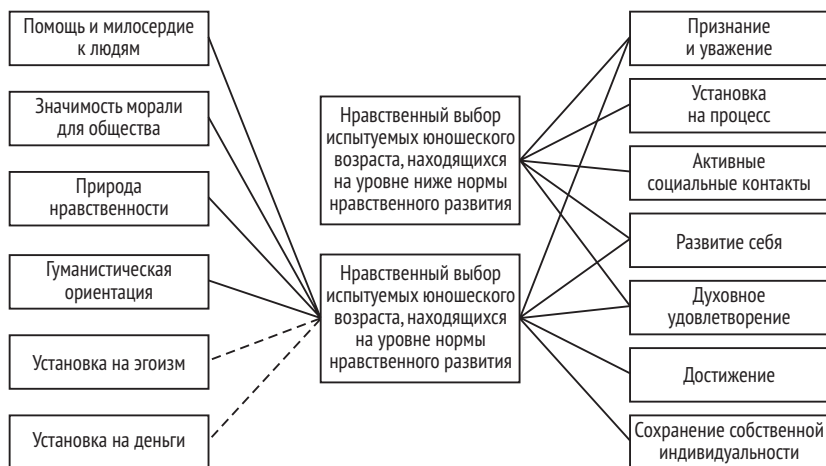


Рис. 3. Корреляционная плеяда взаимосвязи мотивационно-ценностных детерминант и нравственного выбора в юношеском возрасте

Сплошная линия – положительная корреляция, значимая на уровне 0,05 (двухсторонняя);
пунктирная линия – отрицательная корреляция, значимая на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Выводы

На основе полученных данных можно сделать вывод, что современное поколение подростков и юношей характеризуются нравственной инфантильностью и, соответственно, осуществляет нравственный выбор на основе имеющегося уровня развития нравственности. Это говорит о том, что нравственный выбор имеет небольшой спектр мотивационно-нравственных детерминант, что приводит к неправильному выбору с точки зрения нравственного поведения.

Установлено, что существуют отличия между мотивационно-ценностными детерминантами нравственного выбора подростков и юношей. Подростки значимо отличаются от юношей в ценностных ориентациях, группоцентрической нравственной ориентацией и установками на альтруизм и труд. Испытуемые юношеского возраста отличаются от подростков наличием таких ценностей, как терпимость, принципиальность, ответственность, мирозидательная нравственная ориентация, а также установками на результат, свободу, власть и мотивацией достижения успеха.

У подростков выявлен лишь небольшой спектр взаимосвязей нравственного выбора личности с мотивационно-нравственными детерминантами, что требует дальнейших исследований. В юношеском возрасте

нравственный выбор связан с ценностными ориентациями (духовное удовлетворение, социальная активность, увлечения, креативность, поиск и наслаждение прекрасным, развитие себя, сохранение собственной индивидуальности, достижение, активные социальные контакты) и с установкой на свободу.

В целом полученные данные свидетельствуют о различии мотивационно-ценностных детерминант в подростковом и юношеском возрасте. У испытуемых юношеского возраста более широкий спектр мотивационно-ценностных детерминант, чем у подростков. Это характеризует их выбор как более зрелый и ориентированный на общечеловеческие ценности.

Таким образом, выявление и изучение мотивационно-ценностных детерминант нравственного выбора в подростковом и юношеском возрасте является актуальным направлением исследований в общей психологии.

Однако, по мнению авторов статьи, несмотря на возрастающую необходимость нравственного развития молодого поколения в соответствии с принятыми в современном российском обществе моральными нормами, проблема нравственного выбора личности в подростковом и юношеском возрасте остается недостаточно изученной.

Библиографический список / References

1. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М., 2017. [Verbitsky A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya [Theory and technologies of contextual education]. Moscow, 2017.]
2. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16. [Verbitsky A.A. Child rearing in the modern educational paradigm. *Pedagogika*. 2016. No. 3. Pp. 3–16. (In Rus.)]
3. Вербицкий А.А., Ферапонтова М.В., Бутовская Е.В. Личностные качества подростков и юношей в контексте нравственного выбора // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 89–102. [Verbitsky A.A., Ferapontova M.V., Butovskaya E.V. Personal qualities of adolescents and young men in the context of moral choice. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2018. No. 2. Pp. 89–102. (In Rus.)]
4. Ермолаев В.В., Николаева Е.С., Ферапонтова М.В. Особенности формирования нравственности в когнитивных картах поколения Z в современном образовательном процессе // Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: Монография. М., 2017. С. 34–50. [Ermolaev V.V., Nikolaeva E.S., Ferapontova M.V. Features of the formation of morality in the cognitive maps of generation Z in the modern educational process. *Kognitivnaya psikhologiya v kontekste problem sovremennogo obrazovaniya*. Moscow, 2017. Pp. 34–50. (In Rus.)]

5. Ферапонтова М.В., Ермолаев В.В. Отношение поколения Z к нравственным нормам // Социальный компьютинг: основы, технологии развития, социально-гуманитарные эффекты: Материалы Четвертой Международной научно-практической конференции, Москва, 22–24 октября 2015 года. М., 2015. С. 202–206. [Ferapontova M.V., Ermolaev V.V. Generation Z attitude towards moral standards. *Sotsialnyj kompyuting: osnovy, tekhnologii razvitiya, sotsialno-gumanitarnye efekty*. Moscow, 2015. Pp. 202–206. (In Rus.)]
6. Юревич А.В. Эмпирические оценки нравственного состояния современного российского общества // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 168–179. [Yurevich A.V. Empirical assessments of the moral state of modern Russian society. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018. No. 4. Pp. 168–179. (In Rus.)]
7. Kohlberg L. Essays on moral development: The philosophy of moral development. Vol. 1, 2. N.Y., 1981.

Статья поступила в редакцию 22.04.2022, принята к публикации 20.05.2022

The article was received on 22.04.2022, accepted for publication 20.05.2022

Сведения об авторах / About the authors

Вербицкий Андрей Александрович – академик РАО, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук

Andrey A. Verbitsky – Academician, Russian Academy of Education, Dr. Pedagogy Hab., PhD in Psychology

Ферапонтова Мария Вячеславовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Maria V. Ferapontova – PhD in Psychology; Assistant Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ferapontovam@yandex.ru

Абрамишвили Раиса Николаевна – старший преподаватель кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Raisa N. Abramishvili – senior lecturer at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: rai1955@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

А.А. Вербицкий – общее руководство направлением исследований, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

М.В. Ферапонтова – организация и участие в проведении полевых сборов и лабораторных исследований, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Р.Н. Абрамишвили – организация и участие в проведении полевых сборов и лабораторных исследований, анализ первичных данных, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

A.A. Verbitsky – General management direction of research, planning, research, participated in drafting the article

M.V. Ferapontov – organization and participation in the field of fees and laboratory studies, analysis of primary data, participated in drafting the article

R.N. Abramishvili – organization and participation in the field of fees and laboratory studies, analysis of primary data, participated in drafting the article

Н.В. Жукова, Т.С. Вершинина

Уральский государственный медицинский университет,
620028 г. Екатеринбург, Российская Федерация

Уровни личностно-профессиональной речевой культуры субъекта познания в теории контекстного образования

Цель статьи – описать уровни личностно-профессиональной речевой культуры, формирующейся под влиянием внешнего социокультурного контекста и личной культуры субъекта познания на уровне социокультурной компетентности. Объектом исследования авторов является формирование профессиональной речевой культуры. Предмет исследования – уровни личностно-профессиональной речевой культуры, обусловленные содержанием внутреннего контекста формирования профессиональной речевой культуры. В статье описана основа профессиональной речевой культуры – рекурсивное сознание (по М. Корбаллису), позволяющая раскрыть особенности формирования профессиональной речевой культуры во взаимодействии взаиморазличающихся уровней как результат интериоризации социокультурного опыта. Предложена теоретическая модель личностно-профессиональной культуры, состоящая из пяти уровней, каждый из которых обусловлен приобщением субъекта познания к культуре, его самоопределением, трансформацией семантического наполнения, развитием Я-концепции, изменением мотивационной и ценностно-смысловой сферы, поэтапным включением субъекта познания в профессиональное сообщество и присвоением его ценностей и норм.

Ключевые слова: профессиональная речевая культура, рекурсивное сознание, уровни личностно-профессиональной речевой культуры, субъект познания, личность, личная культура

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Жукова Н.В., Вершинина Т.С. Уровни личностно-профессиональной речевой культуры субъекта познания в теории контекстного образования // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 200–218. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-200-218

© Жукова Н.В., Вершинина Т.С., 2022

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.V. Zhukova, T.S. Vershinina

Ural State Medical University,
Ekaterinburg, 620028, Russian Federation

Levels of personal and professional speech culture of the subject of cognition in the theory of contextual education

The purpose of the article is to describe the levels of professional speech culture, which is formed under the influence of the external socio-cultural context and the personal culture of the subject of knowledge. The object of the authors' research is the formation of professional speech culture. The subject of the research is the levels of personal and professional speech culture determined by the content of the internal context of the formation of professional speech culture. The article describes the basis of professional speech culture – recursive consciousness (according to M. Corballis), which makes it possible to identify the features of the formation of professional speech culture in the interaction of mutually different levels as a result of the interiorization of sociocultural experience. A theoretical model of the levels of professional culture is proposed. It consists of five levels, each of which is due to the introduction of a person in the process of cognition of culture, their self-determination, the transformation of semantic content, the development of self-concept, change in the motivational and value-semantic sphere, the gradual inclusion of a person in the process of cognition into the professional community and the assimilation of its values and norms.

