

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

4.2023

16+

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

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

Выходит 4 раза в год

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

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

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

4.2023

**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, Verh-
nyaya
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.Ф. 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

И.А. Лескова

О релевантности методологических стратегий педагогического исследования 9

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Г.Р. Хузеева, Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова,
Л.М. Волобуева, М.Ю. Пармонова*

Формирование целостных форм поведения личности ребенка в сфере познания и творчества в условиях реализации экологического подхода в системе дошкольного образования 23

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. Антипова, Е.Г. Чернышева, В.Ф. Чертов

Модель формирования исследовательских компетенций педагога-словесника в контексте непрерывного образования 36

Д.К. Бартош, М.В. Харламова

Мотивирование иностранных обучающихся к изучению русского языка посредством содержания учебника 56

В.В. Гетьман

Научно-исследовательская деятельность как компонент личностно-профессионального становления педагога-музыканта: теоретический и практический аспекты 69

Н.Н. Данилова, О.В. Казарян, О.С. Соболева

Иностранный язык и инокультура в высшей школе как источник развития нравственной базы личности 80

Е.В. Макарова

Исследование способности к прогнозированию у субъектов образовательного процесса аграрного вуза 91

С.Г. Поддуба

Особенности реализации сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в работе научно-методической службы общеобразовательной организации 108

С.Ю. Сенатор, Э.И. Сокольников,
М.В. Емельянова

Анализ современных подходов к реализации патриотического воспитания как составляющей высшего образования 123

О.Г. Третьякова, В.Ф. Попов,
С.С. Рожин, Н.М. Третьякова

Дидактические основы выездных геологических практик на геологоразведочном факультете Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова 137

Н.Е. Чеснокова, И.В. Шукурова

Коучинговый подход при подготовке к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку в аспирантуре 151

И.В. Якушева, О.А. Демченкова

Ключевые факторы положительных изменений в университетской среде 168

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А.Ф. Ануфриев

Разработка диагностических методик как предмет психодиагностики 184

Ю.В. Варданын, Т.В. Савинова,
С.Н. Чаткина

Исследование коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков 201

Д.В. Литвин

Динамика личности и среды как основа проектирования личностно-развивающего образования 219

А.Н. Семенов

Особенности учебной мотивации учащихся начальных и средних классов инклюзивной школы 239

Т.В. Туманова, Т.Б. Филочева,
А.О. Белякин

Изучение готовности педагогов к персонализированному обучению детей с особыми образовательными потребностями 254

Contents

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

I.A. Leskova

On the relevance of methodological strategies
for pedagogical research 9

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

*G.R. Khuzeeva, G.N. Tolkacheva, E.I. Izotova,
L.M. Volobueva, M.U. Paramonova*

Formation of holistic forms of behavior of a child's personality
in the field of cognition and creativity in the context
of the implementation of an ecological approach
in the preschool education system 23

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

*A.M. Antipova, E.G. Chernysheva,
V.F. Chertov*

Model of developing research competencies
of a teacher of language and literature
in the context of continuing education 36

D.K. Bartosh, M.V. Kharlamova

Motivating foreign students to study the Russian language
through the content of the textbook. 56

V.V. Getman

Research activities as a component
of personal and professional development of a teacher-musician:
Theoretical and practical aspects 69

*N.N. Danilova, O.V. Kazaryan,
O.S. Soboleva*

Foreign language and foreign culture
in higher education as a source of development
of the moral basis of the individual. 80

E.V. Makarova

The formation of the forecasting skill
of subjects of the learning process
at a Russian agricultural university 91

<i>S.G. Podduba</i> Features of the implementation of support for the professional and personal development of teachers in the work of the scientific and methodological service of a general education organization.	108
<i>S.Yu. Senator, E.I. Sokolnikova, M.V. Emelyanova</i> Analysis of modern approaches to the implementation of patriotic education as a component of higher education	123
<i>O.G. Tretyakova, V.F. Popov, S.S. Rozhin, N.M. Tretyakova</i> Didactic foundations of field geological practices at the geological prospecting faculty of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov	137
<i>N.E. Chesnokova, I.V. Shukurova</i> Coaching approach in preparation for the candidate's examination in foreign language at postgraduate school.	151
<i>I.V. Yakusheva, O.A. Demchenkova</i> Key factors of positive changes in university environment	168
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>A.F. Anufriev</i> Development of diagnostic techniques as a subject of psychodiagnostics.	184
<i>Yu.V. Vardanyan, T.V. Savinova, S.N. Chatkina</i> Research of communicative competence and self-control in communication of adolescents	201
<i>D.V. Litvin</i> Dynamics of personality and environment as a basis for designing personal development education	219
<i>A.N. Semenov</i> Features of educational motivation of primary and secondary school students of an inclusive school	240
<i>T.V. Tumanova, T.B. Filicheva, A.O. Belyakin</i> Studying the readiness of teachers for personalized teaching of children with special educational needs	254

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-9-22

УДК 37.011

И.А. Лескова

Волгоградский государственный
социально-педагогический университет,
400066 г. Волгоград, Российская Федерация

О релевантности методологических стратегий педагогического исследования

Статья посвящена проблеме соответствия методологической стратегии педагогического исследования уровню системной сложности решаемых в нем задач. Цель статьи – рассмотреть различие параметров методологических стратегий на онтологических началах классической и постнеклассической науки, показав пример нерелевантности методологической стратегии системной сложности задач научно-педагогического исследования. В основу анализа методологических стратегий положено представление о методологии как отрефлексированной онтологии, соответственно, выбор методологической стратегии исследования неразрывно связан с выбором его онтологического основания. В статье по схеме «онтологическое представление → методологическая стратегия → методологический инструментарий → применение» рассматриваются две методологические стратегии: «найти общее для частного» (взгляд на педагогическую действительность через объективно существующую логику) и «целое по частям не ищется» (взгляд на педагогическую действительность через человека). Выделены их параметры, показано различие. На примере проекта

© Лескова И.А., 2023



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

«ФГОС 4.0 – первый цифровой стандарт» рассмотрена нерелевантность методологической стратегии педагогического исследования. Предложенные в статье выводы содействуют устранению методологических просчетов, которые могут быть допущены в педагогических исследованиях.

Ключевые слова: методологическая стратегия педагогического исследования, релевантность методологической стратегии, онтологические основания педагогического исследования, классическая и постнеклассическая наука, ФГОС 4.0

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лескова И.А. О релевантности методологических стратегий педагогического исследования // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 9–22. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-9-22

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-9-22

I.A. Leskova

Volgograd State Socio-Pedagogical University,
Volgograd, 400066, Russian Federation

On the relevance of methodological strategies for pedagogical research

The article deals with the problem of matching the methodological strategy of pedagogical research to the level of systemic complexity of the tasks solved in it. The purpose of the article is to consider the difference between the general parameters of methodological strategies set by the philosophical principles of classical and post non-classical science, and to show how the irrelevance of the methodological strategy affects the solution of the problems of pedagogical research. In the process of scientific research, the following theoretical research methods were used: comparative analysis, interpretation, generalization, scientific theorizing. The analysis of methodological strategies is based on the idea of methodology as a reflected ontology, therefore, the choice of a methodological research strategy is the choice of its ontological foundation. In the article, according to the scheme

“ontological representation → methodological strategy → methodological tools → application”, two methodological strategies are considered: “find the general for the particular” and “the whole is not sought in parts”. Their parameters are highlighted and the differences are shown. Using the example of the project “Federal State Educational Standard 4.0 – the first digital standard”, the irrelevance of the methodological strategy of pedagogical research is considered. The conclusions proposed in the article contribute to the elimination of methodological shortcomings that may be made in pedagogical research.

Key words: methodological strategy of pedagogical research, relevance of methodological strategy, ontological foundations of pedagogical research, classical and post-non-classical science, Federal State Educational Standard 4.0

CITATION: Leskova I.A. On the relevance of methodological strategies for pedagogical research. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 9–22. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-9-22

Введение

Интерес к вопросам и проблемам методологии неизменно актуален, но усиливается, когда меняются условия мыслительной деятельности, например, происходит смена онтологических оснований культуры, меняется научная картина мира и т.п. Современная наука, осуществив переход к постнеклассическому этапу своего развития, переживает именно такой период. Сменился тип научной рациональности (с классической на постнеклассическую). Изменился предмет научного познания: на смену объектному типу предметности, когда «предмет научного познания рассматривается как система объектных связей» [11, с. 75], пришел необъектный тип предметности, затрагивающий человеческий мир. Произошло смещение познавательной установки с «объектно ориентированного познания на проектно-конструктивную деятельность с человекообразными комплексами» [Там же, с. 77]; переход от объясняющей, констатирующей стратегии к проективно-конструктивной. Изменения показывают, что на современном этапе своего развития наука учится видеть мир через человека, в связи с чем возросла *актуальность* решения вопросов и проблем методологии.

Сложность текущего состояния развития науки состоит в том, что все версии научности и сопряженные с ними методологические платформы не связаны отношением «одно закончилось – другое началось», а одновременно сосуществуют и действуют в исследовательском поле

науки. Это порождает проблему релевантности методологического инструментария исследования, т.к. в каждой из версий научности свой способ понимания исследовательских задач и логика исследования, что создает ситуацию выбора методологии, адекватной уровню системной сложности решаемых проблем и задач. Однако это обстоятельство, как правило, не рефлексивируется в научно-педагогических исследованиях, следствием чего может стать иллюзия инновационности, когда инновационной является только форма, а содержание остается традиционным, потому педагогическая инновация не дает ожидаемого результата. То обстоятельство, что кризис образования, несмотря на интенсивность потока образовательных инноваций, только углубляется, подтверждает существование такой иллюзии.

В статье рассматривается *проблема* релевантности методологической стратегии педагогического исследования, т.е. проблема соответствия избираемой стратегии уровню системной сложности решаемых задач. *Цель статьи* – рассмотреть различие параметров методологических стратегий на онтологических началах классической и постнеклассической науки, показав пример нерелевантности методологической стратегии системной сложности задач научно-педагогического исследования.

Результаты исследования

О значении методологии и методологических стратегий

Русский философ, социолог и правовед Б.А. Кистяковский, характеризуя важность методологии, сравнил ее с самосознанием или совестью науки, поскольку она побуждает исследователя к «оздоровляющему самоанализу и просветляющей самокритике, решимости отвергать все традиционное и освященное временем или авторитетом, если оно оказывается ошибочным» [цит. по: 4, с. 92]. Это сравнение можно назвать «одой» методологии, оно красноречиво показывает ее исключительную важность для исследователя. В.В. Краевский с этой целью использовал понятие методологической культуры. Он писал: «Владение методологической культурой дает возможность грамотно провести педагогическое или любое другое исследование. <...> В более общем смысле можно утверждать, что методологическая культура – это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия» [2, с. 10].

Каково значение методологической стратегии исследования?

Для краткости и наглядности ответа на этот вопрос обратимся к эвристическим возможностям предложенной А. Эддингтоном метафоры рыбака и сети: «рыбак, забрасывающий сеть, вылавливает рыбу,

соответствующую ячейкам этой сети». Исследователь подобен рыбаку, методологическая стратегия – сети. От шага ячеи, длины и высоты сетного полотна зависит, какого размера рыбу сумеет поймать рыбак: от методологической стратегии зависит и тип объекта, с которым будет работать исследователь, и способ, которым он будет с ним работать. Шаг ячеи, длину и высоту полотна сети образуют смыслы онтологических представлений, сопряженные с ними ценности и значения. Очевидно, «сеть», способная «вылавливать» человекоразмерные объекты (необъектная предметность), существенно отличается от «сети», вылавливающей привычную объектную предметность.

Понятием «методологическая стратегия» определяют «систему приоритетных методологических установок... и, как следствие, доминантных методологических инструментов решения научной проблемы. <...> Стратегия обуславливает тип педагогического исследования, содержательное “поле” рефлексии, приоритетный вектор, ракурс исследования объекта (предмет) и стратегическую цель, предопределяет спектр методологических инструментов, характер и диапазон научных результатов» [7, с. 65].

Параметры методологических стратегий

Для осознанного выбора релевантной стратегии нужно исходить из того, что методология есть отрефлексированная онтология [3], следовательно, осознанный выбор методологической стратегии напрямую связан с рефлексией онтологического основания исследования. Заложенные в нем смыслы, их ценностные аспекты определяют формат и границы понимания проблемы, предопределяют ее методологическое видение и арсенал методологических инструментов решения.

Рассмотрим связность онтологического представления и его методологической проекции на двух примерах.

В рамках классической онтологии объективный мир мыслится как независимая от человека данность, что в проекции на уровень методологии оформляется как *стратегия «найти общее для частного»*. Это объясняющая, констатирующая стратегия, она имеет адаптивную направленность, ибо к тому, что существует независимо, можно только адаптироваться. Но для адаптации к объективному миру необходимо иметь о нем представление (констатируя его составляющие и объясняя их), потому в логике данной стратегии основополагающим в исследовании становится *принцип объектности*. Он общеизвестен, подразумевает, что предмет изучения выделяется из живой реальности, живого процесса жизни, берется идеально в своих устойчиво неизменных свойствах (т.е. рассматривается как система объектных связей). Тем самым

логику исследования определяет *методологический примат элементов над связями и отношениями*, важным становится «что» и «как», а не «кто», т.к. любой субъективизм исключается.

Таким образом, стратегия «найти общее для частного» задает методологическое видение педагогической действительности через объективно существующую логику.

Наглядным примером реализации данной стратегии является компетентностный подход. Его ключевой элемент, компетентность, трактуется как стандартизированное качество, выступающее в качестве нормы, тем свидетельствуя, что в основу определения положен методологический принцип объектности, т.к. стандартизация предполагает объективирование (превращение чего-либо в объективную реальность путем выхолащивания субъективизма). Оно позволяет исследователю выделить то общее, что является нормой для частного (констатировать, объяснить). Это взгляд на компетентность через объективно существующую логику, когда важно «что» и «как», а не «кто». Такой способ понимания исследовательской задачи и логика исследования свидетельствуют о применении методологической стратегии «найти общее для частного».

Постклассическая онтология предлагает иной взгляд на мир – через человека (важно «кто», т.е. человеческий фактор). Мир мыслится как самоорганизующаяся реальность, человек – участник этого процесса. Он участвует в его становлении, потому важным становится «кто». В самоорганизующейся реальности субъект и объект не противопоставлены друг другу, а коммуникативно сцеплены действием («*субъект – действие – объект*»), выступая как неразложимая на части процессуально устроенная целостность (единство субъективного и объективного мира). Потому субъективные аспекты получают причинные свойства, субъект выступает объяснительным принципом.

На уровень методологии это онтологическое представление проецируется как стратегия «*целое по частям не ищется*». Это проективно-конструктивная стратегия. В исследовании проектируется фрагмент реальности, тем самым делается пробор в будущее, оно схватывается интуитивно, эмпатически и рационально-логически, субъект структурирует его своим выбором (выступает субъектной детерминантой). Стратегию «целое по частям не ищется» инструментально поддерживает:

а) *методологический принцип условности разделения субъективного и объективного*, поскольку в коммуникативной сцепке действием субъекта и объекта происходит субъективация объективного и объективация субъективного;

б) *методологический примат связей и отношений над элементами*.

Объект изучения берется как фрагмент реальности, т.е. во включенности в среду своей активности, в живую действительность. Будучи коммуникативно связан действием с субъектом, он, кроме устойчиво неизменных собственных свойств, получает еще *реляционные свойства*, т.е. приобретенные во взаимодействии с субъектом. Через них в объясняющие положения, теоретические и практические построения включаются аксиологические факторы, наделяя эти построения *человеко-размерностью*.

Таким образом, внутри названных методологических стратегий есть принципиальное различие в понимании объекта, предмета исследования, в целеполагании, решении задач исследования (сеть в руках рыбака разная), потому нужен осознанный выбор методологической стратегии (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение параметров методологических стратегий классической и постнеклассической науки

Методологическая стратегия «найти общее для частного»	Методологическая стратегия «целое по частям не ищется»
Классика	Постнеклассика
Онтологическое представление о мире как независимой от человека данности <i>субъект–объект</i>	Онтологическое представление о коэволюции человека и мира <i>субъект–действие–объект</i>
Разделение между субъективным и объективным миром	Единство субъективного и объективного мира
Понимание мира через объективно существующую логику	Понимание мира через человека
Методологический <i>примат элементов</i> над связями и отношениями Принцип объективности	Методологический <i>примат связей и отношений</i> над элементами Принцип условности разделения субъективного и объективного
Адаптация к миру (внешнее порождает внутреннее (извне внутрь))	Конструирование фрагмента реальности (внутреннее порождает внешнее (изнутри вовне))

В индустриальную эпоху мир технологий, социальные структуры, вместе с ним возникшие, в том числе образование, были выстроены в классической онтологии, такова, например, традиционная система образования. Мир современных технологий и социальные структуры (сетевые), возникающие вместе с ним, выстраиваются в онтологии

постнеклассики. Однако образование на вызовы времени отвечает слабо, потребность общества в новой системе образования на новых онтологических основаниях пока не удовлетворена, образно говоря, образование существует в роли пришельца из другого времени, но в современном одеянии (иллюзия инновационности), чтоб не сильно выделяться.

Примером практической реализации методологической стратегии «найти общее для частного» является традиционная система образования. Поскольку она общеизвестна, то нет необходимости ее рассматривать. Поясним менее известное – методологическую стратегию «целое по частям не ищется»

Методологическая стратегия «целое по частям не ищется»

Данную методологическую стратегию сущностно характеризуют два ценностно-смысловых аспекта.

1. Нравственные регулятивы и самоорганизация.

В онтологии постнеклассики реальность мыслится как самоорганизующийся процесс, зависящий от сознания человека, который встраивается в существующий порядок через согласование ценностей («Сознание – не просто отражение, оно участно в бытии» (М.М. Бахтин) [цит. по: 1, с. 136]). Согласование неизбежно ограничивает интересы сторон, значит, подразумевает нравственный выбор, а это внутренний выбор, он меняет, структурирует внутреннюю реальность субъекта, и тот на основе внутренних изменений структурирует объект деятельности, что является *самоорганизацией*. Потому все разрабатываемое внутри методологической стратегии «целое по частям не ищется» исходно содержит нравственные регулятивы и элементы самоорганизации. Опыт деятельности с элементами самоорганизации и нравственными регулятивами современный студент, школьник должны получать в обучении, что подготовит их к жизни в сложном мире.

Сложность – сущностная характеристика современного мира. Но ведь и прежде он простым не был, чем обусловлено появление такой характеристики? Тем, что сложность мира уже не поддается редуцированию к системе из простых элементов, это *нередуцируемая сложность*. В практике жизни она проявляет себя, например, как невозможность регламентировать стандартами принимаемые решения, потому что контекст ситуаций, в которых действует современный человек, многозначен и уходит от формального представления. В условиях нередуцируемой сложности важен *субъект-объяснительный принцип*. Это значит, понимание проблемы, задачи (как научной, так и профессиональной),

ее решение невозможно абстрагировать от характеристик решающего ее субъекта, в этом состоит их человекообразность. В понимании проблемы и ее решении субъект исходит из системы индивидуальных когнитивных и ценностных предпосылок, потому рациональная обоснованность его решений имеет внерациональные основания, в них включен аксиологический фактор. А поскольку ни понимание, ни решение задачи не регламентируются стандартами, то имеет место самоорганизация, действуют нравственные регулятивы и установки (этический кодекс).

2. Картина мира.

Самостоятельно мыслить и оценивать действительность, осознанно встраиваться в существующий порядок возможно только с опорой на онтологически обоснованную картину мира, она дает понимание целого, в контексте которого частное (факты, события, деятельность и пр.), получает смысл. «На основе картины мира и ее отдельных составляющих у каждого человека складывается своя концепция мира и самого человека в нем, в соответствии с которой он и живет, осуществляя категориальное поведение» [8, с. 14].

Современное образование не решает задачу целенаправленного формирования картины мира (модели мира) в процессе обучения. Та модель мира, что стихийно складывается в сознании человека из бытовых, интуитивных, полученных в обучении научных знаний, является фрагментарной и адекватно не объясняет сложность мира, в котором человек живет. Как следствие, у него отсутствует базовая предпосылка самостоятельно мыслить и оценивать происходящие события, свою деятельность, будущее и пр.

Говоря о целенаправленном формировании картины мира в процессе обучения, не имеется в виду параграф в учебнике с изложением физической или социально-исторической картины мира. Имеется в виду *картина мира как система «онтологизированных образов без переживания рефлексии»* [6, с. 157]. Транслируя их целенаправленно, система обучения и воспитания формирует в сознании учащегося картину мира.

Примеры ввода в детское сознание онтологизированных образов, несущих картину мира, дает советская система воспитания и обучения. Например, политика в области воспитания 1930-х гг. Одна из рекомендаций Научно-экспериментального института игрушки: разрабатывать игры, «укрепляющие волю, воспитывающие чувство справедливости, умение помочь в беде и т.п.» [10, с. 122]. В таких играх через чувственные образы (воли, справедливости и пр.) на уровне психофизиологии в сознание входили смысловые характеристики социально-исторической картины мира того времени. Такие чувственные образы – наглядный пример онтологизированных образов.

Игры – только один из каналов их ввода в сознание, в советской системе воспитания и обучения существовала целая система таких каналов: через содержание образования, дисциплинарные требования школьной (вузовской) повседневности и пр. Она была демонтирована в 1990-е гг., новая не создана. Современная система образования не транслирует картину мира. В сознании учащихся, студентов не формируется то целое, в контексте которого получают смысл текущие события и процессы, происходящие в личной жизни, в жизни страны и мира в целом, что приводит к фрагментарности знаний о мире, обществе, сводит к минимуму возможность самостоятельно мыслить и оценивать действительность.

Таким образом, в теоретических и практических построениях педагогических исследований, реализующих методологическую стратегию «целое по частям не ищется», присутствуют такие компоненты, как самоорганизация, нравственные установки (регулятивы), онтологизированные образы, транслирующие картину мира.

Обсуждение

Рассмотрим проект «ФГОС 4.0 – первый цифровой стандарт» [5] с точки зрения методологической стратегии, внутри которой он спроектирован. Это пример нерелевантности реализуемой стратегии задачам человекообразного обучения, которые данный проект призван был решать. Человекообразность проявляет себя нередуцируемой сложностью, а методологическая стратегия «найти общее для частного», внутри которой спроектирован ФГОС 4.0, наоборот, направляет к редукции сложности, что определяет ее нерелевантность.

ФГОС 4.0 рассматривает образование как «территорию общественного договора между субъектами образования, средой преадаптации к инновационной деятельности и вызовам “сложного мира”» [Там же, с. 61]. Следовательно, неявно действует логика «сначала мир меняется, потом мы адаптируемся к изменениям». Получается, мир – независимая от человека данность. Такое представление адекватно онтологии классики.

ФГОС 4.0 исходно ставит вопрос адаптации к быстро изменяющемуся миру, для этого предлагает преадаптацию, осуществляемую в структуре образовательных отношений «акторы – образ будущего – потребитель». Акторы (сообщества, практики и провайдеры) «предоставляют разнообразие образовательных ресурсов и возможности становления субъектности» [Там же, с. 67]. Они формируют образ будущего – «того устройства мира, которого желает группа участников» [Там же]. Тем самым акторы:

а) объясняют потребителю свою версию картины текущей реальности и ее возможной трансформации;

б) предлагают потребителю инструменты мышления и деятельности для взаимодействия с реальностью, что обеспечивает ему преадаптацию (потребитель, т.е. учащийся находится в позиции объекта мягкого воздействия).

Цифровой контент не имеет жестких ограничений, но, как и в традиционном образовании, он содержит абстрактные знания, эталоны, образцы, этим сохраняя привычное разделение субъективного и объективного мира (признак онтологической картины классики). Самоорганизация как одна из метакомпетенций в рамках ФГОС 4.0 приравнивается к умению организовать себя путем выбора образовательных услуг, продуктов. По замыслу разработчиков, это умение формируется в двусоставном образовательном пространстве:

1) пространство формирования запроса и рефлексии, где учащиеся усваивают знания, эталоны, образцы во взаимодействии с экспертами, педагогами и др., а также с книгами, интернетом;

2) пространство реализации запроса в деятельности (находится «вне» образовательной организации), где учащиеся, реализуя знания, эталоны, образцы, создают продукты, оказывают услуги и пр.

Логико-смысловая структура образовательных отношений в рамках ФГОС 4.0 идентична традиционным. Она представляет собой иерархическую связность главного субъекта и непосредственного субъекта действия. Главный субъект – это акторы, они формируют спектр образовательных услуг, продуктов. Непосредственный субъект действия – учащиеся, субъектность которых реализуется в границах внешних, хоть и неявно действующих предписаний. По сути, главная задача акторов сводится к редукции сложности мира к системе из простых элементов, осваивая которые, учащиеся получают преадаптивный опыт, по своим параметрам сходный с тем, что может быть, по мнению акторов, востребован в практике жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, образовательные отношения по ФГОС 4.0 структурирует схема «актор – образ будущего – потребитель», что есть усложненная версия схемы «субъект – объект», принятой в традиционном образовании, что свидетельствует о нечеловекообразности образовательных отношений в рамках ФГОС 4.0.

«ФГОС 4.0 – первый цифровой стандарт» спроектирован в границах методологической стратегии «найти общее для частного», в рамках которой задачи нередуцируемой сложности нерешаемы, потому данная стратегия нерелевантна задачам человекообразного обучения. Ее инструментарий (принцип объектности, методологический примат

элементов над связями и отношениями) упростил понимание и решение задач исследования. В итоге в проектируемых изменениях инновационной является лишь форма, а содержание и результат соответствуют традиционному, усложнились только условия получения результата, т.е. имеет место иллюзия инновационности как следствие нерелевантности методологической стратегии исследования.

Как и традиционное образование, ФГОС 4.0 готовит человека-функцию. Но традиционное образование формировалось в индустриальную эпоху, когда темп изменений во всех сферах жизни общества был медленным и человека, образно говоря, можно было «приставить к месту», в котором он всю жизнь функционировал на пользу общества. Задача образования состояла в том, чтобы дать ему набор знаний, умений, навыков, необходимых для места его функционирования. В современных условиях лавинообразных изменений во всех сферах жизни общества человек-функция малоэффективен, «приставить к месту» его уже невозможно, само место быстро меняется, а то и вовсе исчезает, появляется новое. В этих условиях человек должен сам ориентироваться в потоке изменений, их оценивать, осмысливать, действовать. Для этого нужно фундаментальное образование, транслирующее картину мира. ФГОС 4.0 не решает вопрос фундаментальности образования, а самостоятельность сводит на уровень преадаптации. Не сам человек ориентируется в потоке изменений, вместо него акторы должны их улавливать и предлагать учащимся инструменты адаптации. Это функциональное, прагматичное и утилитарное отношение к человеку, человеческий капитал которого формируется под запросы производства, а не как фактор осуществления его самобытности.

Выводы

В статье по схеме «онтологическое представление → методологическая стратегия (ее составляющие) → применимость» были рассмотрены две методологические стратегии.

«Найти общее для частного». Внутри стратегии главным и конечным ориентиром пути научного исследования являются функциональные возможности человека. Методологическое видение педагогической реальности, заданное принципом объектности и приматом элементов над связями и отношениями, направляет исследователя к анализу, классификации, типологизации педагогических явлений.

«Целое по частям не ищется». Внутри стратегии главным и конечным ориентиром пути исследования является человек как телесно-духовная целостность, а также ценности развития человеческой личности.

Инструменты реализации данной стратегии (принцип условности разделения субъективного и объективного и примат связей и отношений над элементами) дают методологическое видение педагогической реальности в ракурсе ее человекообразности. Это ставит исследователя перед необходимостью постановки задач образования и воспитания, решение которых способствует внутреннему развитию человека и долгосрочным, качественным изменениям его личности, готовит к жизни и деятельности в условиях нередуцируемой сложности.

«Методологический аспект исследования – это рефлексия и самооценка правильности пути исследования!» [9, с. 14]. Будучи рефлексивна исследователем, методологическая стратегия исходно дает видение этого пути как целого и выступает предпосылкой адекватности самооценки его правильности.

Библиографический список / References

1. Зинченко В.П. Хронотопическая структура сознания // Мераб Мамардашвили: «Быть философом – это судьба...»: Материалы Международной конференции «Мераб Мамардашвили: вклад в развитие философии и культуры» (Москва, 9–11 декабря 2010 года). М., 2011. С. 135–157. [Zinchenko V.P. Chronotopic structure of consciousness. *Merab Mamardashvili: «Byt filosofom – eto sudba...»: Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii «Merab Mamardashvili: vklad v razvitie filosofii i kultury»* (Moskva, 9–11 dekabrya 2010 goda). Moscow, 2011. Pp. 135–157. (In Rus.)]
2. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары, 2001. [Krayevskiy V.V. Metodologiya pedagogiki: Posobiye dlya pedagogov-issledovateley [Methodology of pedagogy: A manual for teacher-researchers]. Cheboksary, 2001.]
3. Красиков В.И. Философские методологии // *Credo new*. 2015. № 1 (81). URL: <http://credo-new.ru/archives/391> (дата обращения: 10.05.2023). [Krasikov V.I. Philosophical methodologies. *Credo new*. 2015. No. 1 (81). URL: <http://credo-new.ru/archives/391> (In Rus.)]
4. Куницын А.С. Вопросы методологии научных исследований в российской юридической классике // *Журнал российского права*. 2011. № 12 (180). С. 92–101. [Kunitsyn A.S. Issues of scientific research methodology in Russian legal classics. *Zhurnal rossiyskogo prava*. 2011. No. 12 (180). Pp. 92–101. (In Rus.)]
5. Рабинович П.Д., Заведенский К.Е. Образование из будущего. ФГОС 4.0 – первый цифровой // *Образовательная политика*. 2020. № 3. С. 60–73. [Rabinovich P.D., Zavedenskiy K.Ye. Education of the future. Federal State Educational Standard 4.0 is the first digital. *Obrazovatel'naya politika*. 2020. No. № 3. Pp. 60–73. (In Rus.)].
6. Рахматуллин Р.Ю., Хамзина Д.З. Соотношение понятий «мировоззрение», «картина мира», «онтология» // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы*

- теории и практики. Тамбов, 2013. № 1. Ч. 2. С. 156–159. [Rakhmatullin R. Yu., Khamzina D.Z. Correlation of the concepts “worldview”, “picture of the world”, “ontology”. *Istoricheskiye, filosofskiyе, politicheskkiye i yuridicheskkiye nauki, kulturologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2013. No. 1. Part 2. Pp. 156–159. (In Rus.)]
7. Северин С.Н. Методологические стратегии постнеклассического педагогического исследования // Адукацыя і выхаванне. 2018. № 9. С. 65–71. [Severin S.N. Methodological strategies for post-non-classical pedagogical research. *Adukatsyya i vykhavanne*. 2018. No. 9. Pp. 65–71. (In Rus.)]
 8. Сергеев С.Ф., Сергеева А.С. Сознание и картина мира в обучении // Школьные технологии в обучении. 2016. № 3. С. 16–21. [Sergeyev S.F., Sergeeva A.S. Consciousness and the picture of the world in education. *Shkolnyye tekhnologii v obuchenii*. 2016. No. 3. Pp. 16–21. (In Rus.)]
 9. Сериков В.В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества // Образование и наука. 2015. № 7 (126). С. 4–23. [Serikov V.V. Educational research: Looking for ways to improve quality. *Obrazovaniye i nauka*. 2015. No. 7 (126). Pp. 4–23. (In Rus.)]
 10. Сомов В.А., Сомова Д.В. Детство 1930-х: Советская политика в области воспитания подрастающего поколения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 4 (3). С. 121–127. [Somov V.A., Somova D.V. Childhood of the 1930s: Soviet policy in the field of education of the younger generation. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. 2013. No. 4 (3). Pp. 121–127. (In Rus.)]
 11. Черникова И.В. Типология науки в контексте современной философии науки // Вопросы философии. 2011. № 11. С. 71–78. [Chernikova I.V. Typology of science in the context of modern philosophy of science. *Voprosy filosofii*. 2011. No. 11. Pp. 71–78. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 14.07.2023, принята к публикации 10.09.2023

The article was received on 14.07.2023, accepted for publication 10.09.2023

Сведения об авторе / About the author

Лескова Инна Александровна – доктор педагогических наук, доцент; доцент кафедры теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма Института художественного образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Inna A. Leskova – Dr. Hab. (Pedagogy); associate professor at the Department of Theory and Methods of Teaching Fine Arts and Costume Design of the Institute of Art Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University

E-mail: innaleskova@yandex.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-23-35

УДК 373.2

**Г.Р. Хузеева, Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова,
Л.М. Волобуева, М.Ю. Пармонова**

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

Формирование целостных форм поведения личности ребенка в сфере познания и творчества в условиях реализации экологического подхода в системе дошкольного образования

В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования целостных форм поведения ребенка в сфере познавательного и творческого развития его личности, направленные на обоснование эффективного методологического подхода для решения задач познавательного развития, поддержки творческих инициатив и активности ребенка дошкольного возраста, ориентированного на экологию личности. Представлена целостная организационно-методическая модель образовательной среды ДОО. Определен организационно-технологический компонент модели, ядром которого являются игровые технологии как оптимальный для дошкольного возраста инструмент сохранения и формирования субъектной, творческой позиции ребенка и формирования целостных форм поведения у детей.

© Хузеева Г.Р., Толкачева Г.Н., Изотова Е.И., Волобуева Л.М.,
Пармонова М.Ю., 2023



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: целостные формы поведения, познавательное развитие, поддержка творческих инициатив и активности ребенка дошкольного возраста, образовательная среда дошкольной образовательной организации, экология творчества, нравственности и общения, организационно-методическая модель образовательной среды ДОО

Благодарности. Статья подготовлена в рамках выполнения Государственного контракта № 03.1.02.11.0001 от 20.04.2023 по разработке и совершенствованию современных игровых технологий в образовательной практике дошкольных образовательных организаций.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Формирование целостных форм поведения личности ребенка в сфере познания и творчества в условиях реализации экологического подхода в системе дошкольного образования / Хузеева Г.Р., Толкачева Г.Н., Изотова Е.И. и др. // Педагогика и психология образования 2023. № 4. С. 23–35. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-23-35

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-23-35

**G.R. Khuzeeva, G.N. Tolkacheva, E.I. Izotova,
L.M. Volobueva, M.U. Paramonova**

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Formation of holistic forms of behavior of a child's personality in the field of cognition and creativity in the context of the implementation of an ecological approach in the preschool education system

This article discusses the theoretical aspects of the formation of holistic forms of child behavior in the field of cognitive and creative development of the child's personality, aimed at substantiating an effective methodological

approach for solving problems of cognitive development, supporting creative initiatives and activity of a preschool child, focused on the ecology of the individual. A holistic organizational and methodological model of the educational environment of preschool educational institutions is presented. The organizational and technological component of the model is determined, the core of which is gaming technology as an optimal tool for preschool age to preserve and form the child's subjective, creative position and formulate holistic forms of behavior in children.

Key words: holistic forms of behavior, cognitive development, support for creative initiatives and activity of a preschool child, educational environment of a preschool educational organization, ecology of creativity, morality and communication, organizational and methodological model of the educational environment of a preschool educational institution

Acknowledgments. The article was prepared within the framework of the implementation of State Contract No. 03.L02.11.0001 dated April 20, 2023 for the development and improvement of modern gaming technologies in the educational practice of preschool educational organizations.

CITATION: Khuzeeva G.R., Tolkacheva G.N., Izotova E.I. et al. Formation of holistic forms of behavior of a child's personality in the field of cognition and creativity in the context of the implementation of an ecological approach in the preschool education system. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 23–35. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-23-35

Введение

Создание условий для полноценного психического развития детей, познавательного развития, поддержки творческих инициатив и активности ребенка дошкольного возраста – одно из актуальных направлений совершенствования качества дошкольного образования.

Указом Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 г. № 240 период с 2018 по 2028 г. объявлен «Десятилетием детства» (<https://base.garant.ru/71684480/?ysclid=lrq5bv79gi801045154>).

Одной из задач национального проекта «Образование» является формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи. Таким образом, вопросы жизни, здоровья, духовно-нравственного, культурно-исторического и гражданско-патриотического воспитания, формирования традиционных семейных ценностей у подрастающего поколения

рассматриваются на государственном уровне как одни из важнейших в современном обществе (<https://edu.gov.ru/national-project?ysclid=lr5hviki4636839289>).

Согласно п. 2.7 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), реализация образовательной программы осуществляется в различных видах деятельности, в том числе и игровой (<https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=lr5ja0274133045947>). Игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, фундамент будущих социальных отношений ребенка, формирования традиционных ценностей как нравственной опоры личности, основ гражданственности и патриотизма, благополучной социализации. Только в игре возможно «полноценное проживание» ребенком периода дошкольного детства, в ней создаются условия для расширения возможностей детского развития.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) особо подчеркивается, что игра занимает центральное место в жизни ребенка (п. 24.5), и педагог, учитывая потенциал игры для разностороннего развития ребенка и становления его личности, максимально использует все варианты ее применения в образовательном процессе (п. 24.8) (<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=lr5mhasxs3804928256>).

Игровые технологии рассматриваются многими исследователями как экологичный способ формирования регулятивных механизмов, определяющих возможность формирования целостных форм поведения в области познания и общения.

Цель исследования: методологическое обоснование концепции и способов формирования целостных форм поведения и деятельности в области познавательного развития, поддержки творческих инициатив и активности ребенка дошкольного возраста в условиях образовательной модели дошкольной образовательной организации (ДОО), интегрирующей элементы природного и социокультурного пространства и обеспечивающей экологию творчества, нравственности и общения через игровые технологии.

Методологическое обоснование

Согласно ФОП ДО, *образовательная среда* на каждом возрастном этапе развития ребенка дошкольного возраста должна предоставлять ему возможности для решения образовательных задач, создавать условия для разностороннего развития, обеспечивать его эмоциональное благополучие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей,

образовательных потребностей и интересов. Образовательная среда ДОО представляет собой комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольной организации. Она интегрирует природное и социокультурное пространство во всех компонентах своей структуры. При этом социокультурное пространство раскрывает специфику культуры, в том числе и организационной субкультуры как части человеческого окружения, созданной людьми. Природное пространство образовательной среды базируется на понимании *природы* как естественной среды обитания человека, состоящей из объектов живой и неживой природы.

Экологический подход к ребенку в системе образования предполагает соответствие логики организации образовательных сред и технологий обучения и воспитания закономерностям физического, познавательного, духовно-нравственного и социального развития детей (экология творчества, нравственности и общения), что обеспечивает здоровье и безопасность ребенка [7].

В рамках данного подхода *экология человека* понимается как экология человеческой личности, а *экологичность* рассматривается как характеристика природного и социокультурного пространства, определяющего полноценное проживание ребенком детства и обеспечивающего его психическое и психологическое здоровье.

При этом *экология творчества* направлена на создание условий для проявления и сохранения естественных для ребенка творческих инициатив, *экология нравственности* направлена на усвоение нравственных ценностей через формирование положительного эмоционального отношения к ним, *экология общения* направлена на формирование коммуникативной компетентности ребенка, основанной на способности к сопереживанию и эмпатии. Развивающий характер образовательной среды предполагает формирование психологически здоровой личности и целостных форм поведения и деятельности ребенка в противовес формированию суммы знаний, умений и навыков.

Целостные формы поведения формируются в онтогенезе и определяются физиологическими, психологическими и социокультурными аспектами развития.

П.К. Анохин в своей теории функциональных систем изучает физиологические основы целостного поведенческого акта (приобретенного поведения) [3]. Ученый рассматривает целостный поведенческий акт как функциональную систему, под которой понимается динамическая совокупность различных органов и физиологических систем организма, формирующаяся для достижения приспособительного (полезного) для организма результата. Структура поведенческого акта с позиций

теории функциональной системы является универсальной, включающей стадии: афферентного синтеза (мотивационного возбуждения); принятия решения и программирования; осуществления действия и обратную связь, где сливаются параметры цели и параметры результата действия. Функциональные системы на уровне ЦНС можно рассматривать как физиологическую основу регулятивных механизмов поведения [5].

Целостные формы поведения предполагают способность ребенка ставить цель, формировать программу действия, реализовывать данную программу и способность сличать параметры цели и полученный результат. Вначале освоения любого навыка, умения, деятельности эти функции принадлежат взрослому. Постепенно ребенок овладевает всеми этапами реализации целенаправленной деятельности, включая деятельность общения, предметную деятельность, игровую, учебную, творческую, умственную и т.д. Все виды внешней и внутренней деятельности могут представлять собой целостные формы поведения [4]. Они предполагают системный характер. Системные качества психики включают в себя три уровня ее функционирования: как индивид (биологические основы), как социальный индивид (субъект общения), как личность (субъектная позиция). Все три уровня определяют регулятивные способности психики человека в сфере познания, общения и самосознания [2].

Каждому возрастному этапу детского развития соответствуют разные типы ведущей деятельности как условие и средство формирования целостных форм поведения и психических достижений. Для дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра.

Игровая деятельность выступает условием развития личности ребенка в дошкольном детстве, прежде всего, его субъектной позиции, творческих инициатив и активности, целостных форм поведения и творчества.

Характеристики игры как экологичной, целостной формы поведения:

- игра является добровольной деятельностью, свободной от принуждения или правильности решений; возможность осуществлять реальный выбор доступна для ребенка только в игре;
- процессуальный характер, отсутствие явного результата, соответственно ценность процесса как игрового, без решения утилитарных или прагматических задач;
- протяженность, соответствующая темпу и ритму жизни ребенка. Протяженность игровой деятельности меняется от нескольких минут в игровом подражании ребенка раннего возраста до многодневного развития сюжета в играх детей старшего дошкольного возраста. Однако есть и другой уровень протяженности: возможность «пожить»

- в будущих взрослых смыслах, системах отношений, мотивах человеческой деятельности. Игра выступает формой моделирования системы социальных отношений и выстраивания временной перспективы, «я как взрослый»;
- игровая деятельность осуществляется как деятельность личностная: от лица личности, наделенной ролью, адресованная лично и целостно реализуемая на всех уровнях. Такая целостная интегрированность психических процессов возможна именно на уровне личности. Однако осознанность личности в дошкольном возрасте еще недостаточна и зависима, поэтому игра через выбор роли и действия, апробацию поведения в условной ситуации позволяет ребенку приблизиться к своей личности;
 - игра выступает как целостная форма поведения благодаря двойному плану деятельности и ее процессуальному характеру. Игровая деятельность протекает в условной, воображаемой ситуации, опирается на условные моменты воображаемых отношений и план реальных, договорных отношений по поводу игры, которые объединяют реальность и внутренние перспективы развития, становятся своеобразным динамичным механизмом развития ребенка;
 - целостность проявляется и в единстве персонального и социального, когда личное игровое действие становится «мостиком» в социальные отношения, а игра позволяет экспериментировать с социальной реальностью, подчиняя ее себе еще до того, как ребенок оказывается в нее реально включенным.

Игра соответствует специфическому, детскому типу мышления, который определяется, согласно Ж. Пиаже [8], следующими характеристиками: анимизм, артификализм, синкретизм, предпричинность и др., что, собственно, и определяет воображаемую ситуацию для ребенка, когда волшебство возможно, а сказка реальна; символический характер игры определяет ее безграничные возможности, в первую очередь направленные на создание индивидуальной траектории вхождения в мир, моделирование картины мира и системы отношений в нем [1].

Игровые технологии в образовании – это обширная группа методов и приемов взаимодействия всех участников образовательных отношений в форме различных игр, отличающихся четко поставленной образовательной целью (обучения, воспитания) и соответствующим ей результатом развития, широкой познавательной и личностной направленности [Там же].

Игровые технологии являются эффективным и экологичным средством достижения целевых ориентиров развития детей дошкольного возраста в сфере дошкольного образования, в частности, как средство

решения образовательных задач в пяти образовательных областях (социально-коммуникативном, познавательном, речевом, физическом и художественно-эстетическом развитии).

Результаты исследования

Опираясь на данные положения, нами была разработана организационно-методическая модель образовательной среды ДОО, направленной на обеспечение, сохранение и актуализацию потенциальных возможностей ребенка в области духовно-нравственного воспитания, познавательного развития, осуществления творческих инициатив и активности ребенка (рис. 1).

Методологическая основа данной модели опирается на экологический подход к развитию ребенка в системе образования, основу которого составляет экология личности, включающая экологию творчества, нравственности и общения. На основе данного подхода определена структура и содержание зоны развивающих возможностей и условий, направленных на субъекты образовательного процесса. Она включает элементы природного и социокультурного пространства, т.е. элементы развивающей предметно-пространственной среды и характеристики межличностного взаимодействия.

Обозначен организационно-технический компонент, определяющий содержание и технологии реализации поставленных задач в контексте пяти образовательных областей по ФОП ДО. Игровые технологии выступают в качестве важного инструмента сохранения и формирования субъектной, творческой позиции ребенка и обеспечивают реализацию экологического подхода в образовательной деятельности ДОО.

Модель реализуется на следующих организационных уровнях:

- определение целей, задач в соответствии с экологическим подходом;
- проектирование и создание среды, включающей широкое использование игровых технологий;
- методическое и психолого-педагогическое сопровождение и поддержка познавательного развития, творческих инициатив и активности ребенка.

Реализация игровых технологий в контексте экологического подхода в условиях организационно-методической модели образовательной среды ДОО, включающей элементы природного и социокультурного пространства, способствует познавательному развитию, осуществлению творческих инициатив и формированию целостных форм активности, т.к. формирует у ребенка совокупность системных характеристик личности, обеспечивающих данные ориентиры развития, а также целостные формы поведения.

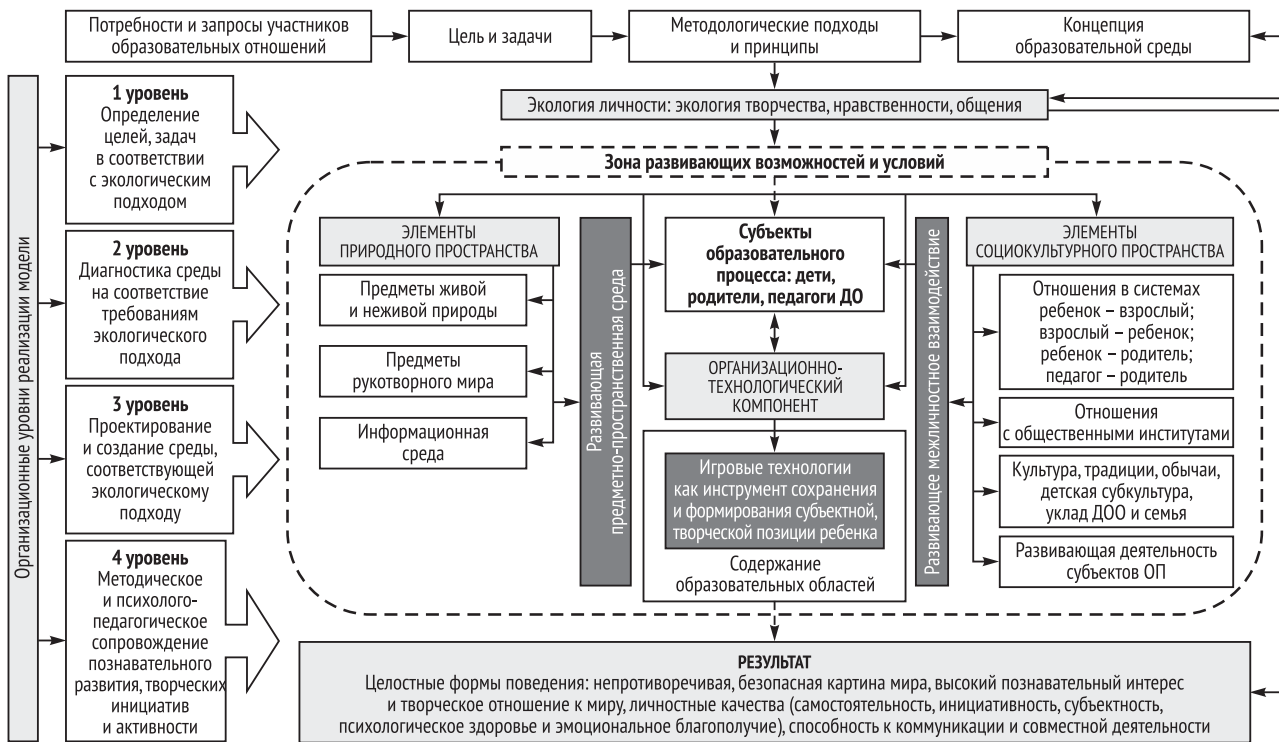


Рис. 1. Организационно-методическая модель образовательной среды ДОО, включающей элементы природного и социокультурного пространства для осуществления духовно-нравственного воспитания, познавательного развития, поддержки творческих инициатив и активности ребенка (экология творчества, нравственности, общения)

К системным характеристикам, определяющим успешность познавательного развития, формирования способности к проявлению творческих инициатив и целостных форм активности/поведения детей дошкольного возраста можно отнести:

- непротиворечивую, безопасную картину мира;
- совокупность личностных качеств (самостоятельность, инициативность, субъектность, психологическое здоровье и эмоциональное благополучие);
- высокий познавательный интерес и творческое отношение к миру, творческие способности, способствующие формированию компетентности в детских видах деятельности;
- способность к коммуникации и совместной деятельности, способствующие формированию компетентности в общении.

Картина мира или первичное мировоззрение является основой системных характеристик личности и представляет собой целостное и относительно универсальное (по возрасту) представление о физических, природных и социальных законах миропорядка, определяемых принципом базовой справедливости (добро за добро; зло за зло). Эта базовая вера в справедливую картину мира решает сразу несколько задач в развитии ребенка. Картина мира определяет адаптационные возможности ребенка, его операциональную модель построения отношений с позиции естественно-научной картины мира, нравственных и духовных ценностей, представлений о справедливости, и лежит в основе познавательного развития, осуществления творческих инициатив и активности ребенка, формирования личности и самосознания ребенка [6].

Выводы

1. Обоснован эффективный методологический подход для решения задач формирования целостных форм поведения в области познавательного развития, поддержки творческих инициатив и активности ребенка дошкольного возраста, ориентированный на экологию личности.

2. Структурированы элементы природного и социокультурного пространства образовательной среды ДОО как системы развивающих возможностей и условий.

3. Определен организационно-технологический компонент модели, ядром которого являются игровые технологии как оптимальный для дошкольного возраста инструмент сохранения и формирования субъектной, творческой позиции ребенка и формирования целостных форм поведения у ребенка.

4. Обозначены предполагаемые результаты функционирования модели образовательной среды ДОО, представленные системными характеристиками личности ребенка дошкольного возраста и целостными формами поведения в области его познавательного развития, проявления творческих инициатив и активности посредством игровых технологий.

Библиографический список / References

1. Авдулова Т.П. Психология игры: Учебник для вузов. М., 2023. [Avdulova T.P. Psikhologiya igry [Psychology of game]. Textbook. Moscow, 2023.]
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. [Ananyev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. St. Petersburg, 2001.]
3. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975. [Anokhin P.K. Ocherki po fiziologii funktsionalnykh sistem [Essays on the physiology of functional systems]. Moscow, 1975.]
4. Барабанщиков В.А. Принципы системности в современной психологии // Проблемы системогенеза в учебной и профессиональной деятельности: Материалы научно-практической конференции. Ярославль, 2003. С. 11–22. [Barabanshchikov V.A. Systematic principles in modern psychology. *Problemy sistemogeneza v uchebnoy i professionalnoy deyatel'nosti*. Yaroslavl, 2023. Pp. 11–22. (In Rus.)]
5. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. Ростов-н/Д., 2005. [Danilova N.N., Krylova A.L. Fiziologiya vysshey nervnoy deyatel'nosti [Physiology of higher nervous activity]. Rostov-on-Don, 2005.]
6. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2-х т. М., 1983. [Leontyev A.N. Image of the world. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya*. In 2 vols. Moscow, 1983.]
7. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004. [Panov V.I. Ekologicheskaya psikhologiya: Opyt postroeniya metodologii [Ecological psychology: Experience in constructing a methodology]. Moscow, 2004.]
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Пер. с фр. М., 1994. [Piaget J. Rech i myshlenie rebenka [Le Langage et la pensée chez l'enfant]. Transl. from French. Moscow, 1994.]
9. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 1999. [Stefanenko T.G. Etnopsikhologiya [Ethnopsychology]. Moscow, 1999.]

Статья поступила в редакцию 01.07.2023, принята к публикации 05.09.2023
The article was received on 01.07.2023, accepted for publication 05.09.2023

Сведения об авторах / About the authors

Хузеева Гузелия Рифкатовна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры возрастной психологии факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Guzeliya R. Khuzeeva – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Developmental Psychology of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: guzeliya.h@yandex.ru

Толкачева Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент; профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Galina N. Tolkacheva – PhD in Pedagogy; professor at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: gtolkacheva@mail.ru

Изотова Елена Ивановна – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой возрастной психологии факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Elena I. Izotova – PhD in Psychology, Head at the Department of Developmental Psychology of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: teoretic@mail.ru

Волбуева Людмила Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Lyudmila M. Volobueva – PhD in Pedagogy; Head at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: volobuevalm@mail.ru

Парамонова Маргарита Юрьевна – кандидат педагогических наук; декан факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Margarita Yu. Paramonova – PhD in Pedagogy; Dean at the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: paramonova.mu@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Хузеева Г.Р. – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

Толкачева Г.Н. – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

Изотова Е.И. – обработка результатов исследования, участие в подготовке статьи

Волобуева Л.М. – обработка результатов исследования, участие в подготовке статьи

Парамонова М.Ю. – обработка результатов исследования, участие в подготовке статьи

Contribution of the authors

G.R. Khuzeeva – conducting research, primary processing of the results, participation in the preparation of the article

G.N. Tolkacheva – conducting research, primary processing of the results, participation in the preparation of the article

E.I. Izotova – processing of research results, participation in the preparation of the article

L.M. Volobueva – processing of research results, participation in the preparation of the article

M.Yu. Paramonova – processing of research 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

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-36-55

УДК 372.8

**А.М. Антипова, Е.Г. Чернышева,
В.Ф. Чертов**

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

Модель формирования исследовательских компетенций педагога-словесника в контексте непрерывного образования

В статье представлена модель формирования исследовательских компетенций педагога-словесника на разных этапах его подготовки (допрофессиональная подготовка, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование, послевузовский этап профессионального и личностного развития педагога), сложившаяся в Московском педагогическом государственном университете. Авторами определена роль каждого этапа подготовки педагога в обеспечении преемственности, непрерывности и реализации принципа индивидуализации при формировании готовности к научно-исследовательской деятельности, выявлено своеобразие исследовательской деятельности учащихся филологических классов и студентов-филологов; обозначены условия эффективного применения принципа индивидуализации в процессе подготовки педагога-исследователя: опора на традиции и современные направления деятельности научных

© Антипова А.М., Чернышева Е.Г., Чертов В.Ф., 2023

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



школ, сложившихся на кафедрах, которые принимают участие в реализации образовательных программ средней и высшей школы; вовлечение обучающихся в активный поиск научных дискуссионных площадок, «уплотнение» самого пространства таких дискуссий, активная апробация результатов исследовательской деятельности с учетом личностного вектора ценностных установок и соблюдения молодыми исследователями этики науки. Акцентируется внимание на идее построения единого образовательного пространства для обеспечения сквозной траектории формирования исследовательских компетенций педагога. Авторами предложены рекомендации по формированию системы моделирования индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей готовность к научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: педагог-исследователь, педагог-словесник, научно-исследовательская деятельность, исследовательские компетенции, непрерывное педагогическое образование, принцип индивидуализации, Московский педагогический государственный университет

Благодарности. Исследование проведено в рамках реализации темы государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации «Особенности реализации принципа индивидуализации при формировании готовности к научно-исследовательской деятельности», № АААА-А20-120121790112-1. Авторы выражают благодарность директору Лицея Московского педагогического государственного университета И.А. Якимову за уточнение сведений, связанных с организацией исследовательской работы лицейстов.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Антипова А.М., Чернышева Е.Г., Чертов В.Ф. Модель формирования исследовательских компетенций педагога-словесника в контексте непрерывного образования // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 36–55. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-36-55

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-36-55

**A.M. Antipova, E.G. Chernysheva,
V.F. Chertov**Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Model of developing research competencies of a teacher of language and literature in the context of continuing education

This paper introduces a model of research competencies as they develop through various stages of education of a teacher of language and literature (pre-professional education, non-university level higher education, higher professional education, postgraduate professional and personal development of a teacher), established in Moscow Pedagogical State University. The authors define a specific function of each stage of education for a teacher in terms of supporting legacy, continuity, and personalization principle while preparing a teacher for research activities; discover the uniqueness of research performed by school and college students of philology; define conditions for efficient application of the personalization principle in the course of education of a researching teacher: reliance on the traditions and modern areas of activity of scientific schools that have developed in the departments that participate in the implementation of educational programs of high school and college; involvement of students in an active search for scientific discussion platforms, “consolidation” of the space of such discussions, active testing of the results of research activities, taking into account the personal vector of value attitudes and compliance by young researchers of the scientific ethos. The emphasis is placed on the idea of creating a common educational space with an end-to-end trajectory of developing research competencies for a teacher. The authors offer recommendations on the formation of a system for modeling an individual educational path that would ensure promptitude of teachers to research and development.

Key words: teacher-researcher, teacher of language and literature, research activity, research competencies, continuing teach education, individual approach, Moscow Pedagogical State University

Acknowledgments. The study was carried out within the framework of the implementation of the theme of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation “Features of the implementation of the principle of individualization in the formation of readiness for research activities”, No. AAAA-A20-120121790112-1. The authors express their gratitude to the director of Moscow Pedagogical State University Lyceum I.A. Yakimov for clarifying information related to the organization of research work of lyceum students

CITATION: Antipova A.M., Chernysheva E.G., Chertov V.F. Model of developing research competencies of a teacher of language and literature in the context of continuing education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 36–55. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-36-55

Актуальность исследования

В 2022 г. Правительством РФ была принята Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, основными принципами построения которой стали непрерывность и преемственность профессионального развития педагогов (<http://government.ru/docs/all/141781>). Среди важнейших мероприятий, указанных в Концепции, – включение в программы подготовки педагогических кадров *сквозной траектории формирования исследовательских компетенций педагога*, что определило постановку задач «развития педагогической магистратуры, обеспечивающей формирование и воспроизводство исследовательских компетенций в педагогической среде, а также аспирантуры и докторантуры, формируемой на базе авторитетных научных школ российских образовательных и научных организаций, ведущих педагогические исследования» (<http://government.ru/docs/all/141781>). Таким образом, идея непрерывного образования (образования через всю жизнь) актуализирует проблему формирования готовности педагогов к научно-исследовательской деятельности на основе принципов преемственности и индивидуализации.

Цель исследования

Цель статьи – анализ модели формирования исследовательских компетенций педагога-словесника в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ), определение роли каждого этапа подготовки педагога в обеспечении преемственности, непрерывности

и реализации принципа индивидуализации при формировании готовности к научно-исследовательской деятельности (допрофессиональной педагогической подготовки, подготовки педагога в рамках среднего профессионального образования, вузовского и послевузовского этапов профессионального и личностного развития педагога).

Материалы и методы

В качестве исследовательских методов использовались:

- анализ научных публикаций, в том числе работ, отражающих опыт подготовки педагогов в контексте непрерывного образования, а также раскрывающих модель формирования готовности будущих педагогов к научно-исследовательской деятельности в МПГУ;
- изучение официальных документов МПГУ: Программы развития МПГУ; образовательных программ среднего, среднего профессионального и высшего образования (образовательных программ по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» (по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата, магистратуры), «Образование и педагогические науки» (уровень аспирантуры); дополнительных профессиональных программ повышения квалификации (профили/направленности, связанные с филологическим образованием); а также рабочих программ отдельных дисциплин и практик;
- моделирование.

Результаты

Формирование исследовательской компетентности обучающихся на этапе допрофессиональной педагогической подготовки

Среди важнейших принципов организации исследовательской деятельности в средней школе – принцип индивидуализации обучения, учета личностных особенностей и образовательных потребностей учащихся. Исследовательская деятельность рассматривается как одно из средств реализации дальнейшей образовательной и образовательно-карьерной траектории ученика [2, с. 4]. Ее значимость для учащихся определяется потребностями в профессиональной ориентации, опосредуемой профильной подготовкой, и в решении личностно-значимых проблем познавательного характера [2; 7].

Предметом исследовательской деятельности на уроках литературы прежде всего является художественное произведение. Его анализ и интерпретация предполагают следующее:

- решение сложных проблем дешифровки художественной информации, в том числе развитие умения увидеть логику автора в композиции, в самом построении сюжета, выборе и чередовании эпизодов, тех или иных образов, отдельных приемов и художественных подробностей, зачастую как будто уводящих читателя в сторону и «намеренно» запутывающих его;
- соотнесение собственного видения изображенных в произведении людей, событий, явлений, чувств, эмоций с авторским видением (или видением героя) и точкой зрения других интерпретаторов произведения;
- оформление собственных суждений, оценок, характеристик в виде связного устного или письменного высказывания.

При этом развернутое устное или письменное высказывание о литературном произведении, построенное с учетом требований формальной логики, невольно будет учитывать и жанрово-родовые, композиционные, стилистические особенности произведения, хотя бы и на уровне использования фрагментов текста, значительного или частичного цитирования.