Key words: professional speech culture, recursive consciousness, levels of personal-professional speech culture, person in the process of cognition, personality, personal culture

CITATION: Zhukova N.V., Vershinina T.S. Levels of personal and professional speech culture of the subject of cognition in the theory of contextual education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 200–218. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-200-218

Введение

Влияние внешних контекстов образования, в соответствии с концепцией контекстного образования А.А. Вербицкого, оказывает влияние на формирование личной культуры субъекта познания и речевого поступка (диалогичного по природе) как социального действия [8; 9]. В речевом поступке проявляется личностно-профессиональная речевая культура субъекта познания, включенная в профессиональную деятельность, интегрирующая психологический, деятельностный, социальный и лингвистический аспекты.

Современные глобальные трансформации привели к переосмыслению представлений о профессионализме и изменению его социальных и психологических параметров; обострили ряд вопросов, касающихся профессиональной, культурной и самоидентификации современной молодежи: «человек в сети»... перестает различать свое и чужое, желаемое и кем-то навязанное (вроде бы от его же имени и согласованное с его желаниями), его мозг и целеполагание упрощаются» [26, с. 54].

Цифровизация всех сторон социального взаимодействия влияет на социальные отношения и приводит к изменениям социальных контактов, оказывает влияние на самосознание человека, отдельные социальные группы [14], профессиональные сообщества. Цифровая среда становится тем пространством, которое задает профессиональные ориентиры, представления о профессиональном будущем и продуктивных стратегиях поведения. Расширение влияния цифровых технологий порождает новый тип коммуникации, характеризующийся переходом от «общения» к «передаче информации» [28], появлением нового типа «личностно-центрированного познания “картины мира”» [15, с. 47].

Профессиональное становление субъекта познания наиболее эффективно протекает в условиях «смыслоцентричного подхода к общению»; «социальное присутствие очень важно для социально-эмоционального общения» [41], оказывает влияние на формирование личностно-профессиональной речевой культуры, тесно связанной с личной культурой субъекта познания. Смыслообразующим контекстом профессионального становления субъекта познания выступает профессиональная речевая культура; альянс профессиональной речевой культуры и личной культуры субъекта познания определяет речевой поступок как основу деятельности.

На сегодняшний день не отмечены работы, которые показывали бы связь процессов профессионального становления информирования профессиональной культуры с профессиональной речевой культурой, уровень развития которой, на наш взгляд, свидетельствует о достижении

определенного уровня сформированности личностно-профессиональной культуры субъекта познания. Цель исследования – описать уровни личностно-профессиональной речевой культуры, формирующейся под влиянием внешнего социокультурного контекста и личной культуры субъекта познания на уровне социокультурной компетентности.

Теоретическое обоснование

Речевой поступок в структуре профессиональной речевой культуры

В соответствии с концепцией контекстного образования, поступок является особым ценностным действием, он не только направлен на другого, но и предполагает морально-нравственную оценку со стороны другого, какой бы то ни было отклик, и соответствующую коррекцию совершенного действия [9]. Речевой поступок «рождается вместе с рождением речи» [23, с. 92], вбирает в себя культуру «в едином и единственном контексте жизни» [Там же, с. 96], к которой причастен.

Рождение поступка из действия обусловлено формированием самосознания (по Рубинштейну). Любое предметное действие под влиянием социального компонента превращается в поступок, выступающий как качество предметности и социальности. «Действие становится поступком по мере того, как формируется самосознание» [27, с. 18]. По мнению А.В. Брушлинского, человек на различных этапах онтогенеза формируется как субъект в процессе взаимодействия с объективным миром на разных и при этом взаимосвязанных уровнях [6]. «Люди строят свою жизнь по определенному сюжету или сценарию, образцы которых они заимствуют в своей культуре» [20, с. 419], без культурных образцов невозможно совершение собственных поступков; усвоение социального тезауруса мотивов, присущего каждой культуре или субкультуре, «служит предпосылкой и основой для формирования мотивов индивидуальных действий носителей данной культуры» [Там же, с. 449]. «Сознание является культурным как атрибут именно „культурного набора“ форм активности» [29, с. 104]. Изменение внутренней природы действия – от реакции к поступку – детерминировано изменением уровней и типов сознания: усложняясь через сознательное действие от уровня к уровню, простейший поступок превращается в нравственный, ответственный [27]. Восприятие и осознание мира опосредовано картиной мира конкретного субъекта, оказывающей влияние на его поведение и на выбор поступков [22, с. 24]. Поступок фиксирует «социальную ситуацию развития», характеризуется предметностью и социальностью, направленностью субъекта познания в совместной деятельности с другими

субъектами образовательного процесса не только на предметно-технологические аспекты ситуации, но и на морально-нравственные отношения участников процесса, включенных в данную ситуацию [8].

Истолкование мира репрезентируется в личностных конструктах, посредством которых человек демонстрирует свое видение и понимание окружающего его мира и через которые смотрит на события, происходящие вокруг него [16]. Конструкты используются человеком для оценки предстоящих событий и их предвидения, выражают Я-концепцию. Человек строит системы конструктов на основе собственных интересов при антиципации; личностные конструкты и система, в которую они организуются, характеризуют личность и выявляются в речи.

Речевой поступок отражает ценностно-смысловые координаты личности как самоорганизующейся системы [17]. Диалогичность поступка со своим временем, по М.М. Бахтину, позволяет выделить различные контексты – деятельностный, культурный, исторический, социальный, поведенческий, эмоциональный и др. [4].

Рекурсивное сознание как основа формирования уровней профессиональной речевой культуры

Профессиональная речевая культура формируется и реализуется через общение с представителями профессионального сообщества. Общение, по мнению М. Корбаллиса, представляет собой совместный поток сознания, даже при минимальном использовании слов [38]. В соответствии с теорией Н. Хомского, человек может создавать бесконечное множество предложений на основе рекурсивных правил, что является врожденной частью генетической программы человека, включающей способность к интертекстуальности, встраивать чужие высказывания или их фрагменты в собственные, в текущий опыт и «повышать приспособленность к выживанию» [37]. Благодаря языку, выступающему средством мышления и общения как значимой части общего когнитивного процесса, человек способен отражать окружающий его мир, устанавливать и распознавать законы этого мира, понимать свои психические и физические особенности, осмыслять самого себя в мире.

Неоднозначность языка, обусловленная внутренним, кросс-культурным контекстом личности и внешним (включающим системный (культурный) и не-системный (стихийный, неорганизованный, природный)) контекстом, в котором личность включена в социальное взаимодействие, предопределена рекурсивностью, трансформаций внутреннего кросс-культурного контекста под влиянием внешнего, состоящего из множественности взаиморазличающихся взаимодействующих уровней, скорость трансформации которых различна, вследствие чего влия-

ние на внутренний контекст личности протекает рекурсивно, не разрушая единства [36]. Действие при рекурсии (вложенности) повторяется до тех пор, пока не решена задача. Каждое новое образование зависит от предыдущего своего «предка»; если разрушается образование на первом уровне, то и последующие полностью разрушаются [2].

Наличие у рекурсии потенциала изменять свою копию под влиянием ситуативного момента в момент вызова выступает основой формирования кросс-культурного контекста субъекта познания, трансформации смысловых конструкторов личности. Механизм формирования профессиональной речевой культуры, с учетом рисков отсутствия или уничтожения культурного образца, может быть представлен как «форма движения», которая осуществляется на основе метода рекурсивной петли как взаимодействия: «знакомый образ подвергается коррекции при наложении на неизвестное, оказывая на него свое корректирующее воздействие, а затем возвращаясь обратно» [32, с. 11].

Уровни личностно-профессиональной культуры

Содержание профессиональной речевой культуры обусловлено уровнем развития профессионального самосознания субъекта познания и наложением его профессиональной деятельности на внешние контексты, оказывающие влияние на субъективную реальность личности и обуславливающие внутренний кросс-культурный контекст. Профессиональная речевая культура наполняется личностным смыслом профессиональной деятельности и профессиональной культуры; интегрирует личную культуру в контексте разных культур, непрерывно изменяющихся, находящихся в развитии интеллектуальных, моральных и нравственно-этических (духовных) образцов поведения и деятельности и следованием им в своем сознании и бытии [13].

Личная культура субъекта профессиональной деятельности выполняет функцию своего рода фильтра в процессе становления профессиональной речевой культуры, определяет уровень сформированности профессионального самосознания, на основе которого формируется отношение субъекта к деятельности и профессиональное поведение, определяет направление развития и структуру личностной и профессиональной Я-концепции: чем глубже человек познает окружающий его мир на каждом из пяти уровней личной культуры, тем более обогащается его индивидуальный опыт, тем более он в своих поступках проявляет нравственность и мораль, тем гармоничнее его отношения с миром и самим собой, тем более человек ответствен в выборе речевого поступка в отношении другого и последствий в ближайшем будущем и отдаленной перспективе.