Учебное исследование может быть посвящено изучению мест жизни и творчества писателя [4]. Так, экскурсии в литературные музеи позволяют узнать много интересного о писателе, истории создания его произведений, подготовить разнообразные комментарии: исторические, географические, бытовые, пейзажные. Есть и другой подход, когда сквозь призму литературного произведения предлагается «посмотреть на тот край, что взрастил писателя, стал почвой его художественного мира» [Там же, с. 81].

На развитие исследовательской компетентности школьников направлено содержание и методический аппарат учебников по литературе. Так, в предметной линии учебников под редакцией В.Ф. Чертова предусмотрены вопросы и задания, стимулирующие исследовательскую деятельность читателя-школьника. Они систематизированы по рубрикам, например: «Поиск информации», «Опыт исследования», «Для дискуссии», «Публичное выступление», «Вместе с товарищами», «Сочинение» и др. Специально маркированные «Индивидуальные задания» позволяют учитывать интересы школьников к определенным видам деятельности, проявить способности учащимся с отчетливо выраженной гуманитарной (филологической, исторической, культуроведческой и др.) направленностью, а также организовать работу в классах разного уровня. Отметим перспективное направление исследовательской работы учащихся, связанное с социологией и психологией чтения, например: «Проведите изучение круга чтения своих одноклассников. Обратите

внимание при опросе (анкетировании, интервьюировании) на то, что они читают и с какой целью они это делают. Сделайте выводы о соотношении классической и современной литературы в круге чтения школьников и о преобладающих мотивах их обращения к художественной литературе» [11, с. 18].

Согласно обновленным федеральным государственным образовательным стандартам и федеральным рабочим программам по литературе значимость исследовательской деятельности для учащихся возрастет. И в основной школе (5–9 классы), и в 10–11 классах акцентировано внимание на достижениях важнейших личностных (ценности научного познания) и метапредметных результатов (владение базовыми исследовательскими действиями, а также навыками работы с информацией). Это делает актуальной задачу изучения, обобщения и тиражирования наиболее интересного опыта организации исследовательской деятельности учащихся.

Считаем, что заслуживает внимания педагогический прединститут – Лицей МПГУ, являющийся базовой экспериментальной площадкой по разработке модели профильного допрофессионального образования.

Плодотворный опыт организации исследовательской деятельности на уроках и во внеурочное время дает возможность говорить о созданной благоприятной среде, продуманной системе научно-методического сопровождения ученика-исследователя. В учебные планы основного общего образования и среднего общего образования включен учебный предмет «Методология научного исследования (индивидуальный проект)». Учащиеся знакомятся с методами научного исследования (проекта), этапами его построения, проектными и исследовательскими технологиями, способами презентации работы, подготовкой текста научной статьи и т.п.

У каждого лицеиста есть возможность в течение обучения с 8 по 11 классы выполнить 3–4 исследования или проекта и представить результаты своей деятельности на ежегодной научно-практической конференции «Научный дебют». Защита проектов учащихся 8-х классов – начальный этап их научно-исследовательской деятельности, подготовка к «Научному дебюту».

Исследовательская работа осуществляется под руководством преподавателей Лицея или университета. Тематика проектов и исследований размещена на странице Лицея МПГУ (<http://mpgu.su/obrazovanie/strukturnye-podrazdeleniya/litsey-gumanitarnyih-tehnologiy-mpgu/proektnaya-i-issledovatel'skaya-deyatelnost/>).

По итогам защит учебно-исследовательских и проектных работ, в оценивании которых участвуют преподаватели разных кафедр

МПГУ, выявляются лучшие работы, авторы которых становятся участниками городских и всероссийских конкурсов. Приведем примеры некоторых тем по литературе, дающих представление о реализации разных приемов осуществления исследовательской деятельности: «Фольклоризм в творчестве русских писателей и поэтов», «Русская и английская волшебная сказка: сходство, различия, особенности», «Сопоставительный анализ сюжета и героев приключенческих романов Ильфа и Петрова и Р.Л. Стивенсона», «Образ сильной женщины в русской литературе» и др.

О результативности апробации модели формирования ученика-исследователя, нацеленной на продолжение обучения в университете, свидетельствует такая форма сотрудничества педагогов и учащихся, как написание статей. На странице Лицея размещены публикации лицеистов филологического профиля по итогам их выступлений на Международной научно-практической конференции «Литературная педагогика и читательская грамотность: новые форматы и практики» (2022) (<http://mpgu.su/obrazovanie/strukturnyie-podrazdeleniya/litsey-gumanitarnyih-tehnologiy-mpgu/nauchnye-raboty-liceistov/>), позволяющие судить о круге научных интересов авторов и их руководителей: «Приемы метапредметной работы с литературным палимпсестом в образовательной практике (на примере советской сказки 20-х годов XX века)», «Роберт Льюис Стивенсон: непризнанный гений романа», «Влияние чтения цифровых книг на развитие читательской грамотности детей младшего возраста».

Система работы по организации исследовательской деятельности лицеистов с учетом принципа индивидуализации направлена на «развитие внутренней мотивации учащихся к исследовательской деятельности в контексте перспективы обучения в вузе» [2, с. 20], на приобретение ценного опыта участия в научных конференциях и конкурсах, в том числе организованных в МПГУ: Международной научно-практической конференции «Языкознание для всех», Фестивале творческих открытий и инициатив «Леонардо», Международных Тургеневских чтениях, Всероссийском конкурсе научно-исследовательских работ Московской областной общественной организации «Поддержка и развитие творческой, научной и культурной деятельности молодежи “Инновация”» и др.

Лицеисты в процессе исследовательской деятельности успешно овладевают разными «видами чтения, методами познания, понимания, интерпретации явлений литературы» [10, с. 171], а также опытом осуществления самостоятельного исследования в процессе школьного литературного образования.

Специфика исследовательской деятельности педагога на этапе среднего профессионального образования

В структуру МПГУ входит колледж, в котором реализуются образовательные программы педагогического профиля 44.02.02 «Преподавание в начальных классах с присвоением квалификации “Учитель начальных классов”».

На этапе среднего профессионального образования решаются две взаимосвязанные задачи:

- 1) развитие исследовательских компетенций студентов в ходе их теоретического обучения и практической подготовки;
- 2) подготовка студентов к методическому обеспечению образовательного процесса: участию в исследовательской и проектной деятельности в области начального общего образования.

Чтобы будущий педагог состоялся как организатор исследовательской деятельности младших школьников, он должен в процессе своего обучения быть максимально вовлеченным в учебно-исследовательскую работу, в ходе которой он овладевает научной терминологией, действиями постановки и разрешения проблем, выдвижения гипотез и их обоснования, а также навыками самостоятельного выполнения исследования и рефлексии.

Исследовательский опыт приобретается студентами при прохождении учебных и производственных практик, написании курсовых и выпускных квалификационных работ (ВКР). Анализ тематики ВКР филологической направленности позволяет отметить актуальность исследуемых проблем и выраженный практико-ориентированный характер работ: «Способы формирования читательской самостоятельности младших школьников на уроках литературного чтения», «Развитие воображения младших школьников в процессе внеурочной деятельности по литературному чтению», «Нравственное воспитание младших школьников средствами устного народного творчества во внеурочной деятельности» и др.

Будущие педагоги участвуют в научно-практических студенческих конференциях и семинарах, Педагогических чтениях, конкурсах. Так, в 2023 г. студенты колледжа стали призерами Всероссийского конкурса научно-исследовательских работ, посвященного 150-летию со дня рождения М.М. Пришвина.

Опыт формирования исследовательских компетенций педагога-словесника на разных уровнях высшего образования в контексте непрерывного образования

Специфика подготовки педагога-словесника как исследователя и организатора учебно- и научно-исследовательской деятельности

школьников во многом обусловлена многообразием типов художественно-педагогических задач (В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан) [3], а не только тех типов задач профессиональной деятельности, которые зафиксированы в федеральных государственных образовательных стандартах (уровень бакалавриата/магистратуры) / образовательных стандартах базового высшего образования.

«Первоисходный элемент художественно-педагогической деятельности» учителя-словесника – художественно-исследовательские задачи [Там же, с. 64], связанные с работой с текстом. При научном рассмотрении объектов/проблем в поле гуманитарных феноменов будущие педагоги постигают знаковую/символическую природу языка и литературы. Учитываются современные концепции текстопорождающих практик и функционирования текста как универсального объекта научного рассмотрения в лингвистическом и эстетическом/художественном аспектах. Формируется понимание специфики современной гуманитаристики и места в ней лингвистики и литературоведения, эстетической природы художественного текста, умение аспектного и комплексного анализа художественного произведения в русле научной школы.

Одновременно в процессе предметной и методической подготовки будущие педагоги осваивают методологию и методику изучения ученика как субъекта литературного образования (уровня его литературного развития, читательских интересов, мотивационно-ценностной сферы, мышления и т.д.).

В Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (<https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=lo715xfdmd609919208>) определены трудовые функции, реализация которых предполагает готовность педагога-словесника к выполнению целого ряда трудовых действий, в той или иной мере связанных со сформированностью у него исследовательских компетенций, являющихся составной частью профессиональных компетенций:

- формирование универсальных учебных действий;
- применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития;
- определение совместно с обучающимся, его родителями (законными представителями), другими участниками образовательного процесса зоны его ближайшего развития, разработка и реализация (при необходимости) индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной программы развития обучающихся; организация олимпиад, конференций, турниров и др.;
- организация публичных выступлений обучающихся, поощрение их участия в дебатах на школьных конференциях и других форумах,

включая интернет-форумы и интернет-конференции; формирование у обучающихся культуры ссылок на источники опубликования, цитирования, сопоставления, диалога с автором, недопущения нарушения авторских прав.

Исследовательская компетенция – «это полифункциональное понятие, включающее в себя совокупность знаний в определенной области, способов организации целеполагания, планирования, анализа и рефлексии, а также наличия исследовательских умений (ставить цель исследования, планировать экспериментальную деятельность, решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез выбирать наиболее оптимальные методы, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования), наличие способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности, переносить исследовательский подход на разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях» [9, с. 117].

Среди важнейших принципов формирования исследовательских компетенций – непрерывность, преемственность и индивидуализация. Соблюдение принципа индивидуализации отвечает, с одной стороны, «запросу общества на штучную подготовку исследователя в условиях массового образования», а с другой – «требованию учета индивидуальных способностей, в том числе одаренных студентов» [1, с. 40]. Не менее важна соотнесенность «определяемых задач с жизненным опытом и возможностями студентов (аспирантов)» [Там же].

В Институте филологии МПГУ при создании образовательной траектории обучающихся учитываются их индивидуальные особенности и возможности в сфере осуществления научных исследований. С этой целью регулярно проводятся онлайн-опросы студентов, членов студенческого научного общества, интервьюирование научных руководителей [14]. В то же время проблематика НИР будущих педагогов органично связывается с направлениями деятельности научных школ, сложившихся на кафедрах, которые принимают участие в реализации образовательных программ (научные школы В.В. Голубкова, Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, А.Д. Дейкиной и др.)¹.

Студенты, обучающиеся по программам бакалавриата (направление подготовки «Педагогическое образование»), выполняют научно-исследовательскую работу, встроенную в учебный процесс: подготовка аннотаций, рефератов, выступления и доклады на учебных занятиях; выполнение учебных исследовательских работ, курсовых работ (2–4 курсы),

¹ Библиотека МПГУ реализует проект, посвященный 150-летию вуза, – «150 ученых МПГУ: труды из коллекции библиотеки вуза», в рамках которого на Канале МПГУ размещаются научно-популярные видеоролики о выдающихся деятелях науки и образования, преподававших в МПГУ в разные периоды его истории.

исследовательских заданий при прохождении педагогических практик (3–5 курсы). Представленная как фрагмент общей когнитивно-поисковой работы при написании рефератов, курсовых работ, исследовательская деятельность выступает в значительной мере как самодостаточный и целостный процесс, поэтапно и целенаправленно осуществляемый при написании выпускной квалификационной работы (5 курс). Внутренняя логика этого процесса соответствует фазам когнитивного/эпистемологического движения личности в процессе научной работы.

Акцент на индивидуальном подходе к организации деятельности студентов предполагает усложнение самостоятельной индивидуальной работы, начатой на занятиях. При прохождении всех видов практик, написании курсовых работ студенты выполняют индивидуальные задания (вопросы, подлежащие решению), тематика которых может быть посвящена одному из направлений научно-исследовательской деятельности кафедр.

В структуру базовой части образовательных программ бакалавриата, разработанных на основе концепции «Ядро высшего педагогического образования», а также образовательной программы базового высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» включен Модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности, в состав которого входят дисциплины «Методы исследовательской и проектной деятельности», «Методы математической обработки данных», а также учебная и производственная практики, нацеленные на получение навыков научно-исследовательской работы и проектной деятельности.

В ФГОС ВО (уровень бакалавриата) не предусмотрен научно-исследовательский тип задач профессиональной деятельности. Однако в ходе теоретического обучения и практической подготовки обучающиеся осваивают набор универсальных и общепрофессиональных компетенций, прежде всего из групп «Научные основы педагогической деятельности» (ОПК-8) и «Информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности» (ОПК-9), что позволяет формировать готовность к научно-исследовательской деятельности, которая трактуется как «личностное образование, определяющее состояние личности субъекта и включающее мотивационно-ценностное отношение к этой деятельности, систему методологических знаний, исследовательских умений, позволяющих продуктивно их использовать при решении возникающих профессионально-педагогических задач» [12].

Разработанный в МПГУ образовательный стандарт базового высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (утвержден Ученым советом МПГУ от 29.06.2023, протокол № 11)

включает задачи профессиональной деятельности научно-исследовательского типа. Определены и соответствующие базовые компетенции: способен осуществлять профессиональную деятельность на основе специальных научных знаний (Б-4); способен осуществлять научно-исследовательскую деятельность (Б-5).

Применительно к магистратуре как уровню высшего педагогического образования можно говорить о более глубокой академической подготовке и нацеленности на развитие педагога-исследователя. Выпускники магистратуры имеют возможность продолжить обучение в аспирантуре, являющейся важным компонентом непрерывного педагогического образования.

Отметим, что на каждом последующем уровне образования (бакалавриат → магистратура → аспирантура) усложняется материал, проблематика, направления исследований; расширяется тезаурус исследования; обогащается методология проведения исследования (сочетание разных методов, подходов и т.п.) [14; 15]. Представим отдельные примеры тематики исследований, проводимых на кафедре методики преподавания литературы:

- «Использование блог-технологии при изучении повести В.Г. Короленко “В дурном обществе” в 5 классе» (бакалаврская работа) – «Использование блог-технологий на внеклассных занятиях по литературе в 6–7 классах» (магистерская диссертация) – «Применение блог-технологии при изучении отечественной прозы второй половины XX – начала XXI века о подростках в 7–9 классах» (научно-квалификационная работа);
- «Обучение в сотрудничестве как средство постижения художественного текста на уроках литературы в 6 классе» (магистерская диссертация) – «Обучение в сотрудничестве на уроках литературы в 7–9 классах» (научно-квалификационная работа);
- «Организация читательской деятельности младших подростков на основе преемственности с начальным этапом литературного образования» (магистерская диссертация) – «Свободное чтение учащихся 5–7 классов в системе литературного образования» (научно-квалификационная работа);

Индивидуальные потребности и индивидуально-психологические особенности студентов и аспирантов Института филологии МПГУ максимально полно учитываются при реализации различных форм научно-исследовательской работы, дополняющей учебный процесс (при выборе темы, постановке цели/задач, отборе методов исследования и др.). Обучающиеся имеют возможность выбрать форму своего участия. Речь прежде всего о членстве в студенческом научном обществе,

работе в семинаре исследовательской группы по изучению наследия А.Ф. Лосева (в Центре русского языка и культуры им. А.Ф. Лосева) и/или Школы молодого ученого. Кроме того, отметим постоянно действующие и актуализированные научные конференции: «Филологическая наука в XXI веке. Взгляд молодых», видеоконференция «Магистр – науке и образованию: актуальные проблемы современного литературного образования», «Педагог-словесник XXI столетия» и Всероссийскую научную олимпиаду «Золотые страницы отечественной методики» и др. [5; 8].

В целях дифференциации индивидуальных образовательных траекторий предлагается идея научно-исследовательского семинара в бакалавриате и магистратуре (как форма НИР, дополняющей учебный процесс). Определим организационные принципы его работы:

- соответствие научному направлению кафедр, реализующих образовательные программы бакалавриата и магистратуры;
- корреляция цели ВКР с метапроблемой, обсуждаемой на научном семинаре;
- актуальность этой проблемы (ее «присутствие» на страницах ведущих литературоведческих, лингвистических, методических журналов; обучающиеся сами выявляют эту актуальность путем аналитического рассмотрения публикаций 3–4 журналов);
- аналитический срез актуальных проблем/материалов научно-исследовательских институтов РАН и РАО в области литературоведения, языкознания, литературного и языкового образования;
- сопоставление опыта аналитического коллективного и индивидуального «штурма» той или иной проблемы;
- изучение структуры информационных систем и авторитетных / наиболее репрезентативных хранилищ (РГБ, РНБ, Библиотека Конгресса США) научной информации в области филологии в России и мире; индивидуальные виртуальные туры по этим системам (презентации);
- обсуждение проблем этоса науки в личностном научном пути; личностно-социальный аспект индивидуальных научных путей выдающихся филологов России и мира;
- добровольный принцип участия в семинаре, рефлексия мотивации участия в нем;
- результативность: в идеале публикации и внедрение, в том числе в соавторстве с научным руководителем (как форма сотрудничества).

Системное курирование со стороны ведущих ученых Института филологии, лично ориентированный (включая тьютерские усилия, учет ценностных векторов участников) формат работы по развитию

мотивации и целевых установок участников – важнейшие составляющие принципа индивидуализации при формировании готовности к научно-исследовательской деятельности обучающихся.

Развитие исследовательской компетентности педагога-словесника на послевузовском этапе профессионального и личностного развития педагога

В Институте филологии МПГУ сложились прочные традиции в осуществлении поддержки и научно-методического сопровождения педагогов на послевузовском этапе профессионального и личностного развития. Реализуются программы повышения квалификации, нацеленные на совершенствование исследовательских компетенций педагогов-словесников: «Моделирование проектно-исследовательской деятельности школьников в современном образовательном пространстве: гуманитарный цикл», «Мультидисциплинарные аспекты реализации технологии проектно-исследовательской деятельности в школе XXI века» и др.

Заслуживают упоминания Научно-педагогический форум «Проектные практики школы XXI века», Московский фестиваль творческих открытий и инициатив «Леонардо» (пример успешной реализации стратегий кооперации и партнерства МПГУ с различными организациями), проекты «Университетские субботы», «Научные субботы».

Для обогащения исследовательской культуры вузовских преподавателей значимой стала сетевая дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Универсальные педагогические компетенции: методология и технологии подготовки учителя будущего», в реализации которой участвуют известные ученые Института филологии МПГУ, а также специалисты Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Заключение

Обоснование модели актуализации принципа индивидуализации при формировании готовности педагогов-словесников к научно-исследовательской деятельности опирается на многоаспектный анализ научной литературы в области методологии и методики организации научно-исследовательской работы в школе, в педагогическом вузе [1; 2; 4; 7; 9–13], изучение и обобщение педагогического опыта, в том числе опыта преподавателей Института филологии МПГУ [6; 14; 15].

Обозначим наиболее эффективные *организационно-педагогические условия* применения принципа индивидуализации при формировании готовности к научно-исследовательской деятельности обучающихся:

- опора на традиции и современные направления деятельности научных школ, сложившихся на кафедрах, которые принимают участие в реализации образовательных программ средней и высшей школы;
- вовлечение обучающихся в активный поиск научных дискуссионных площадок, «уплотнение» самого пространства таких дискуссий,
- активная апробация результатов исследовательской деятельности с учетом личностного вектора ценностных установок и соблюдения молодыми исследователями этики науки.

Выводы

Модель формирования педагога-исследователя, сложившаяся в МПГУ, включает все этапы профессионального и личностного развития педагога (допрофессиональную подготовку, СПО, высшее образование, послевузовский этап) и отражает опыт построения единого образовательного пространства для обеспечения *сквозной траектории формирования исследовательских компетенций педагога*.

Ее анализ позволяет разработать рекомендации по построению системы моделирования индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей готовность обучающихся к научно-исследовательской деятельности [14]:

- разработка нормативных документов, регламентирующих организацию научно-исследовательской деятельности обучающихся на разных этапах педагогического образования;
- широкое внедрение предметных олимпиад как средства привлечения абитуриентов, проявляющих интерес к исследовательской деятельности;
- апробация различных методик диагностики (анкеты, тесты и др.) с целью определения готовности обучающихся к научно-исследовательской работе и выявления одаренных учащихся/студентов с целью привлечения их к научно-исследовательской деятельности;
- обеспечение тесной связи научно-исследовательской работы с образовательным процессом, разработка и апробация элективных/факультативных курсов и (или) программ дополнительного образования по основам научной деятельности; расширение диапазона курсов по выбору, в рамках которых будущие педагоги могли бы получать информацию об актуальных результатах научной деятельности преподавателей/кафедр;

- планирование системных связей межкафедрального взаимодействия при реализации научно-исследовательской деятельности: изучение опыта работы с одаренными школьниками/студентами и его презентация; учет междисциплинарности как важнейшего модуса и фактора результативности научно-исследовательской работы студентов и аспирантов; проведение межкафедральных научных конференций и создание временных или постоянно действующих научно-исследовательских групп, анализирующих тематику научных исследований в области филологического образования, их методологию, научную новизну, теоретическую и практическую значимость, перспективные направления и эффективные методы исследования;
- обеспечение тесной связи вуза с образовательными и научными организациями как базами (площадками) для проведения экспериментальной работы;
- постоянный мониторинг уровней сформированности компетенций в области научно-исследовательской деятельности;
- регулярный анализ учебно-методического сопровождения научно-исследовательской работы; анализ электронных портфолио и методики балльно-рейтинговой оценки результативности исследовательской деятельности обучающихся (разработка параметров оценки индивидуального портфолио);
- мониторинг информационного сопровождения научно-исследовательской работы: создание и размещение на сайте вуза банка данных о школьниках, студентах, активно занимающихся научно-исследовательской деятельностью; ежегодные публикации и обновление на страницах структурных подразделений перечней примерных тем (направлений) исследовательских/проектных/курсовых/выпускных квалификационных работ / научно-квалификационных работ;
- привлечение студентов-исследователей к проведению лекториев, семинаров для школьников, к организации Недели науки и др.;
- создание устойчивой системы поддержки и стимулирования школьников и студентов, успешно занимающихся научной работой;
- разработка инфраструктурных взаимодействий в области научно-исследовательской и научно-практической работы: публикация подробной информации о научных школах кафедр в сети Интернет, на сайте университета; регулярное обновление на сайте вуза информации о кафедрах, их профессорско-преподавательском составе; очные презентации научных школ кафедр, краткие публикации о результатах научной деятельности кафедр на сайте и в социальных сетях; проведение открытых докладов профессоров кафедр с приглашением школьников, студентов и аспирантов, в том числе в рамках научных сессий.

Результаты исследования могут быть использованы при проведении экспертизы образовательных программ в аспекте реализации в них принципов непрерывности, преемственности и индивидуализации при формировании исследовательских компетенций педагогов-словесников.

Библиографический список / References

1. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования: Монография / Отв. ред. Е.В. Караваева. М., 2018. [Issledovatel XXI veka: formirovanie kompetentsiy v sisteme vysshego obrazovaniya [21 century researcher: Competence development in the system of higher education]. E.V. Karavaeva (ed.). Moscow, 2018.]
2. Казарина Л.А. Формирование исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2016. [Kazarina L.A. Formirovanie issledovatel'skoy kompetentnosti uchashchikhsya profilnykh gumanitarnykh klassov obshcheobrazovatel'noy shkoly [Formation of research competence of students in specialized humanities classes of a comprehensive school]. PhD theses. Tomsk, 2016.]
3. Кан-Калик В.А., Хазан В.И. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе: Учебное пособие. М., 1988. [Kan-Kalik V.A., Hazan V.I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy prepodavaniya literatury v shkole [Psychological and pedagogical foundations of teaching literature at school]. Textbook. Moscow, 1988.]
4. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Книга для учителя. М., 1988. [Kachurin M.G. Organizatsiya issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya na urokakh literatury [Organization of student research activities in literature lessons]. Book for teachers. Moscow, 1988.]
5. Магистр – науке и образованию: актуальные проблемы современного литературного образования: Материалы VIII международной научной видеоконференции, посвященной 150-летию МПГУ, г. Москва, 21 апреля 2022 г. / Отв. ред. А.М Антипова. М., 2022. [Magistr – nauke i obrazovaniyu: aktualnye problemy sovremennogo literaturnogo obrazovaniya [Master's degree for science and education: Relevant issues of modern literary education]. A.M. Antipova (ed.). Moscow, 2022.]
6. Модель непрерывного педагогического образования: опыт Московского педагогического государственного университета / Антипова А.М., Березина Т.И., Ерохина Е.Л., Серякова С.Б. // Наука и школа. 2023. № 4. С. 104–120. [Antipova A.M., Berezina T.I., Erokhina E.L., Seryakova S.B. The model of continuing teacher education: The experience of Moscow Pedagogical State University. *Nauka i shkola*. 2023. No. 4. Pp. 104–120. (In Rus.)]
7. Новожилова М.М. Формирование культуры исследовательской деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. [Novozhilova M.M. Formirovanie kultury issledovatel'skoy deyatel'nosti starsheklassnikov v usloviyah profil'nogo obucheniya [Formation of a culture of research activity among high school students in the context of specialized education]. PhD Dis. Moscow, 2008.]

8. Педагог XXI столетия: Сборник материалов V студенческой научно-практической конференции, 20 февраля 2020 г. / Отв. ред. Е.В. Гетманская. М., 2020. [Pedagog XXI stoletiya. Sbornik materialov V studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [21 century teacher. Collection of materials of the V student scientific and practical conference]. E.V. Getmanskaya (ed.). Moscow, 2020.]
9. Петрова Н.Ф., Ворсина Е.А. Исследовательская компетентность и ее место в системе профессиональных компетенций студентов-психологов // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1 (44). С. 115–118. [Petrova N.F., Vorsina E.A. Research competence and its place in the system of professional competencies of psychology students. *Mir nauki, kutury, obrazovaniya*. 2014. № 1 (44). Pp. 115–118. (In Rus.)]
10. Терентьева Н.П. Исследовательская деятельность учащихся-читателей // Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / Под общей ред. Е.Р. Ядровской, А.И. Дунева. СПб., 2015. С. 171–175. [Terenteva N.P. Research activities of student readers. *Glossariy metodicheskikh terminov i ponyatiy (russkiy yazyk, literatura): Opyt postroeniya terminosistemy*. E.R. Yadrovskaya, A.I. Dunev (eds.). St. Petersburg, 2015. Pp. 171–175. (In Rus.)]
11. Чертов В.Ф., Антипова А.М. Исследовательская деятельность по литературе и уроки-практикумы в старших классах // Литература в школе. 2017. № 11. С. 16–22. [Chertov V.F., Antipova A.M. The research activity in literature and practical lessons in high school. *Literature at School*. 2017. № 11. Pp. 16–22. (In Rus.)]
12. Шадчин И.В. Методы оценки уровня готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Проблемы и перспективы развития образования: Материалы II Международной научной конференции (Пермь, май 2012 г.). Пермь, 2012. С. 170–173. [Shadchin I.V. Methods for assessing the level of competence of university students in research activities. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: Materialy II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Perm, 2012. Pp. 170–173. (In Rus.)]
13. Яркова Т.А. Научные основы организации научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С. 215–228. [Yarkova T.A. Scientific bases of the students' research activity organization in higher pedagogical institutions. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013. № 3. Pp. 215–228. (In Rus.)]
14. Antipova A.M., Chertov V.F., Chernysheva E.G. Individual approach as a basis for language teachers' competence in research activities. *Arpha. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2022. No. 5. Pp. 47–65.
15. Chertov V.F., Antipova A.M., Zhuravlev V.P. Literary Education History as a Research Object at a Pedagogical University. *Educational Space in the Information Age (EEIA-2019)*. S.V. Ivanova (ed.). Moscow. 2019. Pp. 227–234. DOI: 10.15405/epsbs.2019.09.02.27

Статья поступила в редакцию 20.08.2023, принята к публикации 14.09.2023

The article was received on 20.08.2023, accepted for publication 14.09.2023

Сведения об авторах / About the authors

Антипова Алла Михайловна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Alla M. Antipova – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Methods of Teaching Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: antipovaalla@mail.ru

Чернышева Елена Геннадьевна – доктор филологических наук; заведующий кафедрой русской классической литературы, директор Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Elena G. Chernysheva – Dr. Philology Hab.; Head at the Department of Russian Classical Literature; Head of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: el-chernysheva@yandex.ru

Чертов Виктор Фёдорович – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

Victor F. Chertov – Dr. Pedagogy Hab.; Head at the Department of Methods of Teaching Literature of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: victorchertov@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Антипова А.М. – общее руководство исследованием, анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Чернышева Е.Г. – анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Чертов В.Ф. – анализ и интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

A.M. Antipova – general research management, analysis and interpretation of literature, preparation of the article text

E.G. Chernysheva – analysis and interpretation of literature, preparation of the text of the article

V.F. Chertov – analysis and interpretation of literature, 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-2023-4-56-68

УДК 372.881.1

Д.К. Бартош^{1, 2}, М.В. Харламова²

¹ Московский государственный лингвистический университет,
119034 г. Москва, Российская Федерация;

² Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,
117485 г. Москва, Российская Федерация

Мотивирование иностраннных обучающихся к изучению русского языка посредством содержания учебника

В статье рассматриваются вопросы развития у обучающихся мотивации к изучению русского языка как иностранного (РКИ), их стимулирования к общению на изучаемом языке средствами учебника. На основе анализа современных тенденций в языковом образовании и актуальных исследований в области разработки учебников РКИ авторами были дополнены принципы отбора и организации содержания учебника, затрагивающие два его важных компонента: текстовый массив и деятельностный компонент, и способствующие созданию учебного процесса, интересного и лично-значимого для обучающихся. Предлагаемые принципы: одновременного развития навыков и умений, полной ориентации в деятельности, сотворчества, интерактивности, поликультурной ориентации и многоаспектности социолингвокультурной информации, иллюстрируются на примерах заданий из учебников по РКИ, которые наиболее полно отвечают авторской концепции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, учебник РКИ, поликультурная лингвистическая личность, содержание учебника русского языка как иностранного, принципы отбора содержания учебника, мотивационность в рамках учебного средства

© Бартош Д.К., Харламова М.В., 2023

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: Бартош Д.К., Харламова М.В. Мотивирование иностранных обучающихся к изучению русского языка посредством содержания учебника // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 56–68. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-56-68

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-56-68

D.K. Bartosh^{1, 2}, M.V. Kharlamova²

¹ Moscow State Linguistic University,
Moscow, 119034, Russian Federation

² Pushkin State Russian Language Institute,
Moscow, 117485, Russian Federation

Motivating foreign students to study the Russian language through the content of the textbook

The article discusses the issues of developing students' motivation to study Russian as a foreign language (RFL), their stimulation to communicate in the target language using the textbook. Based on an analysis of modern trends in language education and current research in the field of development of RFL textbooks, the authors added principles for selecting and organizing the content of the textbook, affecting its two important components: the text array and the activity component, and contributing to the creation of an educational process that is interesting and personally significant for students. The proposed principles: simultaneous development of skills and abilities, full orientation in activity, co-creation, interactivity, multicultural orientation and multidimensionality of sociolinguocultural information are illustrated with examples of tasks from textbooks on RFL, which most fully correspond to the author's concept.

Key words: Russian as a foreign language, textbook of Russian as a foreign language, multicultural linguistic personality, textbook content, principles of content selection of a textbook, motivation within the educational tool

CITATION: Bartosh D.K., Kharlamova M.V. Motivating foreign students to study the russian language through the content of the textbook. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 56–68. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-56-68

Введение

В последнее время много внимания уделяется возможностям мотивирующего функционала учебника. Применительно к учебникам по русскому языку как иностранному (РКИ) ситуация осложняется тем, что обучение языку в стране данного языка может иметь различные конкретизированные цели и задачи. Обучение РКИ в довузовской подготовке, студентов различных профессиональных направлений, взрослых обучающихся в профессиональных целях и т.д. требует учета ряда специфических факторов, которые должны находить отражение в учебниках для данного контингента.

В современной дидактической литературе предлагаются разнообразные решения вопроса повышения мотивационного потенциала учебников для той или иной группы обучающихся. Данные решения затрагивают преимущественно текстовый массив, обеспечивающий иноязычную материально-информационную платформу учебника, и представляют собой требования к отбору содержания учебника. Общеизвестным фактом, однако, является то, что успех обучения зависит не столько от материала, сколько от организации работы с ним. Данное положение обуславливает необходимость более глубокого изучения деятельностного компонента учебника и выделение критериев отбора и организации содержания учебника, способствующих реализации указанного компонента.

Целью исследования является выявление на основе анализа современных тенденций в языковом образовании и актуальных исследований в области разработки учебников РКИ дополнительных принципов отбора и организации содержания в учебнике, обеспечивающих его высокий потенциал для мотивации обучающихся.

Анализ современных подходов к модернизации содержания учебников РКИ

Ряд факторов, характеризующих современное языковое образование, диктует необходимость пересмотра и уточнения принципов отбора и организации содержания учебников по РКИ, определения его оптимальной структуры для того или иного этапа обучения с учетом

возрастных особенностей и потребностей обучающихся. К данным факторам можно отнести: смену парадигмы языкового образования, в центре которого сегодня находится формирование поликультурной лингвистической личности; изменения условий обучения, заключающиеся в концентрированности учебных часов и интенсификации учебного процесса [7, с. 46], изменения в контингенте обучающихся, которые «все более ориентированы на визуальные стратегии обработки переработки информации, в том числе учебной» [4, с. 1677]. В рассмотренных условиях актуальным становится создание учебника нового поколения.

При этом учебник можно охарактеризовать как «целостное, законченное произведение, которое в систематизированном виде представляет и излагает учебную дисциплину либо в полном объеме, либо один из этапов ее изучения, а также создает устойчивую мотивацию для изучения данной дисциплины» [1, с. 320].

Основными ориентирами при отборе и организации содержания учебника остаются нормативные документы и государственные образовательные стандарты, цели обучения иностранным языкам и образовательные результаты, зафиксированные в программах для определенных образовательных этапов, современные дидактические и методические концепции, а также особенности возраста обучаемых, их потребности и интересы. Традиционные же принципы отбора и организации содержания учебника: доступности, целесообразности, наглядности, коммуникативности, концентризма в расположении учебного материала, минимизации, опоры на высказывание и текст как основные методические единицы, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, ситуативно-тематической подачи учебного материала [6, с. 67–82], дополняются и уточняются в современных исследованиях, чтобы превратить учебник в мотивационный, а именно создать мотивационность в рамках учебного средства [1, с. 320].

Так, применительно к обучению РКИ ряд авторов предлагают включать в учебник «больше информации об окружающей действительности, современниках, актуальных общественных процессах и событиях, больше диалогов для общения в разговорном стиле» [7, с. 48]. Учебники по РКИ для взрослых обучающихся следует максимально приближать к реальному общению взрослого контингента учащихся [8, с. 82]. При обучении студентов разных направлений рекомендуется использовать принцип межпредметной координации, согласно которому тексты в учебнике «тематически связаны с материалом, который изучается на занятиях по специальным дисциплинам» [7, с. 51]. А при обучении студентов-иностранцев при подготовке к поступлению в российские вузы данные специалисты считают целесообразным включать

в содержание учебника с целью мотивации обучающихся темы, необходимые «для учебы в России и овладения специальностью» [7, с. 45].

Многие авторы рассматривают в качестве мотивационного стимула включение в учебное содержание большого объема страноведческого материала, имеющего положительную коннотацию, с тем чтобы формировать у иностранцев позитивное восприятие образа русского человека [Там же].

По мнению М.Н. Аникиной, мотивации обучающихся к изучению языка может способствовать придание «учебнику черт художественного произведения, а именно законченного повествования, связанного общим персонажем или персонажами и единой сюжетной линией» [1, с. 320], что позволило бы привлекать обучающихся к общению с персонажами [Там же, с. 321].

В дидактической литературе присутствуют также разнообразные предложения по отбору и организации лексического и грамматического материала, его объема и распределения по темам, но данные идеи касаются, прежде всего, возможности оптимальной реализации образовательных результатов в соответствии с программными требованиями, но не мотивации обучающихся, поэтому не были здесь приведены.

Рассмотренные выше предложения по модернизации содержания современных учебников РКИ с целью мотивации обучающихся к учебно-познавательной деятельности затрагивают преимущественно текстовый массив, обеспечивающий иноязычную материально-информационную платформу учебника, и в меньшей степени – деятельностный компонент. Это обуславливает обозначение некоторых учебников не просто как неэффективных, но препятствующих общению обучающихся на изучаемом языке [13, с. 71].

На наш взгляд, именно деятельностный компонент, реализующий систему действий для обеспечения социокультурного взаимодействия участников образовательного процесса, является наиболее важным для повышения мотивационного потенциала современных учебников и, соответственно, эффективности учебного процесса. Если в прошлом учебник считался средством передачи знаний для рецептивного усвоения, то сегодня учебник является скорее руководством к действию, он передает декларативные, но и процессуальные знания для успешного коммуникативного взаимодействия с другими учащимися и партнерами по общению [14, с. 175]. Поэтому в учебниках в виде заданий должны быть наглядно представлены «тактики, которые будут побуждать к речевому действию, задавать направленность речевого поведения обучающихся» [8, с. 83]. Поэтому традиционные принципы отбора и организации содержания учебника

должны быть дополнены принципами, которые бы затрагивали одновременно два важных компонента содержания: текстовый массив и деятельностный компонент.

Принципы отбора и организации содержания учебника, реализующие его деятельностный компонент

В процессе исследования были выделены принципы отбора и организации содержания учебника по РКИ: одновременное развитие навыков и умений, полная ориентация в деятельности, сотворчество, интерактивность, поликультурная ориентация и многоаспектность социолингвокультурной информации. Данные принципы затрагивают одновременно два важных компонента учебника: текстовый массив, а также деятельностный компонент – систему действий для обеспечения социокультурного взаимодействия участников образовательного процесса, что способствует повышению мотивационного потенциала современных учебников и соответственно более эффективному учебному процессу. Рассмотрим данные принципы.

Согласно *принципу одновременного развития навыков и умений*, этап тренировки учебного материала объединяется с этапом непосредственного использования данного материала в речи. В своих исследованиях, посвященных изучению психологических основ обучения иностранным языкам, отечественные психологи Б.В. Беляев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др., отмечают, что учащиеся лучше осознают и понимают автоматизированные навыки, если автоматизация языковых или речевых моделей осуществлялась непосредственно в иноязычно-речевой деятельности, т.к. языковые средства в данных условиях объединяются с мышлением учащихся [3, с. 86].

В связи с этим более методически целесообразными являются задания, основанные на интеграции всех видов речевой деятельности при освоении нового лексико-грамматического материала и предполагающие продуцирование обучающимися живой, естественной речи. Основой для создания собственных высказываний могут быть исходный текст, проблемный вопрос, иллюстрация, вербальное описание ситуации и т.д. Уже на этапе предъявления семантизация новой лексики может быть основана на активной деятельности учащихся, на соотношении слов с предметными картинками или объектами на сюжетной картинке, звуковыми образами в аудиозаписи и одновременным употреблением данной лексики в речевых образцах – высказываниях о самих себе.

Так, в учебнике русского языка как иностранного «Поехали!», базовый курс [11], каждый урок начинается с речевых заданий, предлагающих

обучающимся рассказать о себе по теме урока. Например, в третьем уроке «Кто рано встает, тому бог дает!», посвященному организации распорядка дня, первое задание включает в себя вопросы: «Что вы делаете утром, что днем, что вечером, а что ночью?», «Что вы не любите делать?»; в пятом уроке «Свободное время» обучающиеся в качестве первого задания сообщают, куда они ходят в выходные, и т.д. Для ответов обучающиеся используют лексические средства, которые авторы приводят в этих же заданиях в сопровождении с иллюстрациями. Таким образом, освоение нового лексического и грамматического материала изначально проходит в активной форме, в условиях иноязычной речевой деятельности.

В учебнике «Дорога в Россию» в большом объеме представлены речевые задания, например, в формате «Узнайте у своих друзей... / Спросите у своих друзей...», позволяющие в имплицитной форме тренировать нужные языковые явления. Так, в задании «Узнайте у своих друзей, о каком человеке они часто вспоминают? О каком подарке они мечтают? ...» [2, с. 12] обучающиеся интервьюируют друг друга, т.е. мотивированно общаются друг с другом, тренируя и усваивая предложный падеж имен существительных.

Дополнение списка традиционных принципов отбора и организации содержания в учебнике *принципом полной ориентации в деятельности* обусловлено необходимостью стимулирования учащихся к продуцированию самостоятельных высказываний на иностранном языке, а также предупреждения/снятия возможных трудностей в планировании и оформлении таких высказываний. Данный принцип реализуется посредством предоставления опор разных видов. Ориентируя учащихся в деятельности, опоры компенсируют или устраняют у них тем самым боязнь ошибиться и неуверенность в себе. Опоры могут быть ситуативными и представлять собой описание или наглядное изображение ситуации и содержаться в тексте, быть заданы иллюстрацией, являться частью задания. Использование вербальных опор, представленных в виде плана, ключевых слов, вопросов, словосочетаний, незаконченных предложений, ассоциограмм, карт памяти и т.д., зависит, как правило, от учебных задач и этапа развития тех или иных умений и навыков.

Так, в учебнике «Поехали!» для составления рассказа о себе предложены следующие опоры: «Я Утром встаю в Я принимаю ... и завтракаю. На завтрак я ем ... и пью ... , но я никогда не ем ... и не пью Потом я иду Там я Мне очень нравится» [11, с. 26]. Данная опорная схема монолога представляет образец выполнения и обеспечивает языковую помощь в оформлении собственного текста. В учебнике «Дорога в Россию», например, для написания

письма о полете в космос в качестве туриста предлагается подробный задающий структуру письма план с лексическими единицами и синтаксическими конструкциями, которые обучающиеся могут использовать в речи [2, с. 149]. В учебнике «Здравствуй, Россия!» авторы предлагают обучающимся в каждой теме ответить на вопросы о себе. При этом вопросы содержат основную часть лексики, которую студенты используют затем в своих ответах, или образец ответа в виде высказывания другого человека о себе. Например: «Из университета вы обычно идете домой / в парк / в кафе или в библиотеку? Утром из дома на работу я всегда еду на метро или на автобусе. А вы? На чем вы едете из дома / из общежития на работу / в университет?» и т.д. [5, с. 201]. Таким образом, авторы мотивируют обучающихся к говорению, снимая языковые сложности и позволяя студентам сфокусироваться в большей степени на содержании своей речи, а не на ее оформлении.

Хотелось бы отметить взаимосвязь принципа ориентации в деятельности с *принципом сотворчества*. Опоры не только выполняют определенные методические задачи, обеспечивая, например, обучающимся помощь в планировании и оформлении высказывания, но и реализуют творческий подход к использованию иностранного языка, а именно, дают возможность самостоятельно выбирать содержание, трансформировать, комбинировать и дополнять языковые и речевые средства в соответствии с коммуникативными задачами и собственными речевыми намерениями.

Реализации *принципа интерактивности* способствует использование различных видов заданий, проблемного, исследовательского, игрового характера, которые направлены на организацию интерактивного взаимодействия учащихся с преподавателем и друг с другом. Обращение к эмоциональной сфере обучающихся, их фантазии, нестандартные или неожиданные вопросы способствуют повышению концентрированности внимания обучающихся, раскрытию их личности, выражению индивидуальности, общению на изучаемом языке от своего лица, например: «Чем вы займетесь, если у вас будет больше свободного времени? Есть вещи, которые вы никогда не поймете? Какие? Вы часто поднимаетесь на высокий этаж без лифта? Сколько килограммов вы можете поднять?» [11, с. 46].

Предложение обучающимся вопросов для обсуждения в группе может способствовать созданию интерактивного взаимодействия на уроке: «Для чего люди спят? Сколько дней человек может не спать? ... На севере полгода полярная ночь без солнца и полгода полярный день без ночи. Как вы думаете, как там живут люди? Как там лучше организовать рабочий день?» и др. [Там же, с. 36]. Вопросы к текстам, пред-

полагающие анализ ситуации и собственное интерпретирование событий, также мотивируют обучающихся к выражению своего мнения: «Как вы думаете, кто прав – художник или богач?» [2, с. 144], «Посмотрите на портреты. Прочитайте краткую информацию об этих людях. ... Прочитайте письма, которые написали эти люди в редакцию газеты “Моя семья”. Скажите, какое письмо написал каждый из этих людей. Почему вы так думаете?» [Там же, с. 100] и др.

Принцип поликультурной ориентации и многоаспектности социо-лингвокультурной информации предусматривают учет при отборе содержания учебника закономерностей и условий для успешного развития межкультурной компетенции. Принцип поликультурной ориентации предполагает обязательное включение в учебник материала о родной культуре и культуре других стран, не обязательно входящих в языковое пространство страны изучаемого языка. Отражение в учебнике особенностей языка и культуры обучающихся является основанием/фундаментом для восприятия ими другой культуры. Чужой мир трактуется с позиции собственной культуры и наоборот.

Принцип многоаспектности социо-лингвокультурной информации реализуется посредством включения в содержание учебника, помимо страноведческой информации о фактах, институтах, истории, искусстве и культуре, большего количества материала о повседневной жизни носителей языка, «современные реалии как языковой, так и неязыковой действительности и нацеленных на формирование умений межкультурной коммуникации» [9, с. 20].

«Культура» как система определенных знаний, символов, ценностей, ритуалов, служащих ориентиром для конкретной группы людей в восприятии, мышлении, оценивании, деятельности, затрагивает разнообразные сферы жизни, которые наглядно представлены Г. Нойнером в виде компонентов социокультурного мира учащегося: повседневная жизнь (ситуации, роли, общение, поведение); социально-культурные структуры (социальные институты); родной язык (структура, употребление); знания и опыт, приобретенные в родной культуре [12].

Предоставление учащимся информации обо всех компонентах другого мира обеспечивает более полное представление о другой культуре и соответственно ориентирование в ней. Опыт в повседневной коммуникации и универсальные жизненные потребности наиболее близки и понятны обучающимся и могут стать на начальном этапе основанием для сравнения родного и чужого.

Практически по любой теме можно предложить обучающимся рассказать о своей стране. Например, по теме «Свободное время» обуча-

ющиеся сообщают, куда в их стране ходят студенты, пенсионеры, миллионеры, интеллектуалы и т.д. [11, с. 56], по теме «Путешествие» обучающиеся могут посоветовать, куда поехать в их стране и что там посмотреть [2, с. 90]. Использование в учебнике «Здравствуй, Россия!» заданий, ориентирующих студентов рассказывать о своей культуре в рамках определенных тем, позволяет выступать обучающимся в качестве источников поликультурной информации, например, «Какая погода у вас в октябре, в июле, в декабре...? Расскажите» [5, с. 139], «Что вы едите часто/редко/иногда? А что вы никогда не едите?» [Там же, с. 101].

Отбор текстовой составляющей учебника иностранного языка в соответствии с приведенными принципами сопряжен с развитием у учащихся умений не просто уместного в той или иной ситуации коммуникативного поведения, а именно умений самостоятельно анализировать, сопоставлять, интерпретировать те или иные культурные явления, уважать их и учитывать культурные особенности в общении. Реализуемый на страницах учебника «диалог культур» посредством включения, например, различных повседневных коммуникативных ситуаций с участием представителей как изучаемой, так и родной культур развивается дальше самими учащимися, когда они самостоятельно работают (анализируют, осмысливают и т.д.) с выявленными особенностями, схожестями или различиями, идентифицируют себя с полученной информацией.

Выводы

Деятельностный компонент содержания учебника, реализующий систему действий для обеспечения социокультурного взаимодействия участников образовательного процесса, является наиболее важным для повышения мотивационного потенциала современных учебников и соответственно эффективности учебного процесса, т.к. успех обучения зависит не столько от материала, сколько от организации работы с ним.

Реализация выделенных принципов отбора и организации содержания учебника отвечает современным тенденциям в языковом образовании и обучении иностранным языкам и обеспечивает вовлечение обучающихся в активную учебно-познавательную деятельность в процессе формирования компетенций, необходимых для эффективной коммуникации на иностранном языке в ситуациях межличностного и межкультурного общения.

Библиографический список / References

1. Аникина М.Н. Учебник-книга как новый «мотивационный» жанр учебной литературы по РКИ // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник научных статей XV международной научно-практической конференции. СПб., 2016. С. 319–322. [Anikina M.N. Textbook-book as a new “motivational” genre of educational literature on RFL. *Yazyk, kultura, mentalitet: problemy izucheniya v inostrannoy auditorii*. St. Petersburg, 2016. Pp. 319–322. (In Rus.)]
2. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (базовый уровень). СПб., 2019. [Antonova V.E., Nakhabina M.M., Tolstykh A.A. *Doroga v Rossiyu* [Road to Russia]. Russian language textbook (basic level). St. Petersburg, 2019.]
3. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов. М., 1965. [Belyaev B.V. *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on the psychology of teaching foreign languages]. Manual for teachers and students. Moscow, 1965.]
4. Владимирова Л.В. Визуальный ряд современного учебника по РКИ // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1677–1681. [Vladimirova L.V. Visual range of a modern textbook on RFL. *Dinamika yazykovykh i kulturnykh protsessov v sovremennoy Rossii*. 2016. No. 5. Pp. 1677–1681. (In Rus.)]
5. Здравствуй, Россия! Элементарный уровень (A0–A1+): Учебник для иностранных учащихся / Чубарова О.Э., Столетова Е.К., Капитанова Ю.С., Буцкая О.Н. М., 2023. [Chubarova O.E., Stoletova E.K., Kapitanova Yu.S., Butskaya O.N. *Zdravstvuy, Rossiya! Elementarnyy uroven' (A0–A1+)* [Hello, Russia! Elementary level (A0–A1+)]. Textbook for foreign students. Moscow, 2023.]
6. Капитанова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2006. [Kapitonova T.I., Moskovkin L.V. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoy podgotovki* [Methods of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university preparation]. St. Petersburg, 2006.]
7. Кожевникова Е.В., Вязовская В.В., Трубчанинова М.Е. Учебник русского языка как иностранного: на перекрестке путей, мнений, интересов // Русистика. 2019. Т. 17. № 1. С. 42–62. [Kozhevnikova E.V., Vyazovskaya V.V., Trubchaninova M.E. Textbook of Russian as a foreign language: At the crossroads of paths, opinions, interests. *Rusistika*. 2019. Vol. 17. No. 1. Pp. 42–62. (In Rus.)]
8. Коздра М. Каким должен быть учебник по русскому языку как иностранному для взрослых учащихся // Русистика. 2019. Т. 17. № 1. С. 78–89. [Kozdra M. What should a textbook on Russian as a foreign language be like for adult students. *Rusistika*. 2019. Vol. 17. No. 1. Pp. 78–89. (In Rus.)]

9. Мазунова Л.К., Хасанова Р.Ф. Принципы создания современного учебника по иностранному языку // Вестник Башкирского университета. 2010. Т.15. № 3. С. 831–834. [Mazunova L.K., Khasanova R.F. Principles of creating a modern textbook on a foreign language. *Vestnik Bashkirskogo Universiteta*. 2010. Vol. 15. No. 3. Pp. 831–834. (In Rus.)]
10. Ускова О.А., Саакян Л.Н. Современный учебник РКИ в контексте межкультурной коммуникации // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: Материалы XX Международной научно-практической конференции. Минск, 2019. С. 15–22. [Uskova O.A., Saakyan L.N. Modern textbook on RFL in the context of intercultural communication. *Tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i diagnostika rechevogo razvitiya*. Minsk, 2019. Pp. 15–22. (In Rus.)]
11. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс. Ч. 2.1. 10-е изд. СПб., 2021. [Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. Poyekhali! Russkiy yazyk dlya vzroslykh. Bazovyy kurs. [Let's go! Russian language for adults. Basic course]. Part 2.1. 10th ed. St. Petersburg, 2021.]
12. Neuner G. Rahmenkonzept einer lernerorientierten Landeskundendidaktik im Fremdsprachenunterricht. Handout auf der Tagung "Fremde Welt und eigene Wahrnehmung". Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Kassel, 1993.
13. Rudeau D. Inwiefern sind Lehrwerke eine adäquate Bereicherung für den modernen Sprachunterricht? Sprachunterricht ohne Lehrwerk. *ARTS & Sciences Electronic Theses and Dissertations*. 2021. Vol. 5. DOI: 10.7936/w216-nv28
14. Smykała M. Zu neuesten Entwicklungstendenzen von Bildungsmedien: moderne und alte Schulbücher – ein kurzer Weg vom Lehrbuch zum Bildungsmedium. *Humanities and Social Sciences*. 2017. Vol. XXII. No. 24. S. 163–179.

Статья поступила в редакцию 10.08.2023, принята к публикации 15.09.2023

The article was received on 10.08.2023, accepted for publication 15.09.2023

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; профессор кафедры стажировки зарубежных специалистов, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва

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

E-mail: bartosch@inbox.ru

Харламова Мария Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент; директор центра дополнительного образования, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва

Maria V. Kharlamova – PhD in Pedagogy; Director at the Center for Additional Education, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

E-mail: kharlamariya@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

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

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

Contribution of the authors

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

В.В. Гетьман

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

Научно-исследовательская деятельность как компонент личностно-профессионального становления педагога-музыканта: теоретический и практический аспекты

Статья посвящена проблеме личностно-профессионального становления педагога-музыканта в процессе научно-исследовательской деятельности. Выделены и рассмотрены: интегративный, междисциплинарный, практико-ориентированный и личностно-профессиональный факторы, определяющие ее специфику. На примере реализации магистерских образовательных программ раскрыты теоретический и практический аспекты подготовки специалиста к научно-исследовательской деятельности как неотъемлемой составляющей его личностно-профессионального становления и реализации в социокультурных условиях современного музыкального образования.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, личностно-профессиональное становление педагога, профессиональная подготовка педагога-музыканта, педагог-музыкант, магистерская образовательная программа

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гетьман В.В. Научно-исследовательская деятельность как компонент личностно-профессионального становления педагога-музыканта: теоретический и практический аспекты // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 69–79. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-69-79

© Гетьман В.В., 2023



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

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-69-79

V.V. GetmanMoscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Research activities as a component of personal and professional development of a teacher-musician: Theoretical and practical aspects

The article is devoted to the problem of the personal and professional development of a teacher-musician in the process of research activities. The following points are identified and considered: integrative, interdisciplinary, practice-oriented and personal-professional factors that determine its specificity. Using the example of the implementation of master's educational programs, the theoretical and practical aspects of preparing a specialist for research activities as an integral component of their personal and professional development and implementation in the sociocultural conditions of modern music education are revealed.

Key words: research activities, personal and professional development of a teacher, professional training, teacher-musician, master's educational program

CITATION: Getman V.V. Research activities as a component of personal and professional development of a teacher-musician: theoretical and practical aspects. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 69–79. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-69-79

Наука и Искусство – это ветви одного и того же дерева.

А. Эйнштейн

Личностно-профессиональное становление педагога-музыканта представляет собой сложный процесс, осуществляющийся поэтапно на всех ступенях предпрофессионального, профессионального и постпрофессионального образования, самосовершенствования и самореализации,

и включающий широкий спектр содержательных, организационных, функциональных и практико-ориентированных компонентов. Научно-исследовательская деятельность, в данном контексте, имеет особое значение, т.к. пронизывает, косвенно или напрямую, весь процесс профессиональной подготовки и становления будущего специалиста – педагога-музыканта [5].

В Федеральном законе «О науке и государственной научно-технической политике» от 23 августа 1998 г. № 127-ФЗ научно-исследовательская деятельность (НИД) определена как деятельность, направленная на получение и применение новых знаний (<https://base.garant.ru/135919/?ysclid=lqyzpmozt3857816455>).

Говоря о научно-исследовательской деятельности педагога-музыканта, необходимо обозначить ее специфику, которая обусловлена рядом факторов. В частности, *первый фактор* связан с интегративной основой данного вида деятельности, ядром которой выступает сам педагог-музыкант и его полифункциональная направленность профессиональной самореализации в сферах образования, музыкальной культуры и искусства, культурно-просветительской и социокультурной и др. Поэтому неслучайно в качестве эпиграфа к данной статье выбрано высказывание А. Эйнштейна, которое очень точно отмечает интегративное ядро исследовательской деятельности в области музыкальной науки, искусства и педагогики. Такая интеграция позволяет расширить рамки музыкальной педагогики и образования и наполнить содержание научного исследования междисциплинарным контекстом. Это, в свою очередь, обуславливает *второй фактор*, который связан с междисциплинарным принципом научно-исследовательской деятельности педагога-музыканта. Речь идет о сопряженных направлениях научного знания, которые привлекаются исследователем в качестве теоретико-методологического базиса для обоснования теоретических положений и разработки методических средств или технологий. В качестве междисциплинарных направлений могут выступать философия, история, социология, культурология, эстетика, этика, антропология, синергетика, герменевтика и др. – дисциплины, помогающие раскрыть проблему исследования на философском уровне.

На общенаучном уровне для исследовательской деятельности педагога-музыканта представляют интерес такие дисциплинарные направления, как история и теория педагогики, общая и возрастная психология, биология и физиология, медицина и фониатрия, искусствоведение, театральная, музейная и кинопедагогика и др. Даже этот перечень направлений научного знания, используемый в исследовательской деятельности педагогов-музыкантов, свидетельствует о широкой палитре

междисциплинарных проблем, которые стали предметом изучения в музыкальной педагогике и психологии.

Особый интерес представляют сегодня исследования, связанные с вопросами музыкальной лингвокультурологии, музыкальной герменевтики, арт- и музыкотерапии и т.д. [3; 4; 6]. Говоря о частнонаучном уровне методологического анализа, междисциплинарность проявляется прежде всего во взаимосвязи музыкознания, музыкальной педагогики и музыкальной психологии и отдельных направлений вышеназванных научных дисциплин, которые связаны с музыкальной сферой, как например, музыкальная эстетика, музыкальная культурология, музыкальная антропология и др. [1]. Таким образом, принцип междисциплинарности проявляется на горизонтальном и вертикальном уровнях, что изначально определяет поликонтекстную направленность научно-исследовательской деятельности педагога-музыканта.

Третий фактор, раскрывающий специфику научно-исследовательской деятельности педагога-музыканта, связан с ее прикладной – практико-ориентированной направленностью. Независимо от выбора направления темы исследования или аспекта проблемы, необходимо, чтобы она была спроецирована на современный процесс музыкально-педагогического процесса и образования, обозначены ее актуальность и востребованность в практике сегодня, и разработано такое методическое обеспечение, которое позволит осуществлять применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач.

Четвертый фактор, определяющий специфику научно-исследовательской деятельности педагога-музыканта, связан с его личностно-профессиональными взглядами, интересами, потребностями и т.д., которые в своей основе объединяют исполнительский и психолого-педагогический аспекты. Безусловно, личностные приоритеты и мировоззренческие принципы выступают определяющими векторами профессиональных интересов и потребностей, и именно они, в определенной степени, формируют направленность и выбор тематики и аспектов проблемы исследования.

Кроме этого, выбор направления научно-исследовательской деятельности педагога-музыканта может осуществляться двумя путями: от теории к практическому подтверждению гипотезы, и от практического опыта к теоретическому обоснованию и обобщению. Первый путь наиболее характерен для обучающихся, которые только входят в контекст профессиональной деятельности и знакомятся с «живым» процессом музыкального образования. Поэтому, имея определенный багаж теоретической подготовки, они моделируют образовательную ситуацию в определенный музыкально-педагогический процесс. И таким образом

пытаются сначала на теоретическом уровне, а потом и в процессе эмпирической апробации проверить правильность предполагаемых результатов – выдвинутой гипотезы, подтвердив или опровергнув ее. Однако для большинства педагогов-музыкантов, приоритетно занимающихся исполнительской и педагогической деятельностью, наиболее распространенным является второй путь – от практического опыта к теоретическому обобщению. Это не случайно, т.к. музыканты мыслят себя прежде всего исполнителями и педагогами. Об этом свидетельствует вся история отечественного и мирового музыкального исполнительского искусства. Много примеров обобщения музыкального и педагогического опыта представлено в работах великих мастеров, которые писались на протяжении всего творческого пути или на этапе его завершения, как «лебединая песня» (единственная книга Г.Г. Нейгауза, И.З. Зетеля, Е.Я. Либермана, две книги Г.М. Коган и мн. др.). Безусловно, нельзя сказать, что первый путь хуже второго или наоборот. Следуя известному выражению: «если бы молодость знала, если бы старость могла», они оба по-своему важны и ценны. Мастером не рождаются, а становятся, и этот путь становления педагога-музыканта начинается на этапе пред-профессионального образования.