Системообразующим уровнем личной культуры, который обуславливает развитие профессиональной речевой культуры, является уровень социокультурной компетентности. Каждому уровню профессиональной речевой культуры соответствует уровень развития физического и умственного потенциала, степень работоспособности и динамика активной продуктивной деятельности (по Б.Г. Ананьеву), уровень развития рефлексии, осознание себя как субъекта деятельности, носителя определенных социальных (в том числе профессиональных) ценностей, уровень коммуникативной и социальной активности и мотивации познавательной и трудовой деятельности.

Наиболее активно становление профессиональной речевой культуры происходит на стадиях профессионального становления личности в контексте профессионального образования и встраивания ценностных ориентаций в структуру деятельности: профессиональная подготовка (новая социальная роль личности, новые взаимоотношения в коллективе, рост социальной независимости, политическое и гражданское совершеннолетие) [25]. Формирование уровней становления профессиональной речевой культуры не может быть привязано к конкретному возрастному периоду, поскольку профессиональное становление субъекта обусловлено спецификой «изменения личностных, когнитивных, рефлексивных и прочих психических свойств человека в ходе его профессионального развития» [34, с. 25] и обладает индивидуальным характером.

Эффективность деятельности субъекта познания, профессиональный успех, выбор эффективных стратегий в достижении целей обуславливается уровнем саморегуляции и самодостаточности личности; уровень самодостаточности связан с эффективностью деятельности. В процессе включения личности в социальные отношения, в активно-действенном отношении к самому себе, к другим людям, к профессиональной общности проявляется саморегуляция как «способность к организации собственной активности, ее мобилизации, регулирования, согласования с объективными требованиями и активностью других людей; ...процесс продвижения к желаемому образу “Я”» [5, с. 232]. Субъект деятельности, обладающий высоким уровнем саморегуляции, адекватно оценивает и корректирует результаты своих действий и поступков, управляет собственным эмоциональным состоянием в конкретной жизненной ситуации [21]. Становление способов саморегуляции происходит в онтогенезе под влиянием внешних контекстов, в которые включен субъект познания. В процессе профессионализации повышается способность в регуляции своего поведения и деятельности, подвергаются

изменению гибкость, самостоятельность, моделирование, упорядочиваются навыки планирования и оценивания результатов [1]. Самодостаточность представляет собой «личностный конструкт, ...который считается мощным предшественником вовлеченности и производительности труда, ...высокий уровень самодостаточности способствует поддержанию оптимального уровня самооценки» [40, с. 2], играет решающую роль в социальном поведении; развитие и повышение самодостаточности обеспечивает регуляцию самосознания [39].

Развитие субъекта познания происходит в пространстве культуры и языка. Являясь носителем языка, субъект познания является носителем культуры, что обуславливает его языковую картину мира, профессиональный образ мира со специфической категоризацией объективного мира и фиксацией результатов познания в слове, закрепляющем и реализующем результаты познавательной деятельности. Профессиональная языковая картина мира обладает теми же свойствами, что и языковая картина мира, также выполняет, кроме основных двух – интерпретативной (обеспечивает видение мира) и регулятивной (универсальный ориентир в человеческой деятельности) [24] – функций, функции «идентификации явлений мира; ориентации в окружающем мире, социализации, отнесения к определенной культуре, к определенному обществу» [12, с. 402]. Профессиональная речевая культура также формируется на протяжении развития познавательной деятельности субъекта познания.

Результаты исследования

На основе теоретико-методологического анализа проблемы профессионального становления и влияния внешних и внутреннего контекстов на формирование профессиональной речевой культуры, определения преобразующей роли личной культуры субъекта познания в становлении профессиональной речевой культуры, выявления рекурсивной основы считаем возможным выделить уровни становления личностно-профессиональной культуры.

Мы предположили, что личностно-профессиональная культура может проявиться на разных уровнях, который будет определять характер и содержание речевого поступка. Таким образом, мы можем предложить структурно-функциональную модель становления личностно-профессиональной культуры субъекта познания на момент сложившегося образа внутреннего кросс-культурного контекста и проявления его на социокультурном уровне личной культуры.

На входе это внешние социокультурные контексты образования, которые обуславливают встречную активность субъекта познания и формирования внутреннего, кросс-культурного контекста формирования профессиональной речевой культуры, ядром которой является «языковая личность профессионала». На выходе это речевой поступок субъекта познания, обусловленный «языковой личностью профессионала», проявляющейся в широком контексте личной культуры на уровне социокультурной компетентности, который проявляется в контексте личностно-профессиональной культуры, которая, в свою очередь, проявляется на следующих уровнях.

Первый уровень – *инициация* – является переходным этапом переживания «в другом качестве, в другой категории» [33], когда происходит смена социального статуса, овладения новой социальной ролью. Характеристики уровня для субъекта познания: осознание границ своего актуального состояния; изменение мотивационно-смысловой сферы личности; присвоение новых смыслов и ценностей [31]; выявление разрывов в системе знаний и культуры, границы достигнутого культурного развития к моменту вступления в новый социальный статус [10]; хаотичное перемешивание опыта, знаний и событий профессионального сообщества в сознании субъекта познания; преобразование критериев самооценки, трансформация представлений о себе [30] и влиянии окружающего мира, выработка формы «разыгрывания идентичности» [15], развитие самоосознания и Я-концепции, закладывание основ профессиональной картины мира, осознание собственного уровня активности в проектировании профессиональной перспективы [11].

Второй – *лингво-ментальный* уровень. Характеристики уровня: формирование основ профессиональной речевой культуры, профессиональной картины мира субъекта познания; сближение с языковой картиной мира профессионального сообщества, столкновение уникального образа мира субъекта познания с профессиональной картиной мира; освоение языковой формы понятийного аппарата сообщества и погружение в ее семантическое и ценностно-смысловое поле; реструктуризация мотивов, изменение своего отношения к предметам окружающего мира, к объектам профессиональной деятельности; узнавание профессиональных культурных норм, стандартов и правил; ревизия речевых поступков; движение концепции Я-реального и Я-идеального в направлении к следующему уровню профессиональной речевой культуры.

Третий уровень – *профессионально-культурная трансформация*. Характеристики уровня: расширение спектра осуществляемых видов деятельности; проявление нового уровня профессиональной речевой

культуры; объективация личностных проявлений; эволюция ценностей по содержанию, мотивационному статусу, месту и роли в структуре деятельности; расширение и изменение семантического поля профессиональной речевой культуры; приобщение к его языковой картине мира; формирование профессиональной позиции и поиск смыслов своей деятельности, представлений о профессионально важных качествах; изменение стиля межличностного взаимодействия; трансформация репертуара речевых поступков, более строгая переоценка речевых поступков; проявление в Я-концепции осознаваемого представления о себе и степени влияния социокультурного контекста.

Четвертый уровень – *самоидентификация*. Характеристики уровня: выстраивание социальных отношений, включение субъекта познания в профессиональную культуру; проектирование (и построение) своего профессионального образа мира; изменение личностных качеств, осознание профессиональной роли на основе соединения общей, профессиональной и личной культуры в связи с усложнением профессиональных задач; обогащение ценностей новым мотивационным качеством (форма смыслообразующих мотивов [7]); гармонизация в Я-концепции Я-реального и Я-идеального, стремление к ответственному выбору и принятию решения; выбор речевого поступка в соответствии с профессиональной задачей и ситуацией общения; осмысление и иллюминирование профессионального образа мира, будущей профессиональной деятельности, представлений о профессиональной роли.

Пятый (наиболее высокий, но не последний) уровень – *институционализация*. Характеристики уровня: завершение профессионального обучения; переход к самостоятельной трудовой деятельности; сформированность профессиональной речевой культуры; освоение профессиональных культурных стандартов, ценностей (обретших форму «смыслообразующих и реально действующих» мотивов [Там же, с. 123]), целей; встраиваемость профессионального образа мира субъекта познания в профессиональную картину мира сообщества; отчетливое выражение взаимообусловленности профессиональной культуры и социальных технологий (компетентность и продуманность сценариев, личностно значимые и осмысленные типы межличностного и социального взаимодействия); уточнение профессиональной роли, осознание и принятие группы «норм и ценностей, выполняющих в профессиональной культуре функцию регулятора отношений между членами профессиональной группы» [18, с. 9]; образование Я-реальным и Я-идеальным адекватной профессиональной Я-концепции. На пятом уровне профессиональная речевая культура обретает личностный смысл, значимость и ценность.