В современных социокультурных условиях профессиональное становление и самореализация педагога-музыканта осуществляются в полифункциональном контексте. Наряду с исполнительской, педагогической, просветительской, организационной и др., сегодня одним из важных видов его деятельности является научно-исследовательская. И для того, чтобы молодой специалист – педагог-музыкант, мог осуществлять ее грамотно, последовательно, творчески и результативно, необходимо сформировать у него необходимые знания, умения и навыки на этапе профессиональной подготовки (учреждения среднего и высшего профессионального образования).

В качестве примера рассмотрим процесс подготовки к научно-исследовательской деятельности педагогов-музыкантов как компонент его личностно-профессионального становления в рамках освоения магистерских образовательных программ («Музыкальная культура и искусство», «Музыкальное искусство и образование», «Музыкальное искусство и образование в контексте отечественной культуры», «Современные технологии музыкального образования и музыкотерапии») по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» на музыкальном факультете Московского педагогического государственного университета.

В данном процессе можно выделить два аспекта – теоретический и практический, которые соотносятся с теоретико-методологической и практико-ориентированной подготовкой, соответственно [2; 7].

Теоретико-методологическая подготовка представлена следующими дисциплинами: «Философия научного познания», «Методология исследовательской деятельности в области музыкальной культуры и образования», «Музыкальное искусство и образование как объекты научного исследования», которые входят в обязательную часть первого блока дисциплин социально-гуманитарного и предметного модулей. Данные курсы изучаются на протяжении первого года обучения и по логике содержания дополняют друг друга, исходя из принципа от общего к частному. Также необходимо заметить, что в содержании каждой дисциплины учитывается специфика направленности магистерских образовательных программ (в данном случае, музыкальная культура, искусство и образование) и контингент обучающихся (русскоязычные и иностранные обучающиеся) факультета музыкального искусства. Так, например, дисциплина «Философия научного познания» раскрывает понятие и становление научного знания в социально-гуманитарном контексте, взаимосвязь науки с социальными институциями (искусство, религия, образование и др.), функции науки и научные школы; научные принципы познания и его структуру и др. вопросы, связанные с философско-методологическим базисом научного исследования. Таким образом, данная дисциплина направлена на формирование у педагогов-музыкантов общекультурной (универсальной) компетенции: УК-1 – способность системного критического мышления, проявляющаяся в осуществлении критического анализа проблемных ситуаций на основе системного подхода, а также в возможности выработать стратегию действий¹.

Содержание курса «Методология исследовательской деятельности», в контексте вышеобозначенных программ, спроектировано с учетом специфики направления профессиональной подготовки педагога-музыканта. Поэтому вопросы и проблемы методологического анализа и исследовательской деятельности рассматриваются с точки зрения искусствознания, педагогики и психологии музыкального образования. В частности, содержание дисциплины включает следующие основные темы: методология научного исследования в контексте музыковедения, педагогики и психологии музыкального образования, методологические подходы и принципы анализа проблем музыкального искусства и образования, сущность и структура методологического анализа в области музыкального искусства и образования, содержание и методологическая характеристика научного аппарата исследования,

¹ ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. С изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.

структура и содержание научного исследования в области педагогики и психологии музыкального образования: историко-теоретический, методический и педагогический (практический) анализ проблемы, художественно-творческий проект как вид музыкально-педагогического исследования, виды исследовательской деятельности педагога-музыканта, методы научного исследования и технологии их применения в разных видах научно-исследовательской деятельности педагога-музыканта, стили научно-литературного текста, технологические аспекты работы над литературным оформлением содержания научного исследования [2; 3; 7].

В процессе освоения данного курса у обучающихся – педагогов-музыкантов формируются исследовательские (теоретические и практические) компетенции: способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (УК-2), способности проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (ОПК-8)², а также формирование готовности магистрантов к осуществлению научно-исследовательской деятельности в области искусствознания, педагогики и психологии музыкального образования.

Следуя логике от общего к частному, третья дисциплина «Музыкальная культура, искусство и образование как объекты научного исследования» связана с рассмотрением вышеобозначенных вопросов в искусствоведческом и музыкально-педагогическом контекстах. Выстраивается, таким образом, классическая структура методологической подготовки педагога-музыканта к научно-исследовательской деятельности, включающая философский, общенаучный и частнонаучный уровни. Содержание данного курса включает:

- анализ ключевых категорий (культура, музыкальная культура, музыкальное искусство, образование, педагогика, психология, профессиональное и общее музыкальное образование, профессиональная культура педагога-музыканта и др.) с точки зрения разных методологических подходов, опираясь на научные источники отечественной и мировой гуманитарной мысли;
- в контексте трех направлений: историко-культурном, герменевтическом и психолого-педагогическом, рассматриваются примерная тематика и спектр проблем, которые являются наиболее актуальными и представляют научный интерес для современной практики музыкального образования всех уровней (ДМШ, СПО, вуз);

² Федеральный закон «Об образовании в российской федерации»: полный текст, с комментариями и понятийным словарем. М., 2013.

– практическая часть курса связана с овладением навыками работы с различными видами научно-исследовательской деятельности, в том числе: навыками теоретического анализа и написания аннотации, рецензии на публикации в области музыкального искусства и образования; умение составлять план и текст доклада для публичного выступления; написание статьи и эссе; умение делать сжатый и развернутый план – тезисы к одному из разделов научного исследования, реферата.

Таким образом, содержание курса «Музыкальная культура, искусство и образование как объекты научного исследования» ориентировано на овладение педагогами-музыкантами и теоретическими знаниями работы с научными литературой, текстами, и практическими навыками различных видов научно-исследовательской деятельности. В результате у педагогов-музыкантов формируются следующие компетенции, которые, безусловно, коррелируют с областью музыкального образования, педагогикой и психологией музыкального образования: обучающийся способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (УК-5); способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (ОПК-8); способен применять результаты научных исследований при решении профессиональных задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-2); способен руководить исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-3)³. Как можно заметить, если в контексте первой дисциплины «Философия научного познания» обозначена общекультурная компетенция, то относительно второй и третьей, помимо универсальных, указаны общепрофессиональные и профессиональные, что еще раз свидетельствует о логике методологической подготовки: от общего к частному, и от философского к частнонаучному уровню педагога-музыканта.

Теоретико-методологическая подготовка будет неполной, если она не подкреплена практикой научно-исследовательской работы. Поэтому, согласно ФГОС по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», в магистерских образовательных программах предусмотрен соответствующий вид практики – научно-исследовательская работа, которая осуществляется на протяжении всего процесса обучения. Кратко дадим анализ ее цели и задач, содержания и форм проведения.

³ Федеральный закон «Об образовании в российской федерации»: полный текст, с комментариями и понятийным словарем. М., 2013.

Производственная практика по научно-исследовательской работе является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки педагогов-музыкантов в рамках магистерской программы и проходит параллельно с теоретическим обучением. Это позволяет реализовать принцип взаимосвязи теории и практики непосредственно в «живом» образовательном процессе и способствует осуществлению корреляции между вышерассмотренными курсами и эмпирической деятельностью обучающихся. В отличие от теоретических дисциплин, которые изучаются на первом году обучения, практика по научно-исследовательской работе осуществляется в течение всего периода освоения образовательной программы, что дает возможность поэтапно разрабатывать теоретико-методические положения и апробировать на практике эмпирический инструментарий исследования.

Апробация результатов научно-исследовательской деятельности осуществляется посредством участия в научно-практических конференциях, семинарах, конкурсах научно-методических работ и проектов студентов, посредством публикаций в научных изданиях и т.д. Эти и другие виды научно-исследовательской деятельности являются необходимыми этапами не только в овладении знаниями и навыками, но и в последовательном движении работы над магистерской диссертацией, которая, в данном контексте, является основным показательным результатом освоения образовательной программы и сформированности определенных компетенций. Объединяя, таким образом, в своем содержании теоретическую и эмпирическую составляющие, практика по научно-исследовательской работе способствует формированию и совершенствованию всех трех групп компетенций (общекультурные – универсальные, общепрофессиональные, специальные – профессиональные) будущего специалиста – педагога-музыканта.

Резюмируя вышесказанное, можем говорить о том, что в контексте рассмотренных магистерских образовательных программ разработана и реализуется целостная модель подготовки специалиста предметной области «Музыкальное искусство и образование» к научно-исследовательской деятельности, включающая теоретико-методологическую и практико-ориентированную составляющие. Данная модель являет собой образец междисциплинарной и теоретико-практической интеграции. И самое главное, ее реализация способствует формированию компетенций и личностно-профессиональному становлению педагога-музыканта, делая его востребованным и конкурентноспособным в современном образовательном сообществе и социокультурном пространстве общества.

Библиографический список / References

1. Гетьман В.В. Педагогическая система профессионального становления педагога-музыканта: Монография. Орёл, 2018. [Getman V.V. Pedagogicheskaya sistema professionalnogo stanovleniya pedagoga-muzykanta [Pedagogical system of professional development of a teacher-musician]. Oryol, 2018.]
2. Методология педагогики: Монография / Александрова Е.А. и др.; Под общ. ред. В.Г. Рындак. М., 2018. [Alexandrova E.A. et al. Metodologiya pedagogiki [Pedagogical methodology]. V.G. Ryndak (ed.). Moscow, 2018.]
3. Методология педагогики музыкального образования. Научная школа Э.Б. Абдуллина: Монография / Абдуллин Э.Б., Анисимов П.В., Банникова Е.И. и др.; Под науч. ред. Э.Б. Абдуллина. 2-е изд. М., 2009. [Abdullin E.B., Anisimov P.V., Bannikova E.I. et al. Metodologiya pedagogiki muzykalnogo obrazovaniya. Nauchnaya shkola E.B. Abdullina [Methodology of music education pedagogy. Scientific school E.B. Abdullina]. E.B. Abdullin (ed.). 2nd ed. Moscow, 2009.]
4. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия / Галкин В.В., Зуева Д.С., Волков А.Е. и др.; Под ред. А.А. Климова. М., 2016. [Galkin V.V., Zueva D.S., Volkov A.E. et al. Modernizatsiya rossiyskogo obrazovaniya: vyzovy novogo desyatiletiya [Modernization of Russian education: Challenges of the new decade]. A.A. Klimov (ed.). Moscow, 2016.]
5. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Слостёнина. М., 2004. [Pedagogika professionalnogo obrazovaniya [Pedagogy of vocational education]. V.A. Slastyonin (ed.). Moscow, 2004.]
6. Цыпин Г.М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля). Тамбов, 2005. [Tsypin G.M. Dissertatsionnoe issledovanie v oblasti muzykalnoy kultury i pedagogiki (problemy soderzhaniya, formy, yazyka i stilya) [Dissertation research in the field of musical culture and pedagogy (problems of content, form, language and style)]. Tambov, 2005.]
7. Шипилина Л.А. Методология психолого-педагогических исследований. 4-е изд., стереотип. М., 2013. [Shipilina L.A. Metodologiya psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy [Methodology of psychological and pedagogical research]. 4th ed. Moscow, 2013.]

Статья поступила в редакцию 18.07.2023, принята к публикации 02.09.2023

The article was received on 18.07.2023, accepted for publication 02.09.2023

Сведения об авторе / About the author

Гетьман Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э.Б. Абдуллина факультета музыкального искусства Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

Victoria V. Getman – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education of the Faculty of Musical Art of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: Nika-m19@bk.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-80-90

УДК 37.034

Н.Н. Данилова¹, О.В. Казарян², О.С. Соболева²

¹ Московский государственный лингвистический университет,
119034 г. Москва, Российская Федерация

² Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство),
115035 г. Москва, Российская Федерация

Иностранный язык и инокультура в высшей школе как источник развития нравственной базы личности

Статья посвящена проблеме формирования нравственной базы личности обучающегося в высшей школе при изучении иностранного языка и инокультуры. Рассматривается применение некоторых форм и приемов работы, направленных одновременно на активизацию познавательной деятельности и на развитие таких приоритетных ценностных ориентиров личности, как нравственная цельность, гражданская позиция, патриотическое отношение к своей Родине, уважение к другим культурам. Описанный в статье опыт лингвистического и неязыкового вузов может быть экстраполирован на другие образовательные учреждения с адаптацией, обусловленной их типом и спецификой.

Ключевые слова: становление личности, ценностные ориентиры молодежи, инокультура, взаимосвязь образовательного и воспитательного процессов, социокультурная общность, образовательные технологии

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Данилова Н.Н., Казарян О.В., Соболева О.С. Иностранный язык и инокультура в высшей школе как источник развития нравственной базы личности // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 80–90. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-80-90

© Данилова Н.Н., Казарян О.В., Соболева О.С., 2023

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.N. Danilova¹, O.V. Kazaryan², O.S. Soboleva²

¹Moscow State Linguistic University,
Moscow, 119034, Russian Federation

² Kosygin State University of Russia,
Moscow, 115035, Russian Federation

Foreign language and foreign culture in higher education as a source of development of the moral basis of the individual

The article is devoted to the problem of forming the moral basis of a student's personality in higher education when studying a foreign language and foreign culture. The application of some forms and methods of work is considered, aimed simultaneously at enhancing cognitive activity and developing such priority value guidelines of the individual as moral integrity, civic position, patriotic attitude towards one's homeland, respect for other cultures. The experience of linguistic and non-linguistic universities described in the article can be extrapolated to other educational institutions with adaptation determined by their type and specificity.

Key words: personality formation, value orientations of youth, foreign culture, relationship between educational and upbringing processes, sociocultural community, educational technologies

CITATION: Danilova N.N., Kazaryan O.V., Soboleva O.S. Foreign language and foreign culture in higher education as a source of development of the moral basis of the individual. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 80–90. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-80-90

Украшенный или просвещенный наукам разум не делает еще доброго и прямого гражданина, но во многих случаях паче во вред бывает, если кто от самых нежных юности своей лет воспитан не в добродетелях...

И.И. Бецкой

Как известно, к четырем главным целям образования относятся воспитательная, учебная, развивающая, познавательная. Специфика изучения иностранного языка в высшем учебном заведении такова, что оно не ограничивается овладением языковых структур в узком понимании [4, S. 119]. Одновременно с этим изучаются и связанные с языком смыслы, тем самым предполагается и погружение в культуру изучаемого иностранного языка.

А.С. Пушкин, подчеркивая значение иностранных языков в распространении знаний при расширении кругозора, для образования в целом, сравнивал переводчиков с «почтовыми лошадьми просвещения»¹.

Обширная социокультурная и историческая информация о своей стране и стране иногo социума, получаемая при обучении иностранному языку, ее правильное толкование и осмысление на основе фоновых знаний представляет огромные возможности для личностного развития обучающихся и содержит в себе потенциал для повышения эффективности всех компонентов воспитания в соединении с другими компонентами учебного процесса, органически вписываясь в систему преподавания иностранного языка в высшей школе.

К сожалению, приходится констатировать, что как раз воспитательному аспекту в течение ряда лет в отечественном высшем образовании не уделялось должное внимание. Во главу угла был поставлен тезис о подготовке «квалифицированного потребителя». В настоящее время пришло осознание того, что обучение и воспитание не могут быть изолированы друг от друга. Назрела необходимость преодоления возникшего разрыва между образованием и воспитанием.

Особая роль на занятиях по иностранному языку по праву отводится вопросам развития у обучающихся определенных приоритетных личностных черт, способствующих, с одной стороны, тому, что обучающийся выделяет и высоко ценит свой родной язык и свою родную культуру, а с другой стороны, помогающих формированию установок толерантного отношения к реальностям другой социокультурной общности, понимания и уважения национально маркированных систем ценностей у представителей иных культур [1, с. 67].

¹ Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 7. Критика и публицистика. Л., 1978. С. 354.

Преподаватель выделяет воспитательный аспект как эффективное средство обеспечения базы для интегративного процесса обучения иностранному языку, выполняющему функцию трансляции культурных ценностей, и дает установку обучающимся на то, что «с ценностной позиции язык является не только средством коммуникации, но и мировоззрением и мироощущением народа – носителя этого языка» [2, с. 20]. Преподаватель, являющийся инициатором и организатором коммуникации на занятии, пользующийся авторитетом как носитель знаний, может стимулировать у студентов лучшее понимание объективно существующих особенностей общества, овладение такими ценностными ориентирами, как нравственная ценность, уважение к инокультурам и др.

При обучении иностранному языку источником фактического материала является современный язык. Однако целесообразно направлять внимание обучающихся и на исторические процессы, происходящие как вне, так и внутри самого языка, и развивать способность учитывать многоплановое, находящееся в постоянном движении соотношение и взаимодействие изучаемого языка с другими языками и другими культурами. Это включает обучающихся в сознательный и творческий процесс осмысления картины мира в языке, направляет их речемыслительный процесс на правильное понимание отраженных в учебных вербальных текстах фактах реальной действительности и, в конечном счете, позволяет им самим создать единое, общее в своей основе, представление об истинно духовных, нравственных и эстетических ценностях, выделив их из существующей шкалы оценки, и аккумулировать в устойчивые убеждения.

Обращение к русскому языку, описание национальной культуры в контексте мировой, освещение лингвокультурных феноменов помогает не только сопоставить нормативно-ценностные системы русского и изучаемого языка, но и акцентировать внимание обучающихся на величии культуры своей страны, уважение к ее настоящему и прошлому.

В высшем учебном заведении воспитание и обучение иностранному языку является сложным целым, в котором деятельность личности обучающего и воспитывающего – преподавателя – находится в тесной взаимосвязи с познавательной деятельностью обучающегося и воспитываемого – студента, что обуславливает необходимость высокого уровня гибкости воздействия на обучающегося с целью становления его как высокоразвитой личности. «Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает сознательным и активным субъектом обучения, социума и культуры» [3, с. 372].

Темпоральная репрезентация культур иносоциумов в сравнении с родной культурой может рассматриваться на фоне истории и современности и часто обращается к вербальной и визуальной форме подачи информации, что позволяет обучающимся более четко осознать факты реальной действительности прошлого и настоящего.

Представляется интересным и целесообразным использование на занятиях по иностранному языку музейных технологий, которые выводят обучающегося за границы социума и обеспечивают максимальную конкретизацию фактов (фрагментов) культуры, созданной представителями своей и иной общности. Музейные технологии органически сочетаются с общей системой работы над темой и обеспечивают реализацию межпредметных связей.

Рассматривая возможность интеграции музейных технологий в процесс обучения иностранному языку, можно выделить их использование в качестве формы внеаудиторной работы, включение их как фрагмента в традиционную систему обучения при условии сохранения цепочки занятий по теме и некоторые другие.

Включение в содержание занятий по иностранному языку материалов музеев (предметы одежды, орудия труда, фольклорные памятники устного творчества и др.) создает оптимальные условия для формирования общественно активной личности, открытой для диалога культур в самом широком диапазоне, с опорой на знания своей национальной культуры, являющейся, как уже отмечалось выше, основой для воспитания.

Музейные технологии, представляющие собой эффективный инструмент учебно-воспитательного процесса, могут осуществляться вариативно и градуированно по трудностям восприятия как вербальной, так и визуальной информации в зависимости от типа высшего учебного заведения, этапа и ступени обучения иностранному языку, контингента обучающихся, их индивидуальных психологических особенностей, обуславливающих выбор конкретного музея. Художественные музеи, музеи разных видов искусств, музеи народного декоративного искусства, представляя общепризнанные эталоны творческого достояния человечества, создают почву для конкретизации непосредственно полученной информации на занятиях по иностранному языку и для оценки ее объективности, проблемности и практической значимости.

Следует отметить необходимость большой предварительной работы перед посещением музея (выбор музея в соответствии с тематикой учебного процесса, тщательный отбор и изучение языкового материала, обсуждаемые ключевые дискуссионные вопросы, активизация фоновых знаний обучающихся и др.).

Проникновение за пределы того, что было прочитано или услышано ранее, и соотнесение впервые воспринимаемой информации с ранее известной служит базой для декодирования элементов чужой культуры, приобщения к духовным мировым ценностям, повышает потенциал духовно-нравственного и эстетического аспектов воспитания и способствует достижению гармонии при формировании арсенала умений и знаний, направленных на порождение иноязычного дискурса с учетом культурно обусловленных различий и глубокого уважения к своей стране.

Музейные экспонаты как эффективный источник информации, ценной для дальнейшей работы преподавателя и обучающихся, являются одним из решений стимулирования обучающихся к речевой деятельности на иностранном языке путем использования мотивационно-побудительных приемов на основе вербальных и визуальных средств.

Включение музейной технологии в учебный процесс предполагает, например, изучение таких тем: «Мой город» (музей Москвы, историко-краеведческие музеи России и стран изучаемого языка и т.п.); «Великие и знаменитые личности» (музеи видных деятелей науки, литературы, искусства, например, музей-усадьба Л.Н. Толстого в Ясной Поляне, музей физиолога И.П. Павлова в Рязани и др.); «Художественные музеи и галереи» (Третьяковская галерея, Эрмитаж, Лувр, Дрезденская галерея, Остров музеев в Берлине, Старая и Новая Пинакотека в Мюнхене, Альбертина в Вене, Метрополитен-музей в Нью-Йорке, Британский музей в Лондоне и др.).

При использовании музейных технологий опорой могут служить мультимедийные средства и ресурсы интернета. Современные интернет-технологии позволяют осуществить виртуальные посещения какого-либо музея.

Обучающийся выбирает музей, посещает его (возможно, онлайн), прослушивает предлагаемую экскурсию, а затем создает собственную экскурсию специально для своей учебной группы с презентацией на изучаемом иностранном языке, опираясь на увиденное и услышанное в музее и ориентируясь на то, что был интересно ему лично и может быть интересно другим студентам. Группа участвует в обсуждении, задает вопросы, комментирует полученную вербальную и визуальную информацию и оценивает ее. Вариантом проведения экскурсии по музею может быть создание иллюстрированного буклета-путеводителя на иностранном языке.

Следует обратить внимание, что не только виртуальная экскурсия по музею, но, конечно, и реальное посещение музея обладают огромным воспитательным и образовательным потенциалом. «Образовательно-

воспитательное значение экскурсий состоит в том, что они служат накоплению наглядных представлений и жизненных фактов, обогащению чувственного опыта воспитанников; помогают установлению связи теории с практикой, обучения и воспитания с жизнью, способствуют решению задач эстетического воспитания» [3, с. 446].

Проверка и оценка уровня освоения материала на базе музейных технологий может приобретать разные формы.

Так, например, при процедуре проверки усвоенного модератор просит дать спонтанно блиц-ответы на иностранном языке (1–2 предложения) по обсуждаемой проблематике на продуманные по содержанию и языковой форме вопросы, которые направлены на создание условий у обучающихся речевой активности, выявления умения ориентироваться в содержании и вычленение смысловых центров ранее полученной визуальной и вербальной информации. Каждый участник имеет равные возможности высказаться. При этом комментарии со стороны обучающихся осуществляются по прослушивании всех ответов, после чего модератор подводит общие итоги.

В ходе этой работы, способствующей воспитанию таких черт, как выдержка, самообладание, умение быстрой концентрации усилий для решения поставленной интеллектуальной задачи, выявляется степень усвоения пройденного материала по соответствующей теме как с точки зрения лингвистической составляющей, так и с точки зрения фактического содержания темы. Обучающиеся должны не только уметь вербально преобразовывать различную изученную информацию. К числу необходимых компетенций относится умение анализировать, обобщать, выражать на иностранном языке субъективно-оценочное отношение к предмету речи.

Концепция следующей формы работы предполагает формирование на базе музейных технологий специально ориентированных типов анализа. Обучение студентов приемам работы с полученной информацией делает возможным использовать анализ как средство для адекватной смысловой интерпретации увиденного/услышанного, средство, способное помочь проникнуть в суть описываемых явлений и событий, выявить их причинную связь, определить и оценить главное и второстепенное, в том числе при включении межпредметных связей и сопоставления родной и иной культуры.

Можно рассмотреть еще один вид итоговой работы по теме. Обучающиеся должны сформулировать, что, по их мнению, было самым важным и интересным при посещении музея. В этом случае студенты обобщают (резюмируют) материал и, в то же время, преподаватель, имея обратную связь, может, в случае необходимости, внести какие-то

дополнения. Не исключается также обсуждение/дискуссия как вариант групповой работы.

Воспитательная работа в контексте изучения иностранного языка в высшей школе многоаспектна, имеет разнообразные подвиды, но всегда предполагает непосредственное участие обучающихся. Интерес студентов к проведению такой работы подтверждает их активное участие в творческих мероприятиях, проводимых в Российском государственном университете им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство) на иностранных языках, как, например, в конкурсе видеопроектов «Москва: взгляд молодежи». Участвуя в конкурсе, они демонстрируют любовь к городу, к жителям, интерес к истории и к изучаемому иностранному языку.

Еще одной из возможностей реализации творческого потенциала обучающихся являются проводимые в университете театрализованные представления на иностранных языках с привлечением материалов литературных художественных произведений и кинофильмов.

Для стимулирования интереса к культуре изучаемого иностранного языка можно предложить студенческую конференцию с тематическим названием «Париж/Лондон/Берлин (и др.) в произведениях искусства и литературы».

Нельзя забывать, что находящаяся в процессе становления личность обучающегося, будущего профессионала, должна стать социально ответственной. Одним из важнейших компонентов воспитательного процесса является патриотическое воспитание. Здесь опять активно используются музейные технологии: посещение таких учреждений, как Музей Российской Армии, Музей Победы, Музей обороны Москвы, Бородинская панорама, Музей немецких антифашистов, музей Зои Космодемьянской в Петрищево, посвященных сохранению памяти о героях.

В деле патриотического воспитания важное место отводится теме Великой Отечественной войны. Музейные ресурсы представляют собой источник формирования патриотических установок учащейся молодежи. Исторические факты, являясь репрезентативным фрагментом сложной истории, формируют мировоззрение молодого поколения, нравственное отношение к прошлому, ориентируют на гражданские патриотические ценности.

Представляется заслуживающим внимания опыт Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ) в деле патриотического воспитания обучающихся. Сотрудничая с различными общественными организациями, в процессе обучения студенты занимаются переводом документов, связанных с Великой Отечественной войной, с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный.

В процессе работы над переводами студенты более глубоко погружаются в тему, осмысливают ее.

Так, студенты МГЛУ осуществляли перевод на немецкий и английский языки многотомного издания воспоминаний ветеранов Великой Отечественной войны и участников боевых действий «От солдата до генерала» для библиотеки Бундестага (ФРГ). Работа продолжается, к переводческому труду привлекаются новые поколения обучающихся.

Еще одно важное направление в подготовке переводчиков-профессионалов – перевод немецких документов, содержащих информацию о советских военнопленных в годы Великой Отечественной войны. Такая социально значимая работа содействует формированию исторического сознания и самосознания обучающихся.

Здесь важную воспитательную роль играет не только текст самих документов, но и возможность непосредственного общения с потомками ветеранов войны, участие в патриотических мероприятиях, в поездках и выездных семинарах, посвященных памятным датам и местам, связанным с Великой Отечественной войной, с последующей рефлексией и презентацией соответствующего мероприятия на занятии на иностранном языке.

В рамках внеаудиторной работы в МГЛУ большие возможности для патриотического воспитания предоставляет реализация проектов, связанных со спектаклями-реконструкциями «Нюрнбергский процесс: уроки истории», «Сталинград: путь к миру». При подготовке и презентации проекта обучающиеся глубоко изучают тему, фактический материал, персоналии, совершенствуют свои лингвистические навыки, участвуют в создании сценария, предлагают реплики для своих персонажей на соответствующих иностранных языках. Презентация спектаклей имеет комплексный характер: присутствуют сцены, исполняемые студентами, наличествует мультимедийный компонент, презентация сопровождается синхронным и последовательным переводом. Здесь освещается также проблема и последствия фашистских преступлений. Особо подчеркивается недопустимость их повторения.

Это, в свою очередь, способствует формированию антирадикалистских установок в молодежной среде. Ценно и то, что демонстрация спектаклей-реконструкций осуществляется на разных площадках, в разных городах страны, а не только в стенах своего вуза, что расширяет среду общения обучающихся, где они сами выполняют воспитательную функцию среди своих сверстников.

В ходе совершенствования системы образования в высшей школе необходимо искать, разрабатывать и внедрять новые формы и методы,

способствующие становлению личности обучающихся как будущих профессионалов в современном мультикультурном социуме на основе взаимосвязи образовательного и воспитательного процессов.

Рассмотренные в статье примеры демонстрируют, как эффективно использовать предлагаемые технологии и формы работы. Описанный в статье опыт вузов может быть экстраполирован на другие образовательные учреждения с адаптацией, обусловленной их типом и спецификой.

Библиографический список / References

1. Данилова Н.Н., Крикунова О.П., Казарян О.В. Диалог культур как основа формирования социокультурной компетенции при обучении иностранным языкам // Иностранный язык в лингвистическом вузе: академические исследования и педагогическая практика: Материалы Межвузовской научно-практической конференции, 19–21 октября 2020 г. / Под ред. Е.Н. Николаевой. М., 2021. С. 66–73. [Danilova N.N., Krikunova O.P., Kazaryan O.V. Dialogue of cultures as the basis for the formation of sociocultural competence in teaching foreign languages. *Inostrannyi yazyk v nelingvisticheskom vuze: akademicheskie issledovaniya i pedagogicheskaya praktika*. E.N. Nikolaeva (ed.). Moscow, 2021. (In Rus.)]
2. Кулешова Н.А. Национальные варианты немецкого языка в эпоху глобализации. Липецк, 2012. [Kuleshova N.A. *Natsionalnye varianty nemetskogo yazyka v epokhu globalizatsii* [National variants of the German language in the era of globalization]. Lipetsk, 2012.]
3. Психология и педагогика / Под общ. ред. В.А. Сластенина, В.П. Каширина. М., 2013. [Psikhologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]. V.A. Slastenin, V.P. Kashirin (eds.). Moscow, 2013.]
4. Krische J., Kahlert J. *Lehrer werden mit Methode*. Verlag Julius Klinkhardt – Bad Heilbrunn, 2019.

Статья поступила в редакцию 04.04.2023, принята к публикации 20.05.2023

The article was received on 04.04.2023, accepted for publication 20.05.2023

Сведения об авторах / About the authors

Данилова Надежда Николаевна – кандидат филологических наук; доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков имени Мориса Тореза, Московский государственный лингвистический университет

Nadezhda N. Danilova – PhD (Philology); Associate Professor at the Department of Linguistics and Intercultural Communication at the Maurice Thorez Institute of Foreign Languages, Moscow State Linguistic University

E-mail: danani@list.ru

Казарян Ольга Владиславовна – старший преподаватель кафедры лингвистики и иностранных языков Института славянской культуры, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), г. Москва

Olga V. Kazaryan – Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Foreign Languages of the Institute of Slavic Culture, Kosygin State University of Russia, Moscow, Russian Federation

E-mail: kazaryan-ov@rguk.ru

Соболева Ольга Станиславовна – старший преподаватель кафедры лингвистики и иностранных языков Института славянской культуры, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), г. Москва

Olga S. Soboleva – Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Foreign Languages of the Institute of Slavic Culture, Kosygin State University of Russia, Moscow, Russian Federation

E-mail: massolga@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Данилова Н.Н. – общая редакция текста статьи, подготовка методических материалов

Казарян О.В. – подготовка текста статьи, отбор методических материалов

Соболева О.С. – подготовка текста статьи, отбор методических материалов

Contribution of the authors

N.N. Danilova – general editing of the article text, preparation of methodological materials

O.V. Kazaryan – preparation of the article text, selection of methodological materials

O.S. Soboleva – preparation of the text of the article, selection of teaching materials

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Е.В. Макарова

Ульяновский государственный аграрный университет
имени П.А. Столыпина,
432017 г. Ульяновск, Российская Федерация

Исследование способности к прогнозированию у субъектов образовательного процесса аграрного вуза

Современное сельскохозяйственное производство как никогда нуждается в специалистах, которые умеют предвидеть системные последствия принимаемых решений и компетентно ориентироваться в условиях рынка, что определяет актуальность разработки проблемы способности к прогнозированию специалиста-агрария. Цель статьи – изучение степени выраженности способности к прогнозированию у студентов и преподавателей аграрного вуза. В исследовании приняли участие 320 преподавателей и 320 студентов отраслевого (аграрного) вуза. Анализ эмпирических данных (с применением U-критерия Манна–Уитни) обнаружил статистически значимые различия между студентами-выпускниками агроинженерного факультета и студентами-выпускниками факультета ветеринарной медицины, а также между преподавателями данных факультетов по исследуемому личностному качеству «способность к прогнозированию». Полученные результаты исследования подтвердили необходимость разработки спецкурса, целью которого являлось развитие способности к прогнозированию у преподавателей аграрного вуза и овладение ими технологиями развития способности к прогнозированию у студентов в процессе изучения конкретных учебных дисциплин.

Ключевые слова: способность к прогнозированию, субъекты образовательного процесса, профессионально-ориентированные прогностические задачи, профессиональное развитие

© Макарова Е.В., 2023



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: Макарова Е.В. Исследование способности к прогнозированию у субъектов образовательного процесса аграрного вуза // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 91–107. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-91-107

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-91-107

E.V. Makarova

Ulyanovsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin,
Ulyanovsk, 432017, Russian Federation

The formation of the forecasting skill of subjects of the learning process at a Russian agricultural university

More than ever modern agricultural production needs specialists who are able to foresee the systemic consequences of decisions and competently navigate the market, which determines the relevance of developing the problem of the forecasting ability of a specialist agrarian. The purpose of the study is to investigate the degree of formation of the forecasting skill among students and professors of an agricultural university. The study involved 320 professors and 320 students of an industrial (agrarian) university. An analysis of empirical data (using the Mann–Whitney U-test) revealed statistically significant differences between graduate students of the Faculty of Agro-engineering and graduate students of the Faculty of Veterinary Medicine, as well as between professors of these faculties in the forecasting skill. The results of the study confirmed the need to develop a special course, aimed to develop the forecasting skill among professors of an agricultural university and their mastery of the technologies to help their students to develop this skill in the process of studying specific academic disciplines.

Key words: ability to predict, subjects of the educational process, professionally oriented prognostic tasks, professional development

CITATION: Makarova E.V. The formation of the forecasting skill of subjects of the learning process at a Russian agricultural university. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 91–107. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-91-107

Введение

В условиях трансформации современного общества, к которому переходит человечество, существенно возрастает потребность в специалистах, способных прогнозировать системные последствия принимаемых решений, в том числе и в сфере профессиональной деятельности [2; 4; 5; 8]. Современное сельскохозяйственное производство как никогда нуждается в специалистах, которые обладают спецификой построения кратковременных и долгосрочных прогнозов, в том числе в аграрном секторе экономики, с его специфическими особенностями и высокой степенью риска [12].

Необходимость развития способности к прогнозированию у студентов диктуется и требованиями к современному специалисту, который способен прогнозировать результаты профессиональной деятельности, профессионального общения и профессионального развития [3; 9; 10; 15; 16].

Вышесказанное обуславливает более высокие требования к развитию способности к прогнозированию будущих аграрных специалистов в процессе их профессиональной подготовки.

Цель настоящего исследования заключается в изучении степени выраженности способности к прогнозированию у студентов и преподавателей аграрного вуза.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа научных источников выявить теоретико-методологические основания исследования способности к прогнозированию.

2. Проверить наличие (или отсутствие) статистически значимых различий по степени выраженности личностного качества «способность к прогнозированию» у студентов-первокурсников, студентов-выпускников и преподавателей агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины аграрного вуза.

3. Установить возможные причины наличия (или отсутствия) различий по степени выраженности способности к прогнозированию у студентов-выпускников и преподавателей агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины аграрного вуза.

Гипотезой исследования выступило предположение о разной степени выраженности способности к прогнозированию у субъектов образовательного процесса (преподавателей и студентов) аграрного вуза различных факультетов.

Новизна результатов исследования состоит в том, что проведен сопоставительный анализ степени выраженности способности к прогнозированию у студентов-первокурсников, студентов-выпускников и преподавателей различных факультетов отраслевого (аграрного) вуза, обозначены причины установленных различий. В процессе выполнения исследования разработан спецкурс «Развитие способности к прогнозированию у студентов в процессе преподавания учебной дисциплины» в рамках программы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, направленный на развитие способности к прогнозированию преподавателей вуза и овладение ими педагогическими технологиями развития способности к прогнозированию у студентов в процессе изучения конкретных учебных дисциплин.

Теоретический анализ личностной характеристики «способность к прогнозированию»

В психолого-педагогических научных исследованиях термин «способность к прогнозированию» содержит различные смысловые нагрузки.

П.К. Анохин обращает внимание на то, что способность к прогнозированию проявляется в способности организма человека или животного подготовиться к реакции на какое-либо событие до его наступления [1, с. 107–110].

В исследовании Н.Л. Сомовой способность к прогнозированию определяется как интегральное свойство психики человека, взаимосвязанное со свойствами индивидуального (способность к перцептивной антиципации) и личностного (личностная тревожность, ответственность) уровней интегральной индивидуальности [14].

М.Ю. Краева выделяет эмоциональный (установка на объект), когнитивный (планирование, решение задач) и поведенческий (реализация действий в соответствующей ситуации) уровни развития способности к прогнозированию [6].

М.Г. Потапова отмечает эмоциональную (переживание смыслов и ценностей деятельности), когнитивную (знания, необходимые для получения прогноза) и поведенческую (умственные действия: установление причинно-следственных связей; реконструкция и преобразование представлений; выдвижение и анализ гипотез; планирование) стороны способности к прогнозированию [11].

В исследовании В.Е. Курочкиной доказана взаимосвязь между рефлексивными способностями и способностью к прогнозированию [7].

Л.А. Регуш видит способность к прогнозированию как «совокупность качеств познавательных процессов субъекта, определяющая успешность прогнозирования в любой деятельности, в том числе и прогностической» [13, с. 159]. Исследователем было установлено, что основой прогностических способностей являются такие качества мышления, как аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность и доказательность [Там же, с. 166–171].

Таким образом, прогностическая способность, представленная совокупностью качеств познавательных процессов субъекта, определяет успешность профессиональной деятельности будущего специалиста.

Эмпирическое исследование степени выраженности способности к прогнозированию у субъектов образовательного процесса (преподавателей и студентов) аграрного вуза

Эмпирическую базу исследования составили студенты-первокурсники, студенты-выпускники и преподаватели Ульяновского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина. Объем выборки составил 640 человек: 320 преподавателей и 320 студентов (160 первокурсников и 160 студентов выпускного курса) Ульяновского государственного аграрного университета имени П.А. Столыпина (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика выборки студентов и преподавателей, участвующих в исследовании

Участники опроса	Агроинженерный факультет, чел.	Факультет ветеринарной медицины, чел.
Студенты 1 курса	80	80
Студенты 5 курса	80	80
Преподаватели (стаж работы до 5 лет)	40	40
Преподаватели (стаж работы от 5 до 10 лет)	40	40
Преподаватели (стаж работы от 10 до 20 лет)	40	40
Преподаватели (стаж работы более 20 лет)	40	40

Участие в опросе было добровольным. В марте 2023 г. студенты и преподаватели получили на электронную почту приглашение участвовать в опросе. Отклик составил 93%.

В процессе исследования была использована диагностическая методика «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш [13, с. 295–297], прошедшая все этапы валидизации и стандартизации.

Для статистической обработки и анализа полученных данных применялся метод сравнения независимых переменных U-критерий Манна–Уитни с использованием программного пакета «Statistica».

Оценка статистически значимых различий по степени выраженности способности к прогнозированию

Студенты-первокурсники агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины не отличаются по степени выраженности способности к прогнозированию (табл. 2).

Студенты-выпускники разных направлений подготовки отличаются по степени выраженности способности к прогнозированию (табл. 3).

Анализ эмпирических данных (с применением U-критерия Манна–Уитни) обнаружил статистически значимые различия между студентами-выпускниками агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины по исследуемому качеству «способность к прогнозированию» ($U = 3187,3$ при $p \leq 0,05$).

Преподаватели агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины также отличаются по степени выраженности способности к прогнозированию (табл. 4).

Анализ эмпирических данных (с применением U-критерия Манна–Уитни) обнаружил статистически значимые различия между преподавателями агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины по исследуемому качеству «способность к прогнозированию» ($U = 3319,6$ при $p < 0,01$).

Соотношение средних значений способности к прогнозированию у студентов-первокурсников, студентов-выпускников, преподавателей инженерного факультета и факультета ветеринарной медицины отражено на рис. 1.

Таким образом, существуют значимые различия по степени выраженности способности к прогнозированию между студентами-выпускниками и преподавателями агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины аграрного вуза.

Данный факт объясняется изучением преподавателями агроинженерного факультета спецкурса по развитию способности к прогнозированию

Таблица 2

Особенности выраженности способности к прогнозированию у студентов-первокурсников агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины

Направление подготовки (специальность)	Максимальное значение, балл	Среднее значение, балл	Количество студентов с высоким уровнем способности к прогнозированию, %	Количество студентов со средним уровнем способности к прогнозированию, %	Количество студентов с низким уровнем способности к прогнозированию, %
Агроинженерия	16	7,42	3	78	19
Ветеринария		7,95	5	75	20

Таблица 3

Особенности выраженности способности к прогнозированию у студентов-выпускников агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины

Направление подготовки (специальность)	Максимальное значение, балл	Среднее значение, балл	Количество студентов с высоким уровнем способности к прогнозированию, %	Количество студентов со средним уровнем способности к прогнозированию, %	Количество студентов с низким уровнем способности к прогнозированию, %
Агроинженерия	16	13,15	16	79	5
Ветеринария		9,26	9	76	15

Таблица 4

**Особенности выраженности способности к прогнозированию у преподавателей
агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины**

Факультет	Максимальное значение, балл	Среднее значение, балл	Количество преподавателей с высоким уровнем способности к прогнозированию, %	Количество преподавателей со средним уровнем способности к прогнозированию, %	Количество преподавателей с низким уровнем способности к прогнозированию, %
Инженерный	16	14,85	19	78	3
Ветеринарной медицины		11,38	11	80	9

у студентов в процессе преподавания учебной дисциплины, что позволило им научиться составлять профессионально-ориентированные прогностические задачи, характеризующиеся следующими признаками: условия задач должны содержать необходимые, но не всегда достаточные данные для построения прогноза; вопрос задач направлен на построение прогноза в виде раскрытия причинно-следственной связи, моделирование будущего, построения плана, выдвижения и анализа гипотез; задачи отражают те отношения между данными и искомым, которые имеют вероятностный характер; условие и вопрос задач строго не регламентируют направления поиска при решении, которое не имеет алгоритма [14, с. 55].

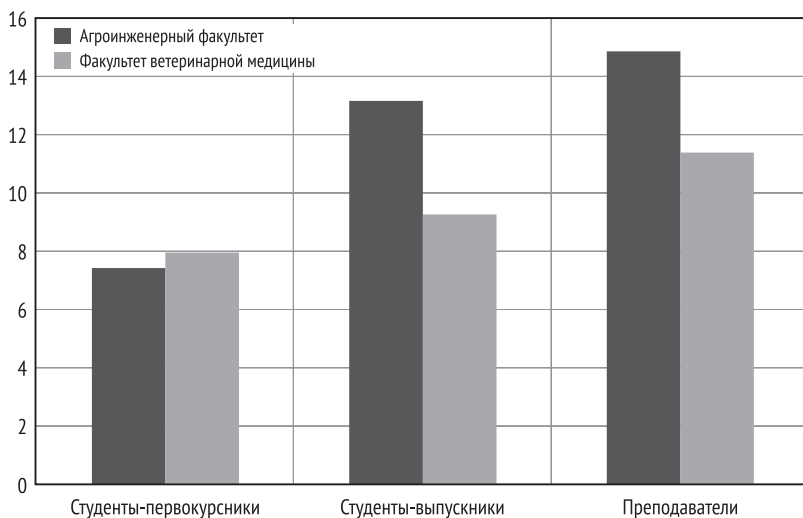


Рис. 1. Соотношение средних значений способности к прогнозированию у студентов-первокурсников, студентов-выпускников, преподавателей агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины

Разработанные преподавателями прогностические задачи включались в содержание преподаваемых ими конкретных учебных дисциплин (табл. 5).

Таким образом, возрастает количество прогнозируемых вариантов развития ситуаций, создается возможность каждому студенту выбрать свой путь решения, проявить свои способности к прогнозированию.

**Примеры прогностических задач
по учебным дисциплинам профессионального цикла
направления подготовки 35.03.06
«Агроинженерия»**

Учебные дисциплины	Прогностические задачи
Кинематический анализ механизма	На автомобиле ЗИЛ-130 после ремонта был обнаружен повышенный износ подшипниковых узлов карданного вала. Спрогнозируйте причины износа и варианты продления срока использования узлов карданного вала
Технология ремонта машин	Спрогнозируйте возможные неисправности и способы их устранения в работе машины для внесения твердых минеральных удобрений
Эксплуатация машинно-тракторного парка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Трактор Т-4 АМ на начало года с момента ввода в эксплуатацию имеет наработку 30 000 кг топлива. На текущий год запланирована наработка 10 000 кг топлива. Спрогнозируйте варианты технического обслуживания трактора. 2. В хозяйстве эксплуатируются автомобили марки КАМАЗ-5320 в количестве 10 единиц. Спрогнозируйте разновидности технических обслуживаний за год, учитывая среднесуточный пробег; природно-климатические условия; дорожное покрытие (асфальт и грунтовая дорога); агрессивность окружающей среды; годовой пробег всех автомобилей. 3. Трактор Т-4АМ на начало года с момента ввода в эксплуатацию имеет наработку 30 000 кг топлива. На текущий год запланирована наработка 10 000 кг топлива. Спрогнозируйте возможные мероприятия номерных технических обслуживаний этому трактору на текущий год при равномерной ежемесячной наработке
Топливо и смазочные материалы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Спрогнозируйте годовую потребность предприятия в смазочных материалах, учитывая расход автомобильного бензина и расход смазочных материалов при эксплуатации автомобильного транспорта. 2. Спрогнозируйте годовую потребность предприятия в смазочных материалах, учитывая нормы расхода смазочных материалов при эксплуатации автомобильного транспорта: моторного масла; трансмиссионного; специального; пластичных смазок.

Учебные дисциплины	Прогностические задачи
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Спрогнозируйте нормативные потери бензина за год вследствие естественной убыли при приеме, хранении и отпуске на автозаправочной станции. Месячный расход бензина 100 т. Нормы естественной убыли для бензина составляют: в зимний период $K = 0,36$ кг/т, а в летний период $K = 0,40$ кг/т. 4. Спрогнозируйте нормативные потери дизельного топлива за год вследствие естественной убыли при приеме, хранении и отпуске на автозаправочной станции. Месячный расход дизельного топлива 200 т. Нормы естественной убыли для дизтоплива составляют: в зимний период $K = 0,01$ кг/т, а в летний период $K = 0,02$ кг/т. 5. Спрогнозируйте потери бензина на складе ГСМ автотранспортного предприятия за год, через торцевые уплотнения насосов 5 мл/мин (во время перекачки), учитывая месячный расход бензина 100 т. Для перекачки бензина в резервуары использовались 2 насоса СВН-80 с подачей 500 л/мин. Плотность бензина $\rho = 780$ кг/м³. 6. Спрогнозируйте потери бензина на складе ГСМ автотранспортного предприятия за год, через сальниковые уплотнения задвижек и вентилях – 1 капля в минуту (объем капли – 0,05 мл), учитывая месячный расход бензина, количество одновременно открытых задвижек при перекачках, плотность бензина
Тракторы и автомобили	<ol style="list-style-type: none"> 1. Спрогнозируйте эффективный расход топлива шестицилиндрового четырехтактного дизельного двигателя, если известны среднее эффективное давление, полный объем цилиндра, объем камеры сгорания, частота вращения коленчатого вала и расход топлива. 2. Спрогнозируйте эффективный КПД шестицилиндрового четырехтактного бензинового двигателя, если известны среднее эффективное давление, низшая теплота сгорания топлива, диаметр цилиндра, ход поршня, средняя скорость поршня и расход топлива. 3. Спрогнозируйте эффективную мощность и удельный эффективный расход топлива восьмицилиндрового четырехтактного дизельного двигателя, учитывая среднее индикаторное давление, степень сжатия, объем камеры сгорания, угловая скорость вращения коленчатого вала, механический КПД и расход топлива

Структура и содержание спецкурса «Развитие способности к прогнозированию у студентов в процессе преподавания учебной дисциплины»

Учебно-методическое содержание спецкурса представлено в табл. 6.

Таблица 6

Структура и содержание спецкурса «Развитие способности к прогнозированию у студентов в процессе преподавания учебной дисциплины»

Содержание спецкурса	Формы проведения, ч		
	Теоретическая	Практическая	Всего
<i>Прогнозирование как метанаучная категория.</i> Краткий экскурс в историю развития прогнозирования. Признаки прогнозирования. Аспекты прогнозирования. Инструментарий прогнозирования. Роль прогнозирования в современном образовательном пространстве	2	–	2
<i>Характеристика прогностической деятельности.</i> Содержательная сторона прогностической деятельности. Операциональный состав прогностической деятельности. Мотивация как компонент прогностической деятельности	2	–	2
<i>Методы прогнозирования в образовании.</i> Прогнозирование в образовании: краткая характеристика. Классификация методов прогнозирования в образовании, определение классификационных признаков	2	2	4
<i>Способность к прогнозированию как фактор профессиональной успешности современного специалиста.</i> Способность к прогнозированию как общая и как специальная способность. Когнитивная сторона прогностической способности. Поведенческий аспект прогностической способности. Эмоциональный аспект прогностической способности. Стадии развития прогностической способности	2	2	4

Содержание спецкурса	Формы проведения, ч		
	Теоретическая	Практическая	Всего
<i>Прогностическая задача. Признаки прогностической задачи. Примеры прогностических задач. Разработка прогностических задач по преподаваемым дисциплинам</i>	2	4	6
<i>Технология развития способности к прогнозированию у студентов в процессе изучения конкретных учебных дисциплин. Методы, способы и формы развития способности к прогнозированию в учебном процессе вуза. Алгоритмическая модель развития способности к прогнозированию у студентов аграрного вуза в учебном процессе</i>	2	4	6
<i>Диагностика способности к прогнозированию личности. Знакомство с диагностическими методиками: «Пространственная анципация», «Прогностическая задача», «Способность к прогнозированию». Обработка и интерпретация результатов</i>	2	4	6
Итого	14	16	30

Цель спецкурса: развитие способности к прогнозированию у преподавателей аграрного вуза и овладение ими технологиями развития способности к прогнозированию у студентов в процессе изучения конкретных учебных дисциплин.

Задачи спецкурса:

- 1) приобретение преподавателями знаний о феномене способности к прогнозированию и закономерностях прогностической деятельности, информирование о современных образовательных технологиях и о возможностях развития способности к прогнозированию будущих специалистов в образовательном процессе вуза;
- 2) разработка преподавателями авторских технологий развития способности к прогнозированию студентов в процессе изучения конкретной дисциплины с последующим внедрением в учебный процесс вуза;
- 3) формирование у преподавателей, изучающих дисциплину, способности к прогнозированию в сфере их преподавательской деятельности.

В результате изучения спецкурса преподаватели должны:

- *знать*: закономерности прогностической деятельности; структуру способности к прогнозированию студентов; инновационные образовательные технологии и их возможности в развитии способности к прогнозированию; алгоритмическую модель развития способности к прогнозированию у студентов аграрного вуза в процессе преподавания конкретной учебной дисциплины;
- *уметь*: развивать способность студентов ставить проблемы и находить творческие решения; организовать (актуализировать) творческую активность и прогностическую деятельность студента; разрабатывать прогностические задачи по своим преподаваемым дисциплинам;
- *владеть*: технологией развития способности к прогнозированию у студентов в процессе изучения конкретной учебной дисциплины.

Заключение

Результаты исследования свидетельствуют о значимых различиях в степени выраженности способности к прогнозированию у преподавателей и выпускников агроинженерного факультета и факультета ветеринарной медицины аграрного вуза. Преподаватели и студенты-выпускники агроинженерного факультета на статистически значимом уровне обладают более выраженной способностью к прогнозированию. Данная специфика у преподавателей обосновывается содержанием спецкурса, в процессе изучения которого они освоили технологию развития способности к прогнозированию в учебном процессе вуза. У студентов-выпускников – предметным содержанием дисциплин, в рамках которых была реализована технология развития их способности к прогнозированию.

Полученные данные подтверждают необходимость внедрения в образовательный процесс технологий, обеспечивающих развитие личностных составляющих готовности студентов к прогностической деятельности в сфере их профессионального выбора.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы развития способности к прогнозированию у субъектов образовательного процесса. Дальнейшие исследования предполагают изучение способности к прогнозированию у субъектов образовательного процесса (преподавателей) в зависимости от стажа работы в вузе.

Библиографический список / References

1. Анохин П.К. Опережающее отражение действительности // Вопросы философии. 1962. № 7. С. 97–110. [Anokhin P.K. A forward reflection of reality. *Voprosy filosofii*. 1962. No. 7. Pp. 107–110. (In Rus.)]
2. Ануфриев А.Ф. Формирование диагностического мышления на основе кейс-технологии в дистанционном обучении // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Воронеж, 2021. С. 79–82. [Anufriev A.F. Formation of diagnostic thinking based on case technology in distance learning. *Antropocentricheskie nauki: innovacionnyj vzglyad na obrazovanie i razvitie lichnosti*. Voronezh, 2021. Pp. 79–82. (In Rus.)]
3. Домбровская А.Ю., Огнев А.С., Лихачева Э.В. Позитивный образ будущего как основа повышения психологической устойчивости и базовый ориентир для современной воспитательной работы // Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки: Материалы V Международной научно-практической конференции. М., 2023. С. 125–134. [Dombrovskaya A.Yu., Ognev A.S., Likhacheva E.V. A positive image of the future as a basis for increasing psychological stability and a basic guideline for modern educational work. *Sovremennye strategii i cifrovye transformacii ustojchivo-go razvitiya obshchestva, obrazovaniya i nauki*. Moscow, 2023. Pp. 125–134. (In Rus.)]
4. Кондратьев В.В., Казакова У.А. Онтология формирования представления об инженерере инновационного типа // Инженерное образование. 2022. № 31. С. 58–66. DOI: 10.54835/18102883-2022-31-6 [Konratyev V.V., Kazakova U.A. Ontology of forming the image of innovative engineer. *Engineering Education*. 2022. No. 31. Pp. 58–66. (In Rus.). DOI: 10.54835/18102883-2022-31-6]
5. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д., Пашченко Т.В. Организационные и педагогические условия формирования навыка критического мышления у студентов российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 1. С. 5–17. DOI: 10.15826/umpa.2021.01.001 [Koreschnikova Yu.N., Froumin I.D., Pashchenko T.V. Organizational and pedagogical conditions for the development of critical thinking skills among Russian university students. *Journal University Management: Practice and Analysis*. 2021. No. 1. Pp. 5–17. (In Rus.). DOI: 10.15826/umpa.2021.01.001]
6. Краева М.Ю. Динамика прогностических способностей у студентов-психологов в образовательном процессе вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 1999. [Kraeva M.Yu. Dinamika prognosticheskikh sposobnostej u studentov-psihologov v obrazovatelnom processe vuza [Dynamics of prognostic abilities of students-psychologists in the educational process of the university]. PhD Dis. Astrakhan, 1999.]
7. Курочкина В.Е. Рефлексивные и прогностические способности педагога как психологическое условие его профессионального развития в после-вузовском образовании: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2008. [Kurochkina V.E. Refleksivnyye i prognosticheskie sposobnosti pedagoga как психологическое условие его профессионального развития в после-вузовском образовании: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2008.]

- как психологическое условие его профессионального развития в послевузовском образовании [Reflective and predictive abilities of a teacher as a psychological condition for his professional development in postgraduate education]. PhD Dis. Krasnodar, 2008.]
8. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Цифровизация высшего образования: возможные пути развития // *Философия образования*. 2021. Т. 21. № 4. С. 5–18. DOI: 10.15372/PHE20210401 [Muravyova A.A., Oleynikova O.N. Digitalization in higher education: Possible ways of development. *Philosophy of Education*. 2021. No. 4. Pp. 5–18. (In Rus.). DOI: 10.15372/PHE20210401]
 9. Олейникова О.Н. Современное профессиональное образование и обучение: глобальный контекст и тренды // VIII Махмутовские чтения. Интеграция региональной системы профессионального образования в европейское пространство: Материалы Международной научно-практической конференции. Казань, 2021. С. 34–39. [Oleynikova O.N. Modern vocational education and training: Global context and trends. *VIII Mahmutovskie chteniya. Integratsiya regionalnoj sistemy professionalnogo obrazovaniya v evropejskoe prostranstvo*. Kazan, 2021. Pp. 34–39. (In Rus.)]
 10. Подольский О.А., Погожина В.А. Соответствуя ожиданиям завтрашнего дня: в поисках содержания ключевых компетенций и способов их оценки // *Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование*. 2016. № 2. С. 10–27. DOI: 10.51314/2073-2635-2016-2-10-27 [Podolskiy O.A., Pogozhina V.A. Corresponding expectations of tomorrow: Searching for the content of key competences and their evaluation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2016. No. 2. Pp. 10–27. (In Rus.). DOI: 10.51314/2073-2635-2016-2-10-27]
 11. Потапова М.Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006. [Potarova M.G. *Razvitie prognosticheskikh sposobnostej kak uslovie professionalnogo samoopredeleniya lichnosti v yunosheskom vozraste* [The development of anticipatory abilities as a condition for the professional self-determination of the individual in adolescence]. PhD Dis. Stavropol, 2006.]
 12. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Виноградова С.А. Навыки будущего: значимость и условия развития в российских компаниях // *Московский экономический журнал*. 2020. № 2. С. 524–534. DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10104 [Prokhorova M.P., Lebedeva T.E., Vinogradova S.A. Skills of the future: Significance and conditions in Russian companies. *Moscow Economic Journal*. 2020. No. 2. Pp. 524–534. (In Rus.). DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10104]
 13. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб., 2003. [Regush L.A. *Psihologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego* [The psychology of anticipation: Advances in knowing the future]. St. Petersburg, 2003.]
 14. Сомова Н.Л. Диагностика способности к прогнозированию (Методика и стандартизация): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. [Somova N.L. *Diagnostika sposobnosti k prognozirovaniyu (Metodika i standartizatsiya)* [Diagnostics of the ability to predict (Methodology and standardization)]. PhD Dis. St. Petersburg, 2002.]

15. Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 264–289. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289 [Shcheglova I.A., Koreshnikova Yu.N., Parshina O.A. The role of engagement in the development of critical thinking in undergraduates. *Educational Studies*. 2019. No. 1. Pp. 264–289. (In Rus.). DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-264-289]
16. Shcheglova I. Can student engagement in extracurricular activities facilitate the development of their soft skills? *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2019. No. 6. Pp. 111–121. DOI: 10.14515/monitoring.2019.6.07.

Статья поступила в редакцию 10.05.2023, принята к публикации 11.07.2023

The article was received on 10.05.2023, accepted for publication 11.07.2023

Сведения об авторе / About the author

Макарова Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой физического воспитания инженерного факультета, Ульяновский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина

Elena V. Makarova – PhD in Pedagogy; Head at the Department of Physical Education of the Faculty of Engineering, Ulyanovsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin

E-mail: vasilevna73@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-108-122

УДК 371.1.07

С.Г. Поддуба

Некоммерческое образовательное частное учреждение
средняя общеобразовательная школа «Центр образования “Самсон”»,
115470 г. Москва, Российская Федерация

Особенности реализации сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в работе научно-методической службы общеобразовательной организации

Научно-методическая работа в школе выходит на новый уровень в современных условиях цифровой трансформации образования. Педагогический работник – одна из немногих профессий, требующих постоянного развития, самосовершенствования и соответствия современным требованиям. Эффективность работы современной образовательной организации в первую очередь зависит от профессионально-личностных характеристик специалистов. Профессиональный рост учителя – одно из самых приоритетных направлений научно-методической работы некоммерческого образовательного частного учреждения средняя общеобразовательная школа «Центр образования “Самсон”». В статье описан опыт организации научно-методической работы центра по сопровождению профессионально-личностного развития педагогических работников. Раскрыты особенности организации такой работы в условиях цифровой образовательной среды. Особое внимание уделено слаженности взаимодействия команды менеджмента общеобразовательной организации по реализации сопровождения профессионально-личностного развития педагогов.

Ключевые слова: профессионально-личностный рост учителя, научно-методический совет, педагогический совет, научно-методическая работа кафедр общеобразовательной организации, цифровая образовательная среда

© Поддуба С.Г., 2023

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: Поддуба С.Г. Особенности реализации сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в работе научно-методической службы общеобразовательной организации // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 108–122. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-108-122

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-108-122

S.G. Podduba

Non-profit Educational Private Institution Secondary School
“Education Center ‘Samson’”,
Moscow, 115470, Russian Federation

Features of the implementation of support for the professional and personal development of teachers in the work of the scientific and methodological service of a general education organization

Scientific and methodological work in school is reaching a new level in modern conditions of digital transformation of education. Teaching is one of the few professions that require constant development, self-improvement and compliance with modern requirements. The effectiveness of a modern educational organization primarily depends on the professional and personal characteristics of specialists. Professional growth of a teacher is one of the highest priority areas of scientific and methodological work of the Secondary School “Education Center ‘Samson’”. The article describes the experience of organizing scientific and methodological work in the Samson Center to support the professional and personal development of teaching staff. The features of organizing such work in a digital educational environment are revealed. Particular attention is paid to the coherence of interaction between the management team of a general education organization in implementing support for the professional and personal development of teachers.