Обсуждение

В процессе формирования профессиональной речевой культуры субъекта познания и профессионального самосознания изменяются способы взаимодействия с объективным миром и с самим собой. Поэтому поступок как ценностное действие, направленное на другого, становится все более осознанным, основанным на ценностно-смысловых координатах личности, определяющих личностно значимый выбор речевого поступка, который трансформируется от речевого действия к согласованному с культурными, социальными, морально-нравственными нормами и ценностями до интегрирующегося в себе культуру в целом; обусловлен самодостаточностью личности и ее способностью к саморегуляции. Включение профессиональной речевой культуры во внешние контексты обеспечивает ее динамичность, поскольку оказывает влияние на субъективную реальность личности, ее внутренние контексты, интеллектуальные, моральные, нравственно-этические (духовные) образцы поведения, необходимость следования им как в своем сознании, так и в бытии. Речевой поступок становится индикатором погружения субъекта познания в профессиональную речевую культуру и ее принятие.

Понятие «рекурсии» позволяет объяснить особенности процесса формирования профессиональной речевой культуры. Закономерности его протекания и функционирования благодаря рекурсии приобретают очерченность, системность с четко прослеживаемой перспективой их развития. Для становления профессиональной речевой культуры всегда необходим положительный культурный (!) образец, «предок», который обеспечивает переход на новый уровень. Столкновение с препятствием, которое может быть описано как замедление культурного развития субъекта познания, застревание на одном из уровней личной культуры, сдерживает процесс становления профессиональной речевой культуры, что отражается в рассогласовании Я-реального и Я-идеального, влечет кризис личной культуры в целом, рекурсивно отражается в снижении профессиональной речевой культуры, проявляется в репертуаре речевых поступков и, формируя свою копию, снова отражается в личной культуре и т.д. Личностно-профессиональная культура субъекта познания, под которой мы понимаем образ, сформировавшийся на данный момент у «профессиональной языковой личности», и обуславливает речевой поступок.

Взаимодействие с внешним контекстом для отражения в языке требует соответствующего языкового, культурного опыта, владения операциями, позволяющими индивиду в доступных ему языковых единицах

не только передать другому индивиду мысли, эмоции, представление об окружающем мире, но и быть понятым. Порождаемые в ходе межличностного взаимодействия предложения, конструкции, тексты рекурсивны. С одной стороны они могут расширять возможности создаваемого текста, с другой – создавать новые слова и выражения, неограниченно комбинировать их. Различные уровни реальности рекурсивно повторяют эту систему раскрытия единства через множественности, находящиеся во взаиморазличающем взаимодействии.

Профессиональная речевая культура обуславливает созидание субъектом познания репертуара речевых поступков, каждый из которых свидетельствует о достижении такого уровня сформированности личностно-профессиональной культуры субъекта деятельности, при котором часть речевых поступков уничтожается, поскольку они как конструкты, теряющие соотнесенность с внешним миром и профессиональной реальностью, фиксируя признаки и различая образы в словах, вследствие множественности несут угрозу отягощения системы профессиональной речевой культуры. При этом внешний контекст множественно изменчив, наблюдение за отражением далеких событий позволяет создавать копии смыслообразующих конструктов и по копиям копий, которые наблюдает субъект познания, реконструировать тот или иной аспект собственной жизни, профессиональных явлений, фактов профессиональной деятельности и т.д. Речевые поступки изменяются, что обусловлено контекстом, обладающим ориентиром, и временем, дающим «возможность бесконечного воспроизведения тех же самых форм, видов, элементов» [35, с. 62].

Формирование репертуара речевых поступков и их осуществление субъектом познания обусловлены уровнем освоения ценностей, мотивами деятельности, требованиями, стандартами и нормами профессиональной речевой культуры, особенностями профессиональной картины мира и профессиональным образом мира; также важную роль играет структура профессиональной языковой личности, куда входят ее ментальные, когнитивные, мотивационные аспекты.

По мере социализации и профессионализации субъекта познания и освоения им норм, правил, стандартов профессиональной общности, принятия типичных для нее системных качеств, формируются предпосылки «достижения профессионального и личностного успеха человека» [3, с. 194]. Ценности, нормы, идеалы и принципы выступают образцами поступков, аккумулируют «опыт человеческого общения, как он воспринимается и оценивается сквозь призму интересов той общности, сознание которой эти императивы вырабатывает» [19, с. 50].

Заключение

Становление профессиональной речевой культуры детерминировано профессионально-личностным развитием субъекта познания, протекает в процессе межличностного взаимодействия, под влиянием внешних и внутреннего контекста и связано с формированием самодостаточности, обусловленной мотивами, потребностями, жизненными планами и ценностными ориентациями. В процессе профессионализации субъект познания осваивает роли, описываемые на языке личных конструктов как психологический процесс, основанный на том, как он трактует те или иные аспекты системы, к которой он присоединяется (профессиональному сообществу), или обращается к системе трактовки, принятой в данном сообществе; ролевые отношения и социальное взаимодействие выявляются через личностный конструкт [16].

Переход от одного уровня становления профессиональной речевой культуры к другому протекает рекурсивно, приобретая на каждом уровне все в большей степени личностный смысл; разрушение культурных образцов может привести к разрушению профессиональной речевой культуры. В связи с этим процесс ее становления должен быть основан на стремлении сохранения и развития Я-концепции субъекта познания, теоретических контекстов профессиональной речевой культуры, отвечающих за ее стабильность, сохранение базовых настроек и обеспечение преемственности в процессе функционирования.

Вывод

Становление личностно-профессиональной речевой культуры субъекта познания обусловлено влиянием внешних контекстов образования, внутренними контекстами профессиональной речевой культуры. В основе профессиональной речевой культуры лежит рекурсивное сознание как результат взаимодействия взаиморазличающихся уровней и присвоения социокультурного опыта, обеспечивающее совокупность цикличности воспроизводства и целостности человеческой культуры, профессиональной культуры и личной культуры субъекта познания, тип профессии и виды профессиональной деятельности, в которые включается человек.

По мере решения все более усложняющихся профессиональных задач развиваются личностные качества, вызревают мотивы и ценностные отношения в соответствии со спецификой профессиональной культуры, вырабатывается способность к ответственному выбору и принятию

решения. Для каждого уровня профессиональной речевой культуры характерно следующее:

- увеличение и трансформация ее семантического наполнения; расширение терминологического аппарата;
- включение в общую апперцепционную базу профессиональной культуры;
- овладение новыми формами межличностного взаимодействия в условиях трудовой деятельности;
- осознание профессиональной роли на основе соединения общей, профессиональной и личной культуры, что обусловлено социокультурным контекстом.

Речевой поступок субъекта познания, направленный на другого, выступает репрезентантом его образа мира как целостного интегрального образования познавательной сферы личности, многоуровневой системы представления субъекта познания не только о мире и других людях, но и себе и своей деятельности, несет в себе свойства профессиональной и социальной среды.

Личная культура субъекта познания проявляется на уровне социокультурной компетентности, в ней могут быть обнаружены паттерны как этнической и социальной идентичности, так и уровней духовности личности и гражданской идентичности, т.е. уровней личной культуры, генетически проявляющихся до этого уровня личной культуры либо после него. Эти проявления мы можем обнаружить в исследовании внутренней картины мира обучающегося при анализе конструкторов и идентификации ролей с Я-реальным и Я-идеальным субъектов познания, испытываемых.

Таким образом, структурно-функциональная модель становления профессионально речевого поступка включает следующие уровни:

- 1) инициация;
- 2) лингво-ментальный уровень;
- 3) профессионально-культурная трансформация;
- 4) самоидентификация;
- 5) институционализация.

Пятый уровень профессиональной речевой культуры является наиболее высоким в процессе профессионального становления субъекта познания. В ходе интеграции в профессиональное сообщество и включения в самостоятельную профессиональную деятельность продолжаются трансформация профессиональной речевой культуры и надстраивание ее новых уровней.

Библиографический список / References

1. Алимова Е.Р., Филимонова Е.А. Особенности саморегуляции поведения на разных возрастных этапах // *International Scientific Review*. 2017. № 8 (39). С. 76–79. [Alimova E.R., Filimonova E.A. Features of self-regulation of behavior at different age stages. *International Scientific Review*. 2017. No. 8 (39). Pp. 76–79. (In Rus.)]
2. Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия. Киев, 1988. [Anisimov A.V. Informatika. Tvorchestvo. Rekursiya [Informatics. Creation. Recursion]. Kyiv, 1988.]
3. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2001. [Asmolov A.G. Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza [Psychology of personality: Principles of general psychological analysis]. Moscow, 2001.]
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 2013. [Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, 2013.]
5. Бердников Д.В., Бобынцев И.И., Апчел В.Я. Саморегуляция как основа взаимодействия человека со средой // *Вестник Российской военно-медицинской академии*. 2014. № 4 (48). С. 228–234. [Berdnikov D.V., Bobyntsev I.I., Apchel V.Ya. Self-regulation as a basis for human interaction with the environment. *Bulletin of the Russian Military Medical Academy*. 2014. No. 4 (48). Pp. 228–234. (In Rus.)]
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. В.В. Знаков. М.; СПб., 2003. [Brushlinsky A.V. Psikhologiya subekta [Psychology of the subject]. V.V. Signs (ed.). Moscow; St. Petersburg, 2003.]
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984. [Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow, 1984.]
8. Вербицкий А.А. Контекстное образование в России и США: Монография. М.; СПб, 2019. [Verbitsky A.A. Kontekstnoe obrazovanie v Rossii i SSHA [Context education in Russia and the USA]. Moscow; St. Petersburg, 2019.]
9. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования / Под ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018. С. 7–88. [Verbitsky A.A. Psychological and pedagogical foundations of contextual education. *Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya* [Psychology and pedagogy of contextual education]. A.A. Verbitsky (ed.). Moscow; St. Petersburg, 2018. Pp. 7–88. (In Rus.)]
10. Глазунова О.И. Антропология развития // *Философские науки*. 2008. № 9. С. 45–54. [Glazunova O.I. Anthropology of development. *Philosophical Sciences*. 2008. No. 9. Pp. 45–54. (In Rus.)]
11. Голубь О.В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию // *Вестник ВолГУ. Серия 11*. 2012. № 1 (3). С. 94–100. [Golub O.V. Self-concept as an existential core of personality, providing its internal self-organization, and self-regulation. *Bulletin of the VolSU. Series 11*. 2012. No. 1 (3). Pp. 94–100. (In Rus.)]

12. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. № 2. С. 396–405. [Goncharova N.N. Language picture of the world as an object of linguistic description. *Izvestiya TulGU. Humanitarian Sciences*. 2012. No. 2. Pp. 396–405. (In Rus.)]
13. Жукова Н.В. Контексты личной культуры обучающегося // Психология и педагогика контекстного образования: Монография / Под науч. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб., 2018. С. 143–144. [Zhukova N.V. Contexts of the student's personal culture. *Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya*. A.A. Verbitsky (ed.). Moscow; St. Petersburg, 2018. Pp. 143–144. (In Rus.)]
14. Иванова С.В., Андрееenkova А.В. Цифровизация социальных связей молодежи в ситуации эпидемии и карантинного режима // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса (Тюмень, 14–16 октября 2020 г.) / Отв. ред. В.А. Мансуров. М., 2020. С. 3283–3291. [Ivanova S.V., Andreenkova A.V. Digitalization of youth social ties in the context of an epidemic and quarantine regime. *Sotsiologiya i obshchestvo: traditsii i innovatsii v sotsialnom razvitií regionov: Sbornik dokladov VI Vserossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa* (Tyumen, 14–16 oktyabrya 2020 g.). V.A. Mansurov (ed.). Moscow, 2020. Pp. 3283–3291. (In Rus.)]
15. Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования / Астафьева О.Н. и др.; Отв. ред. Н.Б. Кириллова. Екатеринбург, 2019. [Astafieva O.N. et al. *Informacionnaya epoha: novye paradigmy kultury i obrazovaniya* [Information era: New paradigms of culture and education]. N.B. Kirillova (ed.). Yekaterinburg, 2019.]
16. Келли Дж. Теория личности (теория личных конструктов). СПб., 2000. [Kelly G. *Teoriya lichnosti (teoriya lichnyh konstruktov)* [A theory of personality: The psychology of personal constructs]. St. Petersburg, 2000.]
17. Ключко В.Е. Коммуникативная среда как фактор становления ментального пространства человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. Томск, 2004. С. 30–44. [Klochko V.E. Communicative environment as a factor in the formation of human mental space. *Mentalitet i kommunikativnaya sreda v tranzitivnom obshchestve*. V.I. Kabrin, O.I. Muravieva (eds.). Tomsk, 2004. Pp. 30–44. (In Rus.)]
18. Кочергин В.Я. Профессиональная культура и социальные технологии: теоретико-методологический анализ взаимосвязи // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2019. № 3. С. 4–9. [Kochergin V.Ya. Professional culture and social technologies: Theoretical and methodological analysis of the relationship. *Journal of the Belarusian State University. Sociology*. 2019. No. 3. C. 4–9. (In Rus.)]
19. Лапина Т.С. Социальные функции морали // Мораль и этическая теория. М., 1974. [Lapina T.S. Social functions of morality. *Moral and Ethical Theory*. Moscow, 1974. (In Rus.)]
20. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд., испр. и доп. М., 2019. [Leontiev D.A. *Psikhologiya*

- smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj realnosti [Psychology of meaning: Nature, structure and dynamics of meaning reality]. 4nd ed., revised and enlarged. Moscow, 2019.]
21. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45. [Morosanova V.I. Individual features of conscious self-regulation of voluntary human activity. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*. 2010. No. 1. Pp. 36–45. (In Rus.)]
 22. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб., 2005. [Petrenko V.F. *Osnovy psihosemantiki* [Fundamentals of psychosemantics]. 2nd ed., add. St. Petersburg, 2005.]
 23. Пешков И.В. М.М. Бахтин: от философии поступка к риторике поступка. М., 1996. [Peshkov I.V. M.M. Bahtin: ot filosofii postupka k ritorike postupka [M.M. Bakhtin: From the philosophy of action to the rhetoric of action]. Moscow, 1996.]
 24. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Отв. ред Б.А. Серебренников. М., 1988. С. 8–69. [Postovalova V.I. The picture of the world in human life. *Rol chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira*. B.A. Serebrennikov (ed.). Moscow, 1988. Pp. 8–69. (In Rus.)]
 25. Психология профессионального развития: методология, теория, практика / Под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург, 2011. [Psikhologiya professionalnogo razvitiya: metodologiya, teoriya, praktika [Psychology of professional development: Methodology, theory, practice]. E.F. Zeer (ed.). Ekaterinburg, 2011.]
 26. Романенко И.Б., Пуя Ю.В. Цифровизация и социальные сети: актуальный формат существования человека // Научное мнение. 2020. № 6. С. 52–58. DOI: 10.25807/PBH.22224378.2020.6.52.58 [Romanenko I.B., Puyu Yu.V. Digitalization and social networks: the actual format of human existence. *Scientific Opinion*. 2020. No. 6. Pp. 52–58. DOI: 0.25807/PBH.22224378.2020.6.52.58 (In Rus.)]
 27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002. [Rubinstein S.L. *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, 2002.]
 28. Северская О.И. Цифровые потери в коммуникации при переходе от «общения» к «передаче информации». *Journal of Applied Linguistics and Lexicography*. 2019. № 1 (2). С. 331–336. DOI: 10.33910/2687-0215-2019-1-2-331-336 [Severskaya O.I. Digital losses in communication during the transition from “communication” to «information transmission». *Journal of Applied Linguistics and Lexicography*. 2019. No. 1 (2). Pp. 331–336. DOI: 10.33910/2687-0215-2019-1-2-331-336 (In Rus.)]
 29. Серкин В.П. Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельностей субъекта) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 2. С. 93–111. [Serkin V.P. Activity theory of consciousness (consciousness as an attribute of the subject’s activity system). *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2015. Vol. 12. No. 2. Pp. 93–111. (In Rus.)]

30. Синчурина М.Г. Формирование профессиональной Я-концепции будущего специалиста в области рекламы: Дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2014. [Sinchurina M.G. Formirovanie professionalnoj Ya-koncepcii budushchego specialista v oblasti reklamy [Formation of a professional self-concept of a future specialist in the field of advertising]. PhD Dis. Kemerovo, 2014.]
31. Тендрякова М.В. Первобытные возрастные инициации и их психологический аспект (по австралийским материалам): Дис. ... канд. ист. наук. М., 1992. [Tendryakova M.V. Pervobytnye vozrastnye iniciacii i ih psihologicheskij aspekt (po avstralijskim materialam) [Primitive age-related initiations and their psychological aspect (according to Australian materials)]. PhD Dis. Moscow, 1992.]
32. Устинова И.В. Генезис и эстетическая эволюция испанского барочного мироощущения: Дис. ... канд. филос. наук. М., 2009. [Ustinova I.V. Genezis i esteticheskaya evolyuciya ispanskogo barochnogo mirooshchushcheniya [Genesis and aesthetic evolution of the Spanish Baroque attitude]. PhD Dis. M., 2009.]
33. Фирсова А.М. Социокультурная трансформация ритуалов и обрядов инициации в мировой традиции: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2005. [Firsova A.M. Sociokulturnaya transformaciya ritualov i obryadov iniciacii v mirovoj tradicii [Sociocultural transformation of rituals and rites of initiation in the world tradition]. PhD theses. Nizhny Novgorod, 2005.]
34. Формирование личности профессионала: Учебное пособие / Бугренкова Т.А., Киселева Е.А., Шурыгина И.А. и др. М., 2015. [Bugrenkova T.A., Kiseleva E.A., Shurygina I.A. et al. Formirovanie lichnosti professionala [Formation of the personality of a professional]. Textbook. Moscow, 2015.]
35. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / Пер. с фр. В.П. Визгина, Н.С. Автономовой; Вступит. ст. Н.С. Автономовой. СПб., 1994. [Foucault M. Slova i veshchi. Arheologiya humanitarnyh nauk [Des mots et des choses. Une archéologie des sciences humaines]. V.P. Vizgin, N.S. Avtonomova (transl. from French); N.S. Avtonomova (introductory article). St. Petersburg, 1994.]
36. Янковская Е.А. Гетерархический принцип устройства познавательного опыта: Дис. ... канд. филос. наук. Иваново, 2009. [Yankovskaya E.A. Geterarhicheskij princip ustrojstva poznavatel'nogo opyta [Heterarchical principle of the device of cognitive experience]. PhD Dis. Ivanovo, 2009.]
37. Corballis M.C. The Evolution of Language. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2009. No. 1156. Pp. 19–43.
38. Corballis M.C. The recursive mind: The origins of human language, thought, and civilization. Princeton, 2014.
39. Kostić-Bobanović M. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*. 2019. No. 33 (1). Pp. 1200–1213. DOI: 10.1080/1331677X.2019.1710232
40. Pérez-Fuentes M.C., Jurado M.M.M., Pino R.M., Linares J.J.G. Emotional intelligence, self-efficacy and empathy as predictors of overall self-esteem in nursing by years of experience. *Frontiers in Psychology*. 2019. No. 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02035