Key words: professional and personal growth of a teacher; scientific and methodological council; pedagogical council; scientific and methodological work of the departments, scientific and methodological work of departments of general education organizations, digital educational environment

CITATION: Podduba S.G. Features of the implementation of support for the professional and personal development of teachers in the work of the scientific and methodological service of a general education organization. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 108–122. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-108-122

Активное позиционирование нововведений и необходимость преобразований в развитии образования побуждает современную школу включаться и работать в режиме инновационного развития. В таком режиме традиционный формат организации методической работы школы далеко не всегда соответствует возрастающим профессиональным интересам и запросам педагогических работников. В связи с этим перед школой встает вопрос о переводе методической работы в статус научно-методической, где инновационной, опытно-экспериментальной научно-педагогической деятельности педагоги уделяют внимание как условию повышения качества и эффективности образовательного процесса. Акцентируя внимание на значении методической службы в работе общеобразовательной организации, З.К. Берёзкина отмечает, что «научно-методическая работа является одним из важнейших объектов в системе управления школой, связанная, в первую очередь, с развитием профессионализма учителя, отражающегося в конкретных результатах учебно-воспитательного процесса. Ее прямой, непосредственной целью является рост педагогического мастерства учителя и педагогического коллектива» [1, с. 270].

Поэтому в ходе нашего научно-педагогического исследования и практической деятельности мы подчеркиваем, что одной из приоритетных задач в работе научно-методической службы современной школы является организационно-управленческое сопровождение как профессионального, так и личностного (эмоционального интеллекта, мягких навыков (*softskills*), критического мышления и т.п.) совершенствования, саморазвития педагогических работников. В условиях модернизации и инновационного развития системы общего образования педагогические работники школы сталкиваются с необходимостью освоения новых профессионально значимых компетенций по использованию ресурсов цифровой образовательной среды, по обеспечению цифровой безопасности и освоению и применению здоровьесберегающих требований.

Актуальность реорганизации и развития научно-методической работы в деятельности общеобразовательных организаций, обоснование тактической и стратегической значимости научно-методического сопровождения педагогических работников за последние 25 лет рассматривались в работах Н.Л. Галевой, Н.В. Гладик, В.И. Зверевой, Н.П. Капустина, Н.В. Немовой, М.М. Новожиловой, Е.В. Орловой, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др. Подчеркивая перспективность такой работы, Н.Л. Галеева и Ж.Н. Чарнецкая пишут: «И если важность научно-методической работы в современной школе вряд ли кто-то будет оспаривать, то ее форматы, формы, содержание, подходы – это предмет научных споров для поиска конструктивных ответов на актуальные вопросы» [11, с. 435].

Целенаправленное развитие научно-методической работы в некоммерческом образовательном частном учреждении средняя общеобразовательная школа «Центр образования “Самсон”» (НОЧУ СОШ ЦО «Самсон») позволяет успешно решать вопросы по управлению профессионально-личностным развитием педагогических работников. Такая работа направлена на оказание поддержки педагогам по освоению, адаптации нововведений, участию и организации опытно-экспериментальной, исследовательской деятельности, а также целенаправленным управлением профессионально-личностным развитием педагогических работников в условиях цифровой трансформации образования. Одним из значимых шагов в инициировании участия, сопровождении педагогических работников в разных формах проведения научно-педагогических мероприятий, в освоении педагогических инноваций стала реорганизация профессиональных объединений в кафедры. Такое решение послужило толчком к активизации профессионально-личностного развития, к раскрытию научно-исследовательского, профессионального творческого потенциала значительной части педагогических работников.

В ЦО «Самсон» с 2011 г. ежегодная (периодическая тематическая) диагностика педагогических кадров была переведена в статус мониторинга профессионального роста педагога и педагогического коллектива. В содержание мониторинга в настоящее время введены следующие показатели:

- результативность и эффективность профессиональной деятельности;
- личная активность в научно-исследовательской (опытно-экспериментальной, инновационной, проектной, стажировочной и т.п.) работе;
- творческая командная и индивидуальная работа по формированию учебно-дидактических, методических материалов;
- участие в педагогических мероприятиях внешкольных профессиональных форумах;

- прохождение дополнительного профессионального образования и демонстрация приобретенного опыта в практической деятельности во внутришкольных и внешкольных мероприятиях;
- подготовка публикаций;
- ведение собственного образовательного сайта; активность сетевого взаимодействия с участниками образовательных отношений и т.п.

Результаты мониторинга профессиональной активности педагогических работников размещены на общешкольной платформе Public-01 и находятся в общем доступе. Объективность общей картины профессионально-личностного развития педагогов школы позволяет не только судить о результативности научно-методической работы, но и слаженности работы команды менеджмента [7].

Одной из форм работы по активизации профессионально-личностного развития педагогических работников в ЦО «Самсон» является мотивация на обобщение результатов освоения нового и тиражирования собственного опыта его использования в процессе работы по индивидуальному плану самообразования. Продуктом такой работы становятся доклады/сообщения о результатах участия в различных педагогических мероприятиях, учебно-дидактические и методические разработки, подготовка публикаций. Так, показатели публикационной активности педагогов за последние 5 лет достаточно стабильны – не менее 10 статей в сборниках научно-практических конференций, педагогических журналах, коллективных монографиях и т.д. [2; 3; 5].

Научно-методической службой школы ежегодно формируется сборник методических разработок, в который входят обзорные, методические статьи, сценарии учебных и внеурочных мероприятий, информационно-аналитические отчеты. В публикациях отражены не только результаты различных форм научно-педагогической деятельности предметно-методологической направленности, но и опыт работы педагогов по изучению и внедрению передовых педагогических идей, разработке механизмов реализации позиционируемых тенденций в развитии общего образования. Мы убеждены, что подготовка публикации – важный механизм стимулирования творческой активности, продукт профессиональной рефлексии, который отражает не только сформированность профессиональных компетенций педагога, но и стремление к профессиональному самосовершенствованию, карьерному росту, личностному развитию.

Не менее значимы инициирование и поддержка участия педагогов в различных научно-практических мероприятиях внутришкольного, регионального уровней, федерального и даже международного уровня. При планировании такой работы учитываются профессиональные интересы педагогов, тенденции в развитии образования и педагогической

науки, направления программы стратегического развития ЦО «Самсон». Традиционно участие педагогов нашей школы в ежегодной Международной научно-практической конференции «Шамовские чтения», Международном Педагогическом марафоне, в региональных и межведомственных семинарах, конференциях [3; 4; 10].

Внутришкольная организация, координация, определение направления по сопровождению профессионально-личностного развития педагогических работников в рамках научно-методической деятельности реализуется через работу кафедр. Создание кафедр вместо предметных методических объединений в ЦО «Самсон» не является «данью моде», а предполагает целенаправленную серьезную работу по вовлечению педагогических работников и специалистов в научно-методическую, опытно-экспериментальную работу в соответствии со стратегией развития организации. В настоящее время педагогический коллектив в ЦО «Самсон» представлен 9 кафедрами: дошкольного образования, начального основного образования, психологического сопровождения, естественно-математических наук, гуманитарно-общественных наук, иностранных языков, физической культуры и спорта, эстетического воспитания и кафедрой кураторов.

Профессиональные объединения сотрудников содействуют продуктивному сотрудничеству, взаимодействию всего коллектива школы, координации и регулированию всех процессов. Поэтому в ЦО «Самсон» специалисты, занимающиеся обеспечением качества здоровьесберегающей личностно-ориентированной образовательной среды, созданием оптимально комфортных условий и безопасности обучающихся, следовательно, участвующие в реализации образовательных программ, также организованы в структуры (Центр психолого-педагогического сопровождения учебного процесса, Медико-психолого-педагогический консилиум, Информационно-технологическое объединение, Отдел развития и др.).

Под руководством заведующих кафедрами и руководителя научно-методического совета школы учителя участвуют в разработке и апробации программ, учебно-дидактических и методических материалов для основного, а также дополнительного образования, реализации профильного обучения. Особое внимание уделяется разработке и внедрению педагогического инструментария для успешной реализации системы воспитательной работы.

В рамках научно-методической работы каждый педагог выбирает тему профессионального саморазвития и совместно с руководителем кафедры, наставником определяет план ее реализации. По результатам работы над своей научно-практической темой педагоги:

- изучают и апробируют новшества, опубликованные в научно-педагогических, методических изданиях, тиражируемые коллегами на профессиональных форумах;
- разрабатывают, апробируют собственные учебно-методические, дидактические материалы;
- выступают с результатами профессиональной деятельности на тематических педагогических советах, которые проводятся 3 раза в год;
- проводят мастер-классы, практикумы, семинары для коллег и обучающихся в вузах, организациях, реализующих программы дополнительного профессионального образования;
- оформляют результаты проделанной работы в виде планов-сценариев учебных занятий, статей, методических рекомендаций, программ индивидуальной и групповой поддержки обучающихся, развития одаренностей, делясь своим опытом и наработками с коллегами [8].

Справедливости ради следует отметить, что для коллективов многих общеобразовательных организаций такой режим и ритм работы является обязательным. Опытные педагоги разрабатывают персональную тему научно-методической работы самостоятельно. Важно, чтобы профессиональные интересы педагога были комплементарны стратегии развития нашей организации, перекликались с общешкольной темой методической работы. Следуя принципам выстраивания демократичных отношений в управлении персоналом, допускается определенная свобода в выборе/формулировке темы или направления в научно-исследовательской работе некоторых педагогов. Но в этом случае инициативные темы не только обязательно обсуждаются и утверждаются на заседаниях кафедры, но и должны пройти процедуру экспертной оценки, публичной защиты. Новые, не совсем вписывающиеся в формат общешкольной методической темы, направления научно-практической работы педагога могут рассматриваться как перспективные, интересные с точки зрения психолого-педагогических исследований. Главное требование – выбор темы вне общего формата не должен противоречить общей идеологии, методологии развития российской системы общего образования и миссии образовательной организации. Все темы проходят обсуждение на заседаниях кафедры и утверждаются. В рамках общешкольного научно-практического семинара, проводимого дважды в год, каждому педагогу предоставляется возможность вынести на обсуждение результаты проделанной работы, провести открытое учебное занятие, мастер-класс или любое другое мероприятие [6; 7].

В деятельности научно-методической службы особое внимание в работе с педагогами уделяется развитию научного мышления,

непрерывному совершенствованию предметно-методологических, организационно-управленческих, валеологических компетенций, когнитивная составляющая которых тесно связана с изучением, освоением и апробацией в практической деятельности фундаментальных теоретических положений [3; 4]. Приобретенные, самостоятельно освоенные результаты теоретических исследований также являются предметом для обсуждения на заседаниях кафедры. В такой ситуации педагог выступает как инициатор освоения нового в педагогической науке для своих коллег. Все темы, мероприятия и другие события обязательно учитываются при разработке плана работы кафедры на учебный год.

Проектный и командный подход являются ключевыми при организации проблемных творческих групп в разработке и реализации программ и планов работы над общешкольной методической темой. Одним из обязательных направлений деятельности является разработка, апробация и внедрение современных педагогических и образовательных технологий, обеспечивающих рост качества образовательного процесса и способствующих сохранности и укреплению здоровья всех участников образовательного процесса, качеству образования обучающихся.

Развитию научно-методической работы и соответственно профессионально-личностному росту педагогических работников способствует реализация идеи профессионально-социального партнерства школы с различными организациями, заинтересованными в повышении качества общего образования. Так, с 2006 по 2019 г. ЦО «Самсон» являлся инновационной научно-образовательной площадкой (ИНОП) Московского педагогического государственного университета (МПГУ), а сотрудничество с кафедрой управления образовательными системами им. Т.И. Шаповой стало доброй традицией профессионального взаимодействия и продолжается сейчас. С 2008 г. коллектив школы занимался разработкой, апробацией и масштабированием научно-практических, информационных, учебно-методических ресурсов в управлении здоровьесберегающей личностно-ориентированной образовательной среды. На базе школы успешно проходят обучение, стажировки не только педагогические работники, управленцы/руководители из различных образовательных организаций, но и студенты, и аспиранты МПГУ, Сеченовского университета.

Внутришкольная научно-методическая служба при подготовке программ и планов работы учитывает персональные особенности педагогической деятельности каждого учителя, ориентируясь в числе актуальных вопросов и на решение персонально-значимых проблем педагогических работников с учетом стратегических задач школы. Именно такая установка является определяющей при анализе международных

и российских тенденций в развитии системы общего образования, коллегиальном выборе и формулировке темы методической работы на определенный период (1–3 года). Формулировка методической темы для педагогического коллектива – результат командной работы заместителей директора, заведующих кафедрами, творческих инициативных педагогов. По сути, тема методической работы – продукт профессионального осмысления и осознания важности разработки и реализации конкретных актуальных направлений на ближайший учебный год.

Приведем пример развития методической темы «Образовательная среда школы как условие и ресурс развития творческих способностей педагога и обучающегося в условиях реализации ФГОС второго поколения и постепенного перехода к ФГОС третьего поколения», опубликованной в комплексном плане ЦО «Самсон» на 2023–2024 учебный год. В качестве основных целей и задач заявлено:

- совершенствование условий для реализации ФГОС, что предполагает обновленное содержание начального и основного общего образования;
- повышение качества обученности выпускников на уровне среднего общего образования;
- развитие условий (организационно-управленческих, методических, педагогических) для обновления основных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и специального общего образования образовательного учреждения, включающих три группы требований, в соответствии с ФГОС;
- выявление и развитие детской одаренности и поддержки детей в соответствии с их способностями, в том числе на основе инновационных технологий;
- реализация индивидуальных образовательных маршрутов, направленных на развитие интеллектуально-творческих способностей обучающихся;
- активизация работы по развитию творческого и инновационного потенциала учительского корпуса за счет дальнейшей реализации мер стимулирования;
- создание условий для повышения профессиональной компетентности педагогов через их участие в профессиональных конкурсах, создание авторских педагогических разработок, проектно-исследовательскую деятельность, обучающие семинары, вебинары и курсовую подготовку.

В описании планируемых результатов выделены ожидаемые результаты деятельности педагогов, обучающихся и образовательной организации в целом. Для педагогов: непрерывное повышение профессиональной компетентности и личностных достижений, реализация

интеллектуального и творческого потенциала; повышение качества обучения; распространение педагогического опыта; участие в общественном управлении образовательного учреждения. Для обучающихся: положительная динамика качества образования, формирование личностных компетенций, соответствующих модели выпускника; достижение личностных результатов, обретение метапредметных результатов (в соответствии со стандартами образования); раскрытие и реализация интеллектуального и творческого потенциала; объективная оценка результатов обучения и социальной проектной деятельности; формирование у членов школьного сообщества эмоционально-ценностных ориентиров через осмысление их причастности к истории развития школы, ее успехам, традициям; здоровьесберегающая среда и осознание личностной ответственности за свое здоровье; участие в общественном управлении.

В целом результаты от выполнения задач научно-методической работы будут содействовать поддержке положительного имиджа школы – как образовательной организации, выпускающей высокообразованную, социально активную личность, готовую к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире, как центра педагогического мастерства, и обеспечивать демократизацию процессов внутришкольного управления [6; 7].

Сталкиваясь с проблемой или ощущая дефицит профессиональных навыков, компетенций педагог нашей школы обращается за поддержкой к заведующему кафедрой, наставнику, руководителю творческой инновационной группы, в которой он состоит. И вместе с опытным педагогом формулирует проблему, обсуждает и выявляет возможные пути и способы ее решения. Основываясь на данных такого собеседования, учитель применяет на практике полученные рекомендации, действует по образцу, осознает алгоритм решения выявленной проблемы, применяет его на практике. В дальнейшем в процессе проработки проблемы педагог совершенствует приобретенные навыки, предлагает альтернативные пути решения данной проблемы, анализируя свой собственный опыт вместе с наставником и коллегами. В итоге оценивает результат собственной деятельности и делится опытом с коллегами.

Если десять лет назад такое решение проблемы занимало многие месяцы и иногда растягивалось на год и более, то на современном этапе цифровой трансформации образования с помощью предложенной нами в педагогическом исследовании процессуальной модели профессионально-личностного развития педагогических работников в условиях цифровой образовательной среды, с использованием ее внешних и внутренних ресурсов, а также при слаженном взаимодействии команды

менеджмента общеобразовательной организации появилась возможность решать проблемы профессионального дефицита, реализации профессионального и личностного потенциала педагогических работников в максимально короткие сроки с минимальными затратами времени и персональных ресурсов [9].

Грамотно выстроенная научно-методическая работа не только развивает профессиональную, методологическую составляющую педагогического работника, не только дает ему методический инструментарий для решения педагогических образовательных задач, но и способствует развитию внутренней уверенности педагога как специалиста, как профессионала. Создает для педагога среду, необходимую и способствующую развитию его личностных качеств: способности к профессиональной коммуникации, стремлению к саморазвитию, самосовершенствованию, развитию эмпатии, эмоционального интеллекта, критического мышления и т.п.

Тематические педагогические советы, которые проводятся в нашей школе три раза в год, носят не формальный, а деятельностный интерактивный обучающий характер. Именно на таких педагогических советах педагоги делятся собственным опытом проработки и решения профессиональных и личностных проблем, с которыми они сталкиваются в практике своей педагогической деятельности. Приведем примеры тем, обсуждаемых на педсоветах в 2020/2021 учебном году, когда все школы столкнулись с проблемой изоляции и организации тотального дистанционного/онлайн обучения. Например, на педагогическом совете № 2 «Профилактика педагогического выгорания в рамках внедрения нового педагогического стандарта» обсуждались следующие вопросы: профессиональное здоровье как объект самоменеджмента педагога; учитель и его роль в обществе на примере опыта КНР, Финляндии и др. стран; учитель глазами детей; пути и средства профилактики профессионального выгорания педагога; искусство как средство помощи педагогу в разных жизненных ситуациях; эмоциональный интеллект и актуальность его развития в профессии педагога и др. На педагогическом совете № 3 «Онлайн-обучение и дистанционное обучение. Технологии и средства дистанционного обучения. Преимущество и недостатки дистанционного обучения для обучающихся» были обсуждены следующие проблемы: онлайн-обучение и дистанционное обучение; преимущества и недостатки дистанционного обучения по разным предметам; синхронное и асинхронное дистанционное обучение: платформы и приложения; цифровые решения в овладении предметными знаниями; проектирование эффективного урока в режиме дистанционного обучения; информационные технологии как ресурс качества образования в условиях дистанционного обучения; организация работы куратора в формате

дистанционного обучения; дистанционные формы и методики психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе; особенности дистанционного обучения дошкольников; особенности дистанционного обучения детей с нарушениями речи; использование интернет-ресурсов и цифровых компьютерных технологий в дистанционной форме обучения на уроках изобразительного искусства; особенности проведения онлайн-уроков по физической культуре. На педагогическом совете № 4 «Современные проблемы образования в вопросах и ответах» были рассмотрены результаты решения проблем, связанных с процессами цифровой трансформации образовательного процесса и развитием цифровой образовательной среды в школе.

Накопленный за время исследования организационно-управленческий опыт показал, при формировании цифровой образовательной среды в образовательных организациях важно оценить внутренние и внешние ресурсы, рассмотреть особенности повышения профессиональной функциональной грамотности педагогических работников, а также личностное развитие, самосовершенствование как направления в работе научно-методической службы. Анализ цифровой образовательной среды ЦО «Самсон» дает возможность констатировать достаточность электронных образовательных ресурсов и ИК-технологий для эффективного использования данных ресурсов в организации образовательного процесса и сопровождении профессионально-личностного развития педагогических работников.

Все эти факторы способствовали переводу системы методического управления педагогическим коллективом в научно-методическую систему. Был разработан целый пакет внутришкольных документов (локальных актов), создающих условия вовлечения педагогических работников в работу научно-методических подразделений школы, а также обеспечивающих стабильность и системность данной работы в школе. При подготовке такого пакета нормативных и организационно-управленческих документов был изучен и учтен опыт более 100 лучших по рейтинговым оценкам общеобразовательных организаций из разных регионов России. Так, особенности формирования и использования ресурсов цифровой образовательной среды нашли отражение в Положениях о научно-методическом совете, о методической предметной кафедре, о индивидуальном сопровождении обучающихся «группы риска», о медико-психолого-педагогическом консилиуме в школе, о проектной деятельности и научно-практической конференции обучающихся и др.

Таким образом, именно научно-методическое сопровождение педагогических работников современной школы обеспечивает устойчивость инновационного режима, своевременность и адекватность профессиональных ответов на социальные, технические и технологические вызовы.

Библиографический список / References

1. Березкина З.К. Управление внутришкольной научно-методической работой как условие профессионального развития учителя // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 7. С. 70–73. [Berezkina Z.K. Management of intra-school scientific and methodological work as a condition for teacher professional development. *Siberian Pedagogical Journal*. 2007. No. 7. Pp. 70–73. (In Rus.)]
2. Вариативность технологий здоровьесбережения в дошкольном и школьном образовании: Сборник статей / Под ред. В.Р. Кучмы, А.Р. Вирабовой. М., 2017. [Variativnost tekhnologiy zdorovesberezheniya v doshkolnom i shkolnom obrazovanii [Variability of health-saving technologies in preschool and school education]. V.R. Kuchma, A.R. Virabova (eds.). Moscow, 2017.]
3. Вирабова А.Р., ШклярOVA О.А. Культура управления как ресурс личностного и профессионального развития всех участников образовательного процесса // Шаповские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами: Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции: В 2-х ч. Ч. 1. М., 2021. С. 571–575. [Virabova A.R., Shklyarova O.A. Management culture as a resource for personal and professional development of all participants in the educational process. *Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoy shkoly upravleniya obrazovatelnyimi sistemami*. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, 2021. Pp. 571–575. (In Rus.)]
4. Галеева Н.Л. Качество управления научно-методической системой школы: критерии и показатели // Перспективы развития современного образования: от дошкольного до высшего: Сборник статей Девярых Всероссийских Шаповских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами (25 января 2017 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. ШклярOVA: В 2 ч. Ч. 1. М., 2017. С. 254–258. [Galeeva N.L. Quality of management of the school's scientific and methodological system: criteria and indicators. *Perspektivy razvitiya sovremennogo obrazovaniya: ot doshkolnogo do vysshego*. S.G. Vorovshchikov, O.A. Shklyarova (eds.). In 2 vols. Vol. 1. Moscow, 2017. Pp. 254–258. (In Rus.)]
5. Здоровьесберегающее личностно-ориентированное образование в современных условиях: традиции, опыт, перспективы развития: Практико-ориентированная монография / Под ред. А.Р. Вирабовой, О.А. ШклярOVA. М., 2021. [Zdorovesberegayushchee lichnostno-orientirovanное образование v sovremennykh usloviyakh: traditsii, opyt, perspektivy razvitiya [Health-saving personality-oriented education in modern conditions: Traditions, experience, development prospects]. A.R. Virabova, O.A. Shklyarova (eds.). Moscow, 2021.]
6. Осипова О.П., Савенкова Е.В., ШклярOVA О.А. Педагогические риски профессиональной деятельности педагогов в условиях организации электронного обучения // Проблемы современного образования. 2022.

- № 3. С. 164–176. DOI: 10/31862/2218-8711-2022-3-164176. [Osipova O.P., Savenkova E.V., Shklyarova O.A. Pedagogical risks of professional activities of teachers in the context of organizing e-learning. *Problems of Modern Education*. 2022. No. 3. Pp. 164–176. DOI: 10/31862/2218-8711-2022-3-164176. (In Rus.)]
7. Поддуба С.Г. Особенности командного взаимодействия в формате проектной деятельности структурных подразделений школы «Самсон» // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярва: В 2 ч. Ч. 2. М., 2018. С. 288–292. [Podduba S.G. Features of team interaction in the format of project activities of structural divisions of the Samson school. *Nauchnaya shkola T.I. Shamovoy: metodologo-teoreticheskie i tekhnologicheskie resursy razvitiya obrazovatelnykh sistem*. S.G. Vorovshchikov, O.A. Shklyarova (eds.). In 2 vol. Vol. 2. Moscow, 2018. Pp. 288–292. (In Rus.)]
 8. Поддуба С.Г., Лезова Л.А. Система методического сопровождения профессионально-личностного развития современного педагога в школе «Самсон» // Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами: Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции: В 2 ч. Ч. 1. М., 2021. С. 588–592. [Podduba S.G., Lezova L.A. System of methodological support for professional and personal development of a modern teacher at the Samson school. *Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoy shkoly upravleniya obrazovatelnyimi sistemami*. In 2 vols. Vol. 1. Moscow, 2021. Pp. 588–592. (In Rus.)]
 9. Поддуба С.Г., Осипова О.П. Цифровая образовательная среда в практике деятельности общеобразовательных организаций // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. № 3. С. 144–162. [Podduba S.G., Osipova O.P. Digital educational environment in the practice of educational organizations. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2022. No. 3. Pp. 144–162. (In Rus.)]
 10. Учение Т.И. Шамовой в практической деятельности дошкольных и школьных образовательных организаций / Под ред. В.Р. Кучмы, А.Р. Вирабовой. М., 2018. [Uchenie T.I. Shamovoy v prakticheskoy deyatelnosti doskolnykh i shkolnykh obrazovatelnykh organizatsiy [Teachings of T.I. Shamova in the practical activities of preschool and school educational organizations]. V.R. Kuchma, A.R. Virabova (eds.). Moscow, 2018.]
 11. Чарнецкая Ж.Н., Галеева Н.Л. Научно-методическая работа в современной школе: новое или актуальное? // Шамовские чтения: Сборник статей XV Международной научно-практической конференции: В 2 ч. Ч. 2. М., 2023. С. 434–438. [Charnetskaya Zh.N., Galeeva N.L. Scientific and methodological work in modern school: New or relevant? *Shamovskie chteniya*. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, 2023. Pp. 434–438. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 15.07.2023, принята к публикации 04.09.2023

The article was received on 15.07.2023, accepted for publication 04.09.2023

Сведения об авторе / About the author

Поддуба Светлана Григорьевна – первый заместитель директора по учебному процессу, некоммерческое образовательное частное учреждение средняя общеобразовательная школа «Центр образования “Самсон”», г. Москва

Svetlana G. Podduba – first deputy director for educational process, non-profit educational private institution secondary school “Education Center ‘Samson’”, Moscow

E-mail: podduba@samson-corp.ru

**С.Ю. Сенатор, Э.И. Сокольникова,
М.В. Емельянова**

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

Анализ современных подходов к реализации патриотического воспитания как составляющей высшего образования

В статье проведен анализ одной из важнейших проблем системы высшего профессионального образования: актуальности патриотического воспитания в современном обществе. Рассмотрены основные нормативные положения и идеи патриотического воспитания, обосновывается приоритетность данного направления в системе вузовского образования. Сформулированы организационно-педагогические условия как фактор эффективного управления деятельностью образовательной организации по патриотическому воспитанию и развитию у студентов культуры патриотизма: разработка с информационно-аналитических позиций основных тенденций формирования и развития воспитательного потенциала вуза, обогащение эмоционально-ценностной сферы личности, обеспечение систематического накопления и обогащения опыта патриотического воспитания, развитие исследовательских и диагностических компетенций студентов. Анализ опыта работы ряда государственных вузов позволил определить как требования вузов к выбору форм, методов и средств патриотического воспитания, так и запросов студентов, ориентированных на формирование патриотического сознания, личностных качеств и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: патриотическое воспитание в вузе, новая модель патриотического воспитания, студенческое сообщество, воспитательный потенциал вуза, развитие мировоззренческих ценностей студентов



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сенатор С.Ю., Сокольникова Э.И., Емельянова М.В. Анализ современных подходов к реализации патриотического воспитания как составляющей высшего образования // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 123–136. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-123-136

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-123-136

S.Yu. Senator, E.I. Sokolnikova, M.V. Emelyanova

Moscow Social Pedagogical Institute,
Moscow, 105082, Russian Federation

Analysis of modern approaches to the implementation of patriotic education as a component of higher education

The article analyzes one of the most important problems of the system of higher professional education: the relevance of patriotic education in modern society. The main normative points and ideas of patriotic education are considered, and the priority of this direction in the university education system is substantiated. Organizational and pedagogical conditions are formulated as a factor in the effective management of the activities of an educational organization for patriotic education and the development of a culture of patriotism among students: development of the main trends in the formation and development of the educational potential of a university from an information and analytical standpoint, enrichment of the emotional and value sphere of the individual, ensuring the systematic accumulation and enrichment of experience patriotic education, development of research and diagnostic competencies of students. An analysis of the experience of a number of state universities made it possible to determine both the requirements of universities for the choice of forms, methods and means of patriotic education, and the requests of students focused on the formation of patriotic consciousness, personal qualities and value orientations.

Key words: patriotic education at a university, a new model of patriotic education, student community, educational potential of a university, development of students' worldview values

CITATION: Senator S.Yu., Sokolnikova E.I., Emelyanova M.V. Analysis of modern approaches to the implementation of patriotic education as a component of higher education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 123–136. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-123-136

Нормативно-правовая база по патриотическому воспитанию в Российской Федерации постоянно обновляется: реализуются на практике «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» от 29.05.2015 № 996-п (<http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>), «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации до 2025 года» от 29.11.2014 № 2403-п (<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012300003>); утвержден Указ Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности России» от 02.07.2021 № 400 (<http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046>). В этих документах заложены государственные требования, обязательные для исполнения, согласно которым образовательные учреждения эффективно внедряют социально-педагогические модели патриотического воспитания, т.к. традиции, стиль и методы их работы максимально учитывают особенности социума.

Важнейшие задачи воспитания подрастающего поколения, детей и молодежи по формированию патриотического и гражданского самосознания, российской идентичности и духовности положены в основу Федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» (далее – Проект) в рамках национального проекта «Образование», который реализуется в период с 2021 по 2024 гг. (<https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/?ysclid=lnx54n6uz7728798991>). Данный документ призван мобилизовать все институты социализации и профессионализации и направить развитие российского общества на создание качественно новой модели патриотического воспитания, в основу которой должны быть положены как проектирование будущего с помощью знаний прошлого и опыта деятельности в настоящем, так и исследование международного опыта и лучших отечественных практик патриотического воспитания, включая применение современных медиатехнологий при реализации проектов и проведении мероприятий.

В реализацию патриотического воспитания вовлечены все государственные и общественные организации и ведомства, среди которых особую роль играют образовательные учреждения, отвечающие за развитие мировоззренческих ценностей, становление патриотической позиции личности в решении реальных жизненных ситуаций, формирование личностных установок молодежи. Единство социального и индивидуального в деятельности можно обеспечить, лишь расширяя мышление индивида до образа Отечества и понимания своей деятельности как служение ему.