41. Venter E. Challenges for meaningful interpersonal communication in a digital era. *Theological Studies*. 2019. No. 75 (1). DOI: 10.4102/hts.v75i1.5339

Статья поступила в редакцию 14.02.2022, принята к публикации 09.04.2022

The article was received on 14.02.2022, accepted for publication 09.04.2022

Сведения об авторах / About the authors

Жукова Наталья Владимировна – доктор психологических наук, доцент; профессор кафедры клинической психологии и педагогики факультета психолого-социальной работы и высшего сестринского образования, Уральский государственный медицинский университет, г. Екатеринбург

Natalia V. Zhukova – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Clinical Psychology of the Faculty of Psychological and Social Work and Higher Nursing Education, Ural State Medical University, Ekaterinburg

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

Вершинина Татьяна Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры клинической психологии и педагогики факультета психолого-социальной работы и высшего сестринского образования, Уральский государственный медицинский университет, г. Екатеринбург

Tatyana S. Vershinina – PhD in Philology; Associate professor at the Department of Clinical Psychology and Pedagogy of the Faculty of Psychological and Social Work and Higher Nursing Education, Ural State Medical University, Ekaterinburg

E-mail: wtatiana@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Н.В. Жукова – постановка проблемы и теоретический анализ, формулирование выводов, участие в подготовке текста

Т.С. Вершинина – постановка проблемы и теоретический анализ, формулирование выводов, участие в подготовке текста

Contribution of the authors

N.V. Zhukova – problem statement and theoretical analysis, formulation of conclusions, participation in the preparation of the text

T.S. Vershinina – problem statement and theoretical analysis, formulation of conclusions, participation in the preparation of the text

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Н.В. Шувалова, Н.В. Корепанова

Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

Исследование ценностных ориентаций студенческой молодежи как фактора личностного роста

Актуальность темы, изложенной в данной статье, обусловливается необходимостью удовлетворения потребностей общества в морально устойчивых, высококвалифицированных, адаптированных к изменяющимся социально-экономическим условиям молодых гражданах России; потребностями гуманизации, индивидуализации и социализации образовательного процесса вуза; недостаточной разработанностью способов формирования у студентов ценностных ориентаций. Задачей авторов было изучение места образования в ценностных ориентациях студентов педагогического вуза и их отношения к образованию как социальной ценности. Исследование построено на основе выборочного письменного анкетирования 64 студентов (педагогическое образование, профиль «иностранный язык», бакалавриат) Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета. Результаты обследования показывают, что среди первокурсников и второкурсников больше тех, кто с уверенностью и оптимизмом смотрят в завтрашний день (76 и 84% соответственно). В то же время среди студентов третьего и четвертого курса большая доля фрустрированных перспективами индивидуального будущего (87,8%). Как показывают результаты опроса, доминирующими факторами, побуждающими студентов к учебе, являются желание овладеть новыми знаниями, а также долг и ответственность, понимание социальной значимости учения для своей будущей деятельности, что свидетельствует о мотивированности студентов. Важно отметить, что с возрастом падает значимость такого фактора как «получить удовлетворение и овладеть способами добывания знания». Исследование состояния системы

© Шувалова Н.В., Корепанова Н.В., 2022



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

ценностных ориентаций у студентов показало, что студенты в первую очередь ориентированы на гедонистические устремления или ценности личного благополучия (личная жизнь, здоровье, безопасность, стремление к личностному росту и самосовершенствованию и пр.), материальные и семейные ценности.

Ключевые слова: ценностные ориентации студентов, значимость получения высшего образования, мотивация к обучению, личностное развитие, жизненные перспективы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шувалова Н.В., Корепанова Н.В. Исследование ценностных ориентаций студенческой молодежи как фактора личностного роста // Педагогика и психология образования. 2022. № 3. С. 219–231. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-219-231

DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-219-231

N.V. Shuvalova, N.V. Korepanova

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Study of value orientations of student youth as a factor of personal growth

The relevance of the topic described in the article is determined by the necessity to meet the needs of society in morally stable, highly qualified, young citizens of Russia adapted to changing socio-economic conditions; the needs of humanization, individualization and socialization of the educational process of the university; insufficient development of methods for forming value orientations among students. The task of the authors was to study the place of education in the value orientations of young people in modern conditions and the attitude of students of a pedagogical university to education as a social value. The study was based on a selective written survey of 64 undergraduate students (pedagogical education, "Foreign language" profile) of the Institute of Foreign

Languages of Moscow Pedagogical State University. The results of the survey show that among freshmen and sophomores there are more of those who look to the future with confidence and optimism (86 and 84%, respectively). According to the results of the survey, the dominant factors that encourage students to study are the desire to acquire new knowledge, as well as duty and responsibility, understanding the social significance of learning for their future activities, which indicates the motivation of students. It is important to note that the importance of such a factor as “getting satisfaction and mastering the ways of obtaining knowledge” decreases with growing older. A study of the state of the system of value orientations among students showed that students are primarily focused on hedonistic aspirations or the values of personal well-being (personal life, health, safety, striving for personal growth and self-improvement, etc.), material and family values.

Key words: value orientations of students, the importance of higher education, motivation for learning, personal development, life prospects

CITATION: Shuvalova N.V., Korepanova N.V. Study of value orientations of student youth as a factor of personal growth. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 3. Pp. 219–231. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-3-219-231

Проблема формирования ценностных ориентаций у подрастающего поколения актуальна, т.к. у молодежи, в том числе и студенческой, в последние годы наряду с высоким интеллектом, глубокими знаниями, широким кругозором, активной нравственной позицией, духовными запросами порой наблюдается искажение сознания и девиантность в поведении, стремление к самоутверждению своей независимости и т.д. Это приводит их к духовной нетерпимости, неспособности управлять собой, межличностным конфликтам, ослаблению нравственных устоев.

Недостаточность внимания в образовательных программах к формированию жизненных ценностей, нравственных ориентиров, духовности влечет за собой такие общественные проблемы, как конкуренция, группировка интересов, шовинизм, конфликт между импульсивностью и страстями, лицемерие, антисоциальные поступки. Образование, развивающее ценностные ориентации студенческой молодежи, не должно быть отдельной дисциплиной, а должно пронизывать всю программу обучения. Методика по обучению общечеловеческим ценностям не является курсом программ, а представляет собой особый подход к образованию.

Цель настоящей статьи состоит в исследовании ценностных ориентаций молодежи, развивающих свободную от предрассудков и стереотипов мышления личность, принимающую традиции, сохраняющую собственную индивидуальность. Ведущими понятиями являются:

- «ценности», классифицированные как терминальные и инструментальные (М. Рокич); ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества (И.Ф. Исаев); образцы ориентации сознания и поведения личности: доминантные, нормативные, стимулирующие и сопутствующие ценности (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаклова); ценности адаптации (выживание и безопасность), социализация (социальное одобрение) и индивидуализация (независимость и саморазвитие) (М.С. Яницкий);
- «ценностные ориентации, характерные для образования» – спектр общепризнанных ориентиров общественного сознания и поведения (доступность обучения, научность, практико-ориентированность, духовность, нравственность, творчество, универсальность получаемых знаний и т.п.).

Проблема формирования ценностных ориентаций не нова в педагогике. С различной степенью глубины и полноты анализа ею занимались философы (Б.С. Ерасов, Р.Г. Яновский), педагоги и психологи (Л.М. Архангельский, А.Г. Здравомыслов, Н.И. Лапин, В.П. Тугаринов, В.Г. Харчев, В.А. Ядов и др.).

По мнению И.Я. Лернера, чтобы сформировать новые, желаемые для педагога и общества ценностные ориентации, необходимо опираться на уже имеющиеся потребности личности [9]. Л.С. Выготский, в свою очередь, сделал вывод о единстве развития и обучения личности через общение и сотрудничество со взрослыми и товарищами на основе правильной организации общения и сотрудничества, т.е. создание зоны ближайшего развития [2].

Ценностные ориентации в отдельных социальных группах (молодежь, студенты) стали предметом изучения в работах И.М. Ильинского, В.А. Лукова, Г.А. Галкиной, Е.И. Грибковой, О.Н. Жупник, О.А. Зиминной, Ю.М. Конева, О.А. Коротинной, О.О. Мартыненко, Л.В. Ребыховой, Е.Л. Рудневой, Ю.П. Савицкой, А.А. Черкасова, К.М. Шамаевой, Л.И. Яшина [3; 5–7; 10–15; 17; 19] и целого ряда других исследователей.

Все они рассматривали ценностные ориентации как важнейший элемент для внутренней структуры личности, как результат интериоризации² и присвоения жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом.

² Термин был впервые введен Л.С. Выготским.

Интересен опыт исследования жизненных ценностей российской молодежи А.А. Черкасовой, которая на основе анализа эмпирических данных разработала авторскую типологию студентов относительно их жизненных ценностей:

- а) по степени принятия ценности профессионального образования;
- б) по ориентации на ценность образования относительно других ценностей,
- в) по несвязанности с образовательной деятельностью.

Ею выделено четыре типа: «студент-формалист» (досуг, общение с друзьями, творчество, личные отношения с противоположным полом, работа не по специальности, а ради материального комфорта), «студент-активист» (участие в студенческих конференциях, спортивных соревнованиях, волонтерской деятельности и т.д.), «студент-любознатель» (интеллектуальные встречи с единомышленниками, созидательное творчество, волонтерство ради получения новых навыков и знаний) и «студент-карьерист» (совмещение успешной учебной деятельности и ориентация на профессиональный успех)³ [15].

М.С. Яницкий, в свою очередь, определяет следующие типы личностей, различающиеся степенью выделения значимости терминальных ценностей: адаптирующийся тип (здоровье, материальная обеспеченность, «свобода от», развлечения); социализирующий тип (семья, карьера, общественное признание); индивидуализирующий тип (самореализация, творчество, «свобода для», терпимость) [18].

Мир ценностей весьма сложен и противоречив. В стабильном обществе система ценностных ориентаций устойчива и целостна. В случаях же переходных социально-экономических процессов стабильность и целостность утрачиваются. В таких условиях процесс трансляции ценностей не всегда проходит гладко, а иногда приводит к конфликту. Учитывая этот факт, для того чтобы сконструировать содержание образования, необходимо обратиться к познавательному или жизненному опыту студента, сделать информацию, транслируемую ему значимой, связанной с интересами, волнующими проблемами, наполненную личностными смыслами.

В современных условиях важное значение имеет исследование, способное дать информацию о жизненных ценностях и отношении к учебе студентов педагогического учебного заведения. Основная часть изменений относится к сфере образования, где фундаментальные ценности учащейся молодежи необходимо исследовать в наибольшей степени.

³ В скобках указаны приоритеты в иерархии жизненных ценностей.

В ходе исследования (2021/22 уч. год) было опрошено на основе выборочного письменного анкетирования 64 студента, обучающихся на бакалавриате (педагогическое образование, профиль «иностранный язык») Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета. Оно было нацелено на изучение места образования в ценностных ориентациях в современных условиях и отношения студентов педузу к образованию как социальной ценности.

Сформированная образовательная потребность как социально-психологический феномен интегрирует в себе целый ряд таких социальных вызовов, как успех в повышении своего социального статуса, самореализация личности, улучшение социально-экономического положения, духовная потребность в знаниях, творчестве и т.п. На этой основе создаются ценностные ориентации, цели и идеалы будущих учителей. Для характеристики потребности в образовании, ценностных ориентаций в этой области и побудительных мотивов образовательной деятельности мы воспользовались такими эмпирическими показателями поведения и сознания студентов, как планы продолжения образования, проявление творчества в учебе, удовлетворенность/неудовлетворенность учебным процессом и своими знаниями, представления о жизненных успехах, личные требования к образованию (заинтересованность в получении знаний, самообразовании) и т.д.

Логика развития личности через обогащение опыта, рефлекссию, смыслообразование, творческую самореализацию определяет личностно-развивающую образовательную ситуацию, приводящую к изменениям в ценностно-смысловой, мотивационной сфере студента, которая определена В.В. Сериковым как «планирование будущего» [13].

В этой связи с целью определения отношения к жизненным перспективам студентам было предложено оценить вероятность следующих трех возможных альтернатив своего ожидаемого будущего:

- 1) я с уверенностью и оптимизмом смотрю в завтрашний день;
- 2) у меня есть сомнения в том, что жизнь сложится удачно, особых перемен не жду;
- 3) я с пессимизмом жду завтрашнего дня.

Результаты обследования показывают, что среди первокурсников и второкурсников больше тех, кто с уверенностью и оптимизмом смотрит в завтрашний день (76 и 84% соответственно). В то же время среди студентов третьего и четвертого курса большая доля фрустрированных перспективами индивидуального будущего (87,8%). Весьма существенное и значимое влияние на оценку своих личностных перспектив оказывает возраст в подгруппе учащихся, а также сформировавшиеся индивидуальные ценностно-смысловые характеристики.

Помимо изучения жизненных ценностей респондентов был рассмотрен ряд аспектов, касающихся общей оценки образовательной ситуации. С этой целью перед студентами ставился вопрос: где, по их мнению, они получают наиболее важные для себя знания и умения.

Таблица 1

**Сравнительный анализ ценностного отношения студентов
к условиям получения знаний и умений, %**

Где вы приобретаете необходимые знания и умения	1 курс (n = 16)	2 курс (n = 17)	3 курс (n = 18)	4 курс (n = 17)
Семья	23,6	22,6	15,4	14,5
Круг сверстников	9,1	13,7	5,8	5,5
Учебные курсы	25,9	27,3	30,8	31,5
Личное общение с педагогами	9,1	15,9	11,5	10,0
Работа, совмещаемая с учебой	6,8	6,9	3,8	3,5
Средства массовой информации	7,3	6,8	3,8	3,5
Самообразование	18,2	6,8	28,9	31,5

Как видно из представленных данных, полезность знаний, получаемых в вузе, выше получаемых в семье (для студентов третьего и четвертого курсов). Обнаруженные статистически достоверные различия связаны с возрастными особенностями студентов, поэтому не случаен выбор у старшекурсников приобретения необходимых знаний и умений путем самообразования, т.к. именно эта ступень связана с самостоятельным изучением отдельных аспектов тех или иных образовательных дисциплин или выбором индивидуальной траектории обучения.

Специально выяснялась значимость тех или иных внутренних мотивов, которые побуждают студентов к учебе [1]. Распределение ответов учащихся на вопрос «Что побуждает Вас к учебе?» представлено в табл. 2. Ответы на этот вопрос представляют особый интерес, т.к. они в большей степени предполагают анализ субъективной мотивации студента. Как показывают результаты опроса, доминирующими факторами, побуждающими студентов к учебе, являются желание овладеть новыми знаниями, а также долг и ответственность, понимание социальной значимости учения для своей будущей деятельности, что свидетельствует о мотивированности студентов. Важно отметить, что с возрастом падает значимость такого фактора, как «получить удовлетворение и овладеть способами добывания знания», одновременно возрастает значимость какого-то другого, неопределенного фактора, побуждающего к учебе.

Таблица 2

**Распределение ответов на вопрос «Что побуждает вас к учебе?»
в зависимости от этапа обучения, %**

Что побуждает к учебе?	1 курс (n = 16)	2 курс (n = 17)	3 курс (n = 18)	4 курс (n = 17)
Мотивация на освоение новых знаний	34,9	35,5	33,2	31,7
Овладение способами добывания знаний	14,0	6,3	8,7	11,9
Получить удовлетворение от учебы	14,0	6,5	6,7	5,7
Долг и ответственность, понимание социальной значимости учения	16,3	16,3	18,2	22,6
Стремление получить одобрение со стороны семьи и ближайшего окружения	2,3	3,2	3,0	2,7
Стремление к коммуникации	9,3	12,8	18,2	22,5
Другое	4,6	9,7	7,0	3,0
Ничего особенно не побуждает	4,6	9,7	5,0	0,0

Далее нами была предпринята попытка охарактеризовать ценностный портрет студенческой молодежи по адаптированной методике выявления ценностных ориентаций М. Рокича (https://mosmetod.ru/files/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%A0%D0%BE%D0%BA%D0%B8%D1%87%D0%B0.pdf), в результате которой выстроена следующая иерархия традиционных ценностей, представленная студентами от наиболее к наименее значимой: индивидуальность и материальное положение, достижения, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, духовное удовлетворение.

Соподчиненность жизненных ценностей выглядела следующим образом: увлечения, семейная жизнь, общественная жизнь, профессиональная деятельность, физическая активность, обучение и образование.

Таким образом, исследование состояния системы ценностных ориентаций у студентов показало, что среди ценностных ориентаций студенты в первую очередь ориентированы на гедонистические устремления или ценности личного благополучия (личная жизнь, здоровье, безопасность, стремление к личностному росту и самосовершенствованию и пр.), материальные и семейные ценности.

Педагогические действия, корректирующие формирование ценностных ориентаций, необходимо специально организовывать на основе воздействия на личность образовательной среды и социального окружения,

основываясь на сотрудничестве и сотворчестве преподавателей и студентов в аудиторной, внеаудиторной, научной и других видах значимой для студента образовательной деятельности с помощью механизмов интернализации и интериоризации [7], т.е. формировать внутреннюю структуру человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности.