В Проекте поставлены задачи:

- разработать рабочие программы воспитания обучающихся с целью внедрить в учебный процесс учебные курсы (модули), ориентированные на создание воспитывающей среды в общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях, ведущих подготовку по укрупненной группе специальностей «Образование, педагогические науки»;
- обеспечить государственной поддержкой региональные программы гражданского и патриотического воспитания, юридических лиц и субъектов РФ, а также некоммерческих и коммерческих организаций, участвующих в этом процессе;
- активизировать проектную деятельность патриотической направленности;
- внести оживление в межпоколенческое взаимодействие;
- ускорить создание патриотического контента и размещение его в Интернете.

Содержание основных направлений Проекта предусматривает системное влияние на студенческое сообщество в целом, которое на современном этапе характеризуется следующим образом:

- возраст – от 19 до 24 лет;
- студенты вузов и ссузов;
- ведущая деятельность – учебно-профессиональная, в процессе которой осваивается профессия и углубляются знания и профессиональное самоопределение;
- сопутствующая деятельность – исполнение социальных ролей и интересов, различные хобби с учетом знаний о своих правах и обязанностях, путешествия по России, изучение и сохранение культурного наследия и т.д.;
- направления коммуникации – интересное и корректное общение с различными категориями людей как старше, так и младше на несколько лет, в том числе в социальных сетях;

- формы участия в патриотическом воспитании – образовательные организации, общественные объединения, учреждения молодежной политики, культуры, шоу-бизнес, спорт, форумы общественного мнения, выражающие общие интересы и настроения поколения, информационные сети и т.д.;
- методы, средства и инструменты патриотического воспитания – видеоконтент, социальные сети, блоги, видеоигры, встречи с интересными людьми, предоставление возможностей для саморазвития (<https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/?ysclid=lnx54n6uz7728798991>).

Таким образом у студенческой молодежи формируются: стремление к самореализации в профессии, знания истории страны, в том числе современной России, основных ее национальных интересов и достижений; устойчивое противостояние искажению исторической правды; мотивированность на создание социальных проектов, связанных с историей страны, в том числе экологические социальные проекты; влечение к участию в научных исследованиях, открытиях; желание объединяться с другими для решения насущных проблем и организовывать добровольческие акции.

В систему измерителей эффективности мероприятий по патриотическому воспитанию положены количественные и качественные показатели. К количественным относятся численный и информационный охват участников, финансовое обеспечение и доля участников по сравнению с показателями прошлых лет. К качественным: статус и организационный уровень мероприятия, информационная доступность и содержательность, результативность и качество в рамках организации Проекта.

Охват значительного количества студентов организованными формами еще не самое главное. Главное – мотивирующее, социализирующее влияние на молодых. Личностный рост студентов в познании и творчестве, проявляющийся в достижениях, росте коммуникабельности, стремлении к сотрудничеству, формировании новаторской и лидерской позиций, – таковы реальные критерии эффективности Проекта. Важно то, что это происходит через развитие общественно полезной, творческой деятельности, гуманистически ориентированных отношений и общения.

В целом для эффективного воспитания студенчества должны работать системный подход к нему, развитие социокультурной среды вуза, самоуправление и самодетельность, наставничество со стороны педагогов и шефов, творческие объединения и проекты, «мода на здоровый образ жизни», молодежные СМИ, службы психолого-педагогического сопровождения воспитательного процесса. Особо значимым представляется укрепление взаимопонимания, установление субъект-субъектных

взаимоотношений между студентами и наставниками, конструктивная позиция администрации и властных структур по отношению к студенческому сообществу и вузовскому воспитанию, межвузовская интеграция. Надежным инструментом диагностики эффективности Проекта представляется мониторинг общественного мнения студентов и педагогов, проводимый систематически и затрагивающий насущные аспекты жизни студенческой молодежи.

Формируя студенческое сообщество, реализация Проекта позволит обеспечить успешную социализацию студентов, но для этого требуются аккумуляция, поддержка и распространение многочисленных инициатив и новаций, рождающихся в коллективном творчестве.

Однако следует отметить не только современные вызовы мирового масштаба (угроза военной безопасности страны, активизация деятельности террористических группировок и т.д.), но и ряд причин, по которым происходит в нашем государстве потеря традиционных ориентиров и девальвация духовных ценностей в системе патриотического воспитания; гипертрофия технократического подхода в образовании и формирование будущего специалиста в ущерб духовному развитию, ослабление у педагогического состава вузов мотивации для воспитания у студентов личностных качеств, необходимых для патриотов и граждан своей страны; принятие нетрадиционной культуры.

Реализация патриотического воспитания как составляющей высшего образования должна быть ориентирована на следующие организационно-педагогические условия как факторы эффективного управления деятельностью образовательной организации по патриотическому воспитанию и развитию у студентов культуры патриотизма.

1. *Разработка с информационно-аналитических позиций основных тенденций формирования и развития воспитательного потенциала вуза.* Оно охватывает процесс создания программы, планирование и координацию деятельности всех структурных подразделений образовательной организации, участвующих в реализации патриотического воспитания и обеспечивающих освоение студентами системы приоритетных ценностей, которые являются основой духовно-нравственного развития личности, осмысления феномена патриотизма в нормативном и социокультурном аспекте. На этом этапе нужно контролировать формирование у студентов следующих компетенций:

- когнитивных – знания о государстве, народе, его истории и современности, критическое мышление;
- эмоционально-мотивационных – богатство чувств, переживаний, потребностей, мотивов патриотического толка;

– личностно-деятельностных – способность к предметно-преобразовательной, краеведческо-поисковой деятельности и работе по сохранению родной природы и памятников национальной культуры, самостоятельность при осуществлении выбора.

Важно регулярно проводить исследования патриотических настроений обучающихся, данные которых могут стать основой для разработки программных документов. При этом следует учитывать специфику и состояние патриотизма студентов, которое во многом обуславливается не только особенностями вуза, в котором они получают профессию, но и экономической и культурной спецификой региона.

При тестировании, анкетировании, наблюдении и в процессе бесед можно выявлять уровень патриотического воспитания студентов и определить проблемные точки с целью коррекции воспитательного процесса.

А.С. Нефедова предлагает включать в анкету вопросы, характеризующие особенности современного молодого человека: перечень духовно-нравственных и материальных ценностей студентов и их взаимозависимость; понимание противоречивости процессов и явлений, происходящих в обществе; выраженность духовно-нравственных чувств по отношению к выполнению патриотического долга в интересах общества; жизненный опыт и уровень развития навыков и умений работы в коллективе; социальную активность, работоспособность, наличие культуры труда и общения [10].

При этом следует использовать систему критериев и соответствующих им параметров оценки, выработать качественно и количественно определенные показатели по каждому из параметров, которые могут корректироваться и определяться в соответствии с уровнем реализации молодежной политики (федеральный, региональный, местный) [9].

И.А. Суменков отмечает важность диагностики воспитательной работы патриотической направленности по четырем показателям: социально-правовой, историко-краеведческий, духовно-нравственный и военно-спортивный, а среди критериев выделяет когнитивную сферу, полноту эмоционально-ценностных параметров, универсальность деятельности области, а уровни сформированности патриотизма личности могут отражаться в диагностической карте [11].

В рамках социологических исследований, проведенных среди молодежи Свердловской области, была выявлена необходимость формирования органов по делам молодежи и обоснования норм финансирования молодежной политики в регионе, стимулирование добровольчества, развитие взаимодействия органов законодательной, исполнительной власти, образовательных, научных организаций, некоммерческого сектора

и бизнес-структур в реализации направлений государственной молодежной политики, а также систематического мониторинга организации этой деятельности [12].

2. *Обогащение эмоционально-ценностной сферы личности*, ориентированное на развитие патриотических чувств, формирование нравственно-правовой позиции, выявление качеств, которые необходимо воспитывать у обучающихся.

Данное условие позволит обеспечить осмысление и осознание индивидуальной социальной позиции и ответственности. При этом создается благоприятная среда для развития патриотических качеств, включающая свободный доступ к современной информационной базе и обеспечение контента, содержащего вопросы патриотического воспитания, истории России, культурных и исторических ценностей и т.д., предоставление возможности для формирования межнациональной культурной и правовой грамотности у студентов и мотивирование преподавателей на внедрение новейших программ, форм, методов и технологий работы по патриотическому воспитанию студентов.

В рамках вуза важна коррекция содержания специальных дисциплин, реализующих аспекты патриотического воспитания (педагогика, политология, этнопедагогика, история России, социология, культурология и др.), а также внедрение спецкурсов и проведение тематических лекционных занятий на основе обновления основных компонентов патриотического воспитания, с учетом современных социально-педагогических принципов и особенностей региона [6].

Г.Х. Воистинова и У.М. Фролова указывают на включение идей патриотизма в содержание любого учебного или методического предмета и считают, что даже на занятиях по методике обучения математике и методических дисциплинах можно и нужно уделять внимание формированию чувства патриотизма студентов, например, включать в проекты по конструированию математических игр квесты и внеклассные мероприятия с патриотическим и краеведческим содержанием, а также математические задачи со сказочными и этнокультурными сюжетами. Данное предложение касается и тематики выпускных квалификационных работ [2].

И.С. Кодиров считает приоритетным направлением в патриотической работе социальное проектирование, например, в форме воспитательного часа по формированию патриотизма у студентов или проекты общественного направления, например, волонтерского движения [5].

3. *Обеспечение систематического накопления и обогащения опыта патриотического воспитания* на благо общества и государства и на этой

основе определение порядка действий в освоении проектировочных и творческих компетенций патриотического толка.

В этом направлении играет положительную роль участие студентов в деятельности общественных организаций патриотической и военно-патриотической направленности (молодежные движения, акции, инициативы и т.д.), в поисково-исследовательской работе (посещение музеев, выставок, проведение краеведческих викторин); включенность студенчества в общественно полезную деятельность, где проявляются коммуникабельность, креативность, инновационность, сотрудничество с участниками Великой Отечественной войны, поддержание в порядке захоронений героев-воинов, уход за памятниками погибшим в годы войны, посещение памятных мест и музеев; организация шефских концертов и спектаклей в воинских частях и т.д.

Н.Г. Егошина подробно описывает опыт патриотического воспитания студентов Поволжского государственного технологического университета по углубленному изучению истории своей страны, делая акцент на работе Музея истории, в рамках которого функционируют клуб любителей истории Отечества «КЛИО»; клуб исторической реконструкции «Волжский Путь»; молодежный клуб «Русское географическое общество». Ею отмечается, что музейные материалы, фотодокументы из фонда музея широко используются студентами при работе над рефератами, дипломными и выпускными квалификационными работами [4].

Н.Б. Васильева указывает на недостаточно высокий вклад гуманитарного образования в патриотическое воспитание, особенно в рамках негуманитарных направлений, на сезонность и ориентированность целевых мероприятий лишь на «красные» даты календаря, проводимых в рамках обеспечения патриотического воспитания студентов в учебных заведениях, что создает проблему, связанную с падением активности студентов и снижением мотивации к участию в аналогичных мероприятиях. Автор отмечает необходимость системного подхода к воспитательному процессу при реализации патриотического образования [1].

Наш анализ показал, что на настоящий момент не существует единого государственного органа, ответственного за разработку, координацию и реализацию политики в области развития патриотизма в рамках учебных организаций (их список займет не одну страницу), отсутствуют методические и информационные ресурсы по патриотическому воспитанию, учитывающие современные вызовы и объединенные в единую информационную базу; наблюдается дефицит материально-технических и финансовых ресурсов для качественного обеспечения исследуемого процесса.

- Мы также поддерживаем Н.В. Васильеву, которая предлагает:
- создать единое государственное учреждение с филиалами в крупных вузах страны с целью формирования единого механизма организации и руководства патриотическим воспитанием, при этом сохранить возможность оперативного включения местных событий и внутриинициативных разработок персонала филиалов, т.к. вузы являются непосредственным сосредоточением активной молодежи;
 - ежегодно проводить единый российский конкурс научных работ и проектов по патриотическому воспитанию с целью расширения научно-методологической базы [1].

К.А. Фролова останавливает внимание на активизации органов студенческого самоуправления по созданию ресурсной базы, объединяющей мероприятия патриотической направленности [13].

Кроме этого, данный подход позволит создать единую управленческую вертикаль, обеспечивающую координацию деятельности различных субъектов патриотической работы, исключению пересечения сроков и дублирования отдельных мероприятий и проектов патриотического направления, а также повторения из года в год одинаковых мероприятий, например, забегов, митингов, флешмобов¹.

К чести ряда вузов, в них функционируют центры патриотического воспитания как структурные подразделения, например, в Тюменском государственном университете, Российском экономическом университете им. Г.В. Плеханова, Волгоградском государственном аграрном университете [9].

4. *Развитие исследовательских и диагностических компетенций студентов*, освоенных в процессе знакомства и овладения научным потенциалом, заключенным в работах молодых ученых и преподавателей, занимающихся разработкой теоретических и практических основ патриотического воспитания. При этом следует обратить внимание на выделение грантов, организацию и проведение научных конференций, стимулирование публикаций научно-популярных изданий по патриотической тематике [7].

В данном направлении Е.В. Григорьева и Е.А. Михеева указывают на ряд запросов в молодежной среде: активизацию творческого потенциала студентов через организацию концертов с патриотическим репертуаром и тематических флэшмобов к знаменательным датам российской

¹ Основы патриотического воспитания российской молодежи: Метод. рекомендации: Утв. Экспертным советом по патриотическому воспитанию при ФГБУ «Роспатриотцентр» 10.10.2022. URL: <https://www.рцпв.рф/wp-content/uploads/2022/12/Metodicheskie-rekomendatsii-po-Osnovam-patrioticheskogo-vospitaniya-grazhdan-Rossijskoj-Federatsii.pdf?ysclid=lnoa20ry973913031> (дата обращения: 21.01.2023).

истории, проведение уроков политического воспитания и конкурсов научных работ на патриотическую тематику, просмотр и обсуждение фильмов патриотического содержания, выезды с целью оказания помощи ветеранам войны в летнее время, что расширяет поиск новых и современных методик и технологий патриотического воспитания и одновременно актуализирует традиционные, соответствующие возрастным особенностям организационные формы работы по воспитанию патриотизма [3].

В целом культура патриотизма у личности – профессионально значимое качество, комплекс взаимосвязанных компетенций, выражающихся в знании прошлого, переживаниях, идентификации себя в настоящем, образах и перспективах развития в будущем. Она основана на системном подходе и ориентирована на формирование в воспитательном процессе вуза патриотического сознания, ряда личностных качеств и характеристик молодежи при участии в различных формах социальной активности, в том числе в благотворительной, волонтерской и блогерской деятельности, в физкультурно-спортивных мероприятиях, в художественном творчестве и военно-патриотических играх и др.

Библиографический список / References

1. Васильева Н.Б. Патриотическое воспитание студентов в вузах России // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 5 (47). С. 221–226. [Vasilyeva N.B. Patriotic education of students in Russian universities. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016. No. 5 (47). Pp. 221–226. (In Rus.)]
2. Воистинова Г.Х., Фролова У.М. О патриотическом воспитании студентов // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32400&ysclid=lm3rb0eq0935787336> (дата обращения: 21.02.2023). [Voistinova G.Kh., Frolova U.M. On the patriotic education of students. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2023. No. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32400&ysclid=lm3rb0eq0935787336> (In Rus.)]
3. Григорьева Е.В., Михеева Е.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи: анализ проблем и поиск новых форм работы в вузе // Материалы межрегионального молодежного научно-образовательного форума «Патриотизм, образование, студенчество». Кемерово, 2016. С. 30–35. [Grigorieva E.V., Mikheeva E.A. Patriotic education of student youth: Analysis of problems and search for new forms of work at a university. *Materialy mezhhregionalnogo molodezhnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma «Patriotizm, obrazovanie, studenchestvo»*. Kemerovo, 2016. Pp. 30–35. (In Rus.)]

4. Егошина Н.Г. Возможности современного вуза для патриотического воспитания студентов // THEORIA: журнал исследований в образовании. 2023. № 1 (10). С. 48–54. [Egoshina N.G. Opportunities of a modern university for the patriotic education of students. *THEORIA: Journal of Educational Studies*. 2023. No. 1 (10). Pp. 48–54. (In Rus.)]
5. Кодиров И.С. Патриотическое воспитание студентов в вузе // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». М., 2022. URL: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2022/61dbc2638c333.pdf> (дата обращения: 21.02.2023). [Kodirov I.S. Patriotic education of students at the university. *Materialy XIV Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferentsii «Studencheskij nauchnyj forum»*. Moscow, 2022. URL: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2022/61dbc2638c333.pdf> (In Rus.)]
6. Котовский А.И. Проблемы патриотического воспитания молодежи в Российской Федерации // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 10 (110). С. 29–30. [Kotovskiy A.I. Problems of patriotic education of youth in the Russian Federation. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo sotsialnogo universiteta*. 2012. No. 10 (110). Pp. 29–30. (In Rus.)]
7. Крайник В.Л., Прищепа М.А. К вопросу о патриотическом воспитании студентов в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 208–210. [Krainik V.L., Prishchepa M.A. On the issue of patriotic education of students in a modern university. *The World of Science, Culture and Education*. 2019. No. 2 (75). Pp. 208–210. (In Rus.)]
8. Куликов С.П., Новиков С.В. Особенности патриотического воспитания студентов в отечественных вузах // Московский экономический журнал. 2019. № 11. С. 779–787. [Kulikov S.P., Novikov S.V. Features of patriotic education of students in domestic universities. *Moskovskij ekonomicheskij zhurnal*. 2019. No. 11. Pp. 779–787. (In Rus.)]
9. Мониторинг эффективности реализуемых программ и проектов в области молодежной политики в российских образовательных организациях / Куликов С.П., Новиков С.В., Просвирова Н.В., Сорокин А.Е. // Региональные проблемы преобразования экономики. 2018. № 10 (96). С. 76–83. [Kulikov S.P., Novikov S.V., Prosvirina N.V., Sorokin A.E. Monitoring the effectiveness of ongoing programs and projects in the field of youth policy in Russian educational organizations. *Regionalnye problemy preobrazovaniya ekonomiki*. 2018. No. 10 (96). Pp. 76–83. (In Rus.)]
10. Нефедова А.С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия «Педагогические науки». 2018. Т. 13. № 5. С. 71–76. [Nefedova A.S. Patriotic Upbringing of Students in the Modern World. *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences*. 2018. Vol. 13. No. 5. Pp. 71–76. (In Rus.)]
11. Суменков И.А. Критерии сформированности патриотизма и гражданской ответственности у студентов // Известия Саратовского университета. Серия: «Акмеология образования. Психология развития». 2019. № 3.

- С. 278–283. [Sumenkov I.A. Criteria for patriotism and civil consciousness formation in students. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2019. Vol. 8. Iss. 3. Pp. 278–283. (In Rus.)]
12. Тренды молодежной политики в зеркале социальных наук и технологий: монография / Пономарев А.В. и др.; Под общей ред. А.В. Пономарева, Н.В. Поповой. Екатеринбург, 2018. [Ponomarev A.V. et al. *Trendy molodezhnoj politiki v zerkale sotsialnykh nauk i tekhnologij* [Youth policy trends in the mirror of social sciences and technologies]. A.V. Ponomarev, N.V. Popov (eds.). Yekaterinburg, 2018.]
13. Фролова К.А. Тенденции патриотического воспитания в современном вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 4 (845). С. 56–60. [Frolova K.A. Trends in patriotic education in modern universities. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*. 2022. Vol. 4 (845). Pp. 56–60. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 19.08.2023, принята к публикации 03.10.2023

The article was received on 19.08.2023, accepted for publication 03.10.2023

Сведения об авторах / About the authors

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

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

Емельянова Марина Валерьевна – доктор педагогических наук профессор; профессор кафедры педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский социально-педагогический институт

Marina V. Emelyanova – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department Pedagogy and Psychology of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Social Pedagogical Institute

E-mail: emelmarina@mail.ru

Заявленный вклад авторов

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

Сокольникова Э.И. – участие в проведении исследования и подготовке текста статьи, анализ теоретических данных по проблеме исследования

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

Contribution of the authors

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

E.I. Sokolnikova – participation in the research and preparation of the text of the article, analysis of theoretical data on the research problem

M.V. Emelyanova – 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

**О.Г. Третьякова¹, В.Ф. Попов¹,
С.С. Рожин¹, Н.М. Третьякова²**

¹ Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,
677000 г. Якутск, Российская Федерация

² Российский государственный аграрный университет –
МСХА имени К.А. Тимирязева,
127434 г. Москва, Российская Федерация

Дидактические основы выездных геологических практик на геолоразведочном факультете Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова

Дидактическая система учебных геологических практик, сложившаяся десятилетиями, является одним из выдающихся достижений российской системы профессионального геологического образования. В статье представлен исторический обзор организации полевых учебных практик студентов-геологов на Нижнеленском, Нохтуйском и Томпонском учебных полигонах (Якутия). Рассматривается значение приобретения студентами практических навыков полевой работы геолога, их способности к жизни в экспедиционных условиях и работе в составе небольшой учебной бригады во время учебных выездных геологических практик. Показано, как происходит формирование профессиональных компетенций и личности геолога на основе многолетнего опыта геолоразведочного факультета Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. В ходе практик студенты приобретают базовые профессиональные навыки для самостоятельной работы в полевых условиях, овладевают процедурами камеральной обработки и защиты собранного фактического материала, а также навыками графической документации и создания геологических

© Третьякова О.Г., Попов В.Ф., Рожин С.С., Третьякова Н.М., 2023



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

отчетов. Исключительное дидактическое значение имеют природные и геологические особенности учебных полигонов. Опыт практической работы в полевых условиях обеспечивает согласование научной теории, теоретического обучения и геологической практики в процессе подготовки будущих инженеров-геологов. Авторы подчеркивают необходимость применения полевых практик как части процесса обучения студентов-геологов.

Ключевые слова: высшее геологическое образование, учебные геологические практики, Нижнеленский учебный геологический полигон, студенческие бригады, Нохтуйский опорный разрез, Томпонский учебный геологосъемочный полигон, дидактический потенциал учебной геологической практики

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дидактические основы выездных геологических практик на геолоразведочном факультете Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова / Третьякова О.Г., Попов В.Ф., Рожин С.С., Третьякова Н.М. // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 137–150. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-137-150

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-137-150

**O.G. Tretyakova¹, V.F. Popov¹,
S.S. Rozhin¹, N.M. Tretyakova²**

¹ North-Eastern Federal University,
Yakutsk, 677000, Russian Federation

² Russian Timiryazev State Agrarian University,
Moscow, 127434, Russian Federation

Didactic foundations of field geological practices at the geological prospecting faculty of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

The didactic system of geological practical training, which has evolved over decades, is one of the outstanding achievements of the Russian system of professional geological education. The article presents a historical

overview of organization of educational field practices of geology students on the training grounds in the Nizhnelensk, Nokhtuysk and Tompo districts (Yakutia). The importance of students acquiring practical skills in the field work of a geologist, their ability to live in expeditionary conditions and work as part of a small training team during educational field geological practices is considered. The didactic significance of students acquiring various practical skills for the formation of professional competencies and the personality of a geologist based on the long-term experience of the Geological Prospecting Faculty of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov is dealt with in the article. During practice, students gain basic professional skills of working in the field, master camera processing procedures and defense of the collected factual materials, as well as compilation and protection of graphic documentation and geological report. The natural and geological features of the training grounds are of exceptional didactic significance. The experience of practical work in the field ensures the reconciling of scientific theory, theoretical training and geological practice in the process of training future geological engineers. The authors emphasize the need for field practices as part of the learning process for geology students.

Key words: higher geological education, educational geological practices, student brigades, Nizhnelensky educational geological polygon, Nokhtuysk geological section, Tomponsky educational geological survey polygon, didactic potential of educational geological practice

CITATION: Tretyakova O.G., Popov V.F., Rozhin S.S., Tretyakova N.M. Didactic foundations of field geological practices at the Geological Prospecting Faculty of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 137–150. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-137-150

Высшее геологическое образование Республики Саха (Якутия) берет свое начало с 1956 г., когда во вновь организованном Якутском государственном университете открылось геологическое отделение [13]. В середине XX в. в Советском Союзе была поставлена грандиозная задача осуществления геологической съемки и составления государственных геологических карт. В Якутии на тот момент были открыты крупные месторождения алмазов, золота, цветных и черных металлов, угля, разворачивалось обширное, планомерное и комплексное изучение геологического строения республики [14]. В 1957 г. были созданы Институт геологии Якутского филиала Сибирского отделения Академии наук СССР (СО АН СССР) и Якутское геологическое управление для координации работ геологосъемочных партий и экспедиций.

Подготовка геологов в СССР велась по пятилетним унифицированным учебным планам. В Якутском государственном университете быстро сложился опытный преподавательский коллектив представителей ведущих геологических школ Советского Союза, в учебном процессе активно участвовали ученые из Института геологии и Института мерзлотоведения СО АН СССР.

В основе российской системы профессионального геологического образования лежит принцип единства науки, теоретического обучения и геологической практики. Одним из выдающихся ее достижений является дидактическая система учебных геологических практик, значение которых в становлении будущего геолога трудно переоценить.

Целью настоящей работы является анализ и выявление дидактических основ выездных геологических практик на геологоразведочном факультете Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (СВФУ) в контексте истории и развития геологического образования в Республике Саха (Якутия), с учетом их влияния на формирование профессиональных компетенций будущих геологов и их роли в воспитании личности геолога.

Полевые геологические практики представляют собой важную составляющую учебного процесса студентов-геологов. Эти практики обеспечивают уникальную возможность применять теоретические знания в реальных геологических условиях. Учебные геологические практики проводятся вузами в различных уголках нашей страны от Калининградской области до Камчатки, как правило, на учебных геологических полигонах. На них студенты проходят первые ознакомительные и съёмочные маршруты, применяют методы полевых исследований, учатся заполнять полевые дневники и составлять первичную документацию.

Однако тема проведения полевой практики на традиционных полигонах остается для многих вузов довольно острой по разным причинам, в связи с этим может быть, например, проведение практики в виде небольших экскурсий или даже замена ее на основе виртуального цифрового аналога. Сегодня важности тех или иных учебных полигонов, а также апологии выездных практик, посвящены многие исследования [1; 2; 6].

Для успешного проведения геологических практик очень важно выбрать подходящее место, при выборе которого основными факторами являются геологическая обстановка и природные объекты, которые соответствуют целям практик [10; 12], немалое значение имеет и транспортная доступность территории. Учебный полигон должен обладать максимумом геологического разнообразия, в том числе хорошей оснащенностью и изученностью, при этом иметь сложность, доступную для понимания студентом. Учащемуся необходимо осмыслить полученные

геологические данные, анализировать их и интерпретировать, создать модель геологического развития территории. Важно понимать вещественно-минералогический состав горных пород и то, какие геологические процессы происходят на этой территории сейчас и какие происходили в прошлом, на протяжении миллионов лет. При этом целостность и сложность наблюдаемого природного геологического объекта требует от исследователя синтеза знаний разных предметных областей для его понимания. Дидактические условия полигонов должны полностью обеспечивать возможность достижения базовых профессиональных компетенций будущего геолога.

В 1957 г. по инициативе известного стратиграфа и палеонтолога верхнепалеозойских отложений доцента Аркадия Сергеевича Каширцева [5] на правом берегу р. Лены в 15 км от поселка Тит-Ары был организован Нижнеленский учебный геологический полигон (расстояние от Якутска составляет 1100 км)¹. Здесь студенты получали возможность изучать разнообразие горных пород отрогов Хараулахского хребта, обнаженных на склонах Ленской долины, многочисленных и разнообразных разрывных дислокаций, включение небольших магматических тел, проявления геологических процессов, таких как открытый карст, эрозия, солифлюкция, оползни и обвалы.

Западное крыло Хараулахского антиклинория включает Собоульскую мегасинклинали, объединяющую серию антиклиналей и синклиналей более низких порядков, сложенных верхнепалеозойскими терригенными породами карбона и перми, представленными различным переслаиванием конгломератов, песчаников, алевролитов и аргиллитов². Структуры мегасинклинали характеризуются относительно крутыми крыльями, нередко осложненными разрывными нарушениями. Складки косые или опрокинутые на юго-запад с падением осевой плоскости на северо-восток или северо-запад под углами более 30° имеют ширину и амплитуду от 20 до 400 м [11]³ (рис. 1).

Расположение полигона далеко за Полярным кругом на 72° с.ш. на самой окраине континента требовало умения организовать жизнь полигона в тундре в суровых условиях климата Арктики с холодным летом и с возможностью штормовой погоды (рис. 2). Студенты разбивались

¹ Толстихин О.Н. Дорога с остановками. Якутск, 2012.

² Петров А.Ф. Путеводитель экскурсии XIII сессии Научного совета СО АН СССР по тектонике Сибири и Дальнего Востока. Якутск, 1980.

³ См. также: Государственная геологическая карта Российской Федерации. Масштаб 1 : 1 000 000 (третье поколение). Серия Лаптево Сибироморская. Лист S51 – Оленёкский зал., S52 – дельта р. Лены. Объяснительная записка / Большианов Д.Ю., Васильев Б.С., Виноградова Н.П. и др. СПб., 2014.

на бригады численностью 5–6 человек, их задачами были описание разреза, замеры мощности слоев и описание слагающих пород и геологических процессов, многочисленных и разнообразных разрывных и складчатых дислокаций.



Рис. 1. Косая арочная складка в верхнепермских отложениях Собульской мегасинклинали. Фото О.Н. Толстихина



Рис. 2. Прибытие студентов группы РМ-70 на Нижнеленский полигон, 1970 г.

Выходы осадочных пород, изобилующих органическими остатками (моллюски и брахиоподы), и почти полный разрез свит позволяли студентам читать «летопись каменных строк», постигать начало самостоятельного труда и поиска, приобретать навыки жизни в экспедиционных условиях⁴.

В июле 1960 г. на I надпойменной террасе на левом берегу р. Лены рядом с пос. Чекуровка студентами 2 курса РМ-59 был обнаружен Чекуровский мамонт с почти полным скелетом, найдены шерсть, остатки кожи, мяса и содержания желудка. Сегодня скелет экспонируется в музее и до сих пор не потерял своего научного значения [7]. Нижнеленский полигон был закрыт в связи с тем, что его территория вошла в Усть-Ленский государственный природный заповедник «Сокол».

В связи с этим в 1988 г. на левом берегу Лены, в 820 км выше по течению от Якутска, в Олекминском районе, напротив пос. Мача был образован Нохтуйский полигон. В отличие от низовьев Лены здесь, немногим южнее 60° с.ш., благоприятные природно-климатические условия сибирской тайги, в летний период температура воздуха может превышать +30 °С. Это место, предложенное профессором Юрием Леонидовичем Сластеновым, известно как Нохтуйский опорный разрез. Оно представляет интерес для проведения практики по береговым прекрасным обнажениям на протяжении более 3 км осадочных пород протерозоя и нижнего кембрия, залегающих в виде