Чтобы повысить уровень сформированности ценностных ориентаций у студенческой молодежи в рамках учебных заведений, необходимо с учетом взаимосвязи коллективных, групповых и индивидуальных форм работы включать в учебный план: спецкурсы, факультативные курсы и курсы по выбору, раскрывающие важнейшие вопросы педагогической аксиологии с целью формирования установки на профессиональное будущее и определение личной позиции в будущей деятельности в качестве значимой ценности; внеучебные профессиональные мероприятия (гранты, праздники, конкурсы, олимпиады и пр.), ориентированные на овладение опытом конкретного вида деятельности с ценностной профессиональной составляющей; конкурсные проектные задания с обязательным участием в них всех студентов; тренинги общения; вариативные итоговые творческие задания для самостоятельной работы; педагогическую практику, способствующую формированию профессиональных ценностей; тестирование творческих способностей студентов, их участие в клубной работе.

В рамках внеучебной деятельности важно пропагандировать ценности и традиции национальной классической и народной культуры, предоставить возможность молодежи проводить досуг в учреждениях культуры и спорта, обеспечивать трудоустройство и т.д.

Ведущие социальные ценности позволяют ориентироваться в мире материальной и духовной культуры общества, обеспечивают мотивацию поведения и деятельности личности. Реализация общечеловеческих ценностей в образовании и формирование ценностных ориентаций у студенческой молодежи в образовательном процессе требуют: понимания целевых и нормативных ориентиров деятельности системы образования (содержание, организационная и институциональная структура); анализ приоритетов и ценностей, лежащих в основе образовательной модели вуза; диагностику состояния высшей школы в новых социальных, экономических и культурных условиях. При этом важно осознать, преодолены ли прежние недостатки, удалось ли педагогической практике воплотить инновационные приоритеты и ценности или они лишь мифы.

Таким образом, ценностные ориентации современной студенческой молодежи проявляются в моральных установках, нацеленных

на индивидуализм, главенство материального над духовным, создание порядка в мироощущении, проявление здорового образа жизни, подтвержденных представленной в исследовании их соподчиненностью. Совокупность главных ценностей молодежи может меняться и зависеть от ступени и условий их становления за счет переосмысления взглядов, переоценки ориентиров, появления новых интересов.

Библиографический список / References

1. Антонов В.Г., Румянцева И.А., Кротенко Т.Ю. Оценка уровня и структуры мотивации к учебе студентов бакалавриата как показателей качества образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 267–283. [Antonov V.G., Rumyantseva I.A., Krotenko T.Yu. Evaluation of the level and structure of motivation for studying undergraduate students as indicators of the quality of education. *Perspectives of Science and Education*. 2019. No. 2 (38). Pp. 267–283. (In Rus.)]
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М., 2006. [Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow, 2006.]
3. Ильинский И.М., Луков В.А. Московские студенты: трансформации ценностных ориентаций // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 1. С. 50–63. [Ilyinsky I.M., Lukov V.A. Moscow students: Transformations of value orientations. *RUDN Journal of Sociology*. 2020. Vol. 1. No. 1. Pp. 50–63. (In Rus.)]
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., 2004. [Isaev I.F. *Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatatelya* [Professional and pedagogical culture of the teacher]. Moscow, 2004.]
5. Галкина Г.А., Грибкова Е.И. Анализ ценностных ориентаций студентов высшего учебного заведения // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8779> (дата обращения: 12.12.2021). [Galkina G.A., Gribkova E.I. Analysis of value orientations of students of a higher educational institution. *Modern Problems of Science and Education*. 2013. No. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8779> (In Rus.)]
6. Жупник О.Н. Карьера в системе ценностей современной студенческой молодежи // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2019. Т. 5 (71). № 2. С. 19–27. [Zhupnik O.N. Career in the value system of modern student youth. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*. 2019. Vol. 5 (71). No. 2. Pp. 19–27. (In Rus.)]
7. Зими́на О.А. Формирование ценностных ориентаций у студентов в образовательном процессе вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2004. [Zimina O.A. *Formirovanie tsennostnykh orientatsiy u studentov v obrazovatelnom protsesse vuza* [Formation of value orientations among students in the educational process of the university]. PhD Dis. Krasnodar, 2004.]

8. Лапин Н.И. Базовые ценности, социальное самочувствие и доверие институтам власти // VIII Международная научная конференция. Модернизация экономики и общественное развитие: В 3 кн. М., 2007. Кн. 2. С. 210–219. [Lapin N.I. Basic values, social well-being, and trust in government institutions. *VIII Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya. Modernizatsiya ekonomiki i obshchestvennoe razvitie*. In 3 books. Moscow, 2007. Book 2. Pp. 210–219. (In Rus.)]
9. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М., 1995. [Lerner I.Ya. *Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya* [Philosophy of didactics and didactics as philosophy]. Moscow, 1995.]
10. Конев Ю.М., Ребышева Л.В., Савицкая Ю.П. Ценностные ориентации современной студенческой молодежи (по результатам социологического опроса студентов Тюменского государственного нефтегазового университета) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20190> (дата обращения: 15.10.2021). [Konev Yu.M., Rebysheva L.V., Savitskaya Yu.P. Value orientations of modern student youth (according to the results of a sociological survey of students of the Tyumen State Oil and Gas University). *Modern Problems of Science and Education*. 2015. No. 1-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20190> (In Rus.)]
11. Мартыненко О.О., Коротина О.А. Ценностные ориентации студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2016. № 8-9. С. 22–29. [Martynenko O.O., Korotina O.A. Value orientations of student youth. *Higher Education in Russia*. 2016. No. 8-9. Pp. 22–29. (In Rus.)]
12. Руднева Е.Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи. Дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2002. [Rudneva E.L. *Formirovanie zhiznennykh i professionalnykh tsennostnykh orientatsiy studencheskoy molodezhi* [Formation of life and professional value orientations of student youth]. PhD Dis. Kemerovo, 2002.]
13. Сериков В.В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 3 (39). С. 19–30. [Serikov V.V. *Didactics of Lerner: Ideas and their development. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017. Vol. 1. No. 3 (39). Pp. 19–30. (In Rus.)]
14. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учебное пособие. М., 2003. [Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu* [Introduction to pedagogical axiology]. Tutorial. Moscow, 2003.]
15. Черкасова А.А. Жизненные ценности студенческой молодежи в России и США: социологический анализ: Автореф. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2012. [Cherkasova A.A. *Zhiznennye tsennosti studencheskoi molodezhi v Rossii i SShA: sotsiologicheskii analiz* [Life values of student youth in Russia and the USA: A sociological analysis]. PhD thesis. Yekaterinburg, 2012.]
16. Шамаева К.М. Динамика ценностей студенческой молодежи в постсоветский период // Теория и практика общественного развития. 2020. № 1 (143). С. 93–96. [Shamaeva K.M. *Dynamics of student youth values in the post-Soviet period. Theory and Practice of Social Development*. 2020. No. 1 (143). Pp. 93–96. (In Rus.)]

17. Яницкий М.С. Модификация методики Р. Инглхарта для изучения ценностей структуры массового сознания // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. Кемерово, 2002. [Yanitsky M.S. Modification of R. Inglehart's Methodology for studying the values of the structure of mass consciousness. *Sibirskaja psikhologija segodnia*. Kemerovo, 2002. (In Rus.)]
18. Яницкий М.С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 1 (81). С. 194–206. [Yanitsky M.S. The system of value orientations of an individual and social communities: A structural-dynamic model and its application in psychological research and psychological practice. *Bulletin of Kemerovo State University*. 2020. Vol. 22. No. 1 (81). Pp. 194–206. (In Rus.)]
19. Яшина Л.И. Ценностные ориентации студенческой молодежи // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (65). С. 117–121. [Yashina L.I. Value orientations of student youth. *Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2020. No. 1 (81). Pp. 194–206. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 02.02.2022, принята к публикации 19.03.2022

The article was received on 02.02.2022, accepted for publication 19.03.2022

Сведения об авторах / About the authors

Шувалова Наталья Владимировна – кандидат философских наук; доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Natalya V. Shuvalova – PhD in Philosophical; associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Institute of Pedagogy and Psychology Institute of Higher School of Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: nv.shuvalova@mpgu.su

Корепанова Наталия Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Natalia V. Korepanova – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: nv.korepanova@mpgu.su

Заявленный вклад авторов

Н.В. Шувалова – участие в проведение исследования и подготовке текста статьи, анализ теоретических данных по проблеме исследования

Н.В. Корепанова – участие в проведение исследования и подготовке текста статьи, анализ теоретических данных по проблеме исследования

Contribution of the authors

N.V. Shuvalova – participation in the research and preparation of the text of the article, analysis of theoretical data on the research problem

N.V. Korepanova – participation in the research and preparation of the text of the article, analysis of theoretical data on the research problem

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2022.3

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 30.09.2022 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 14,5 п. л. Тираж 1000 экз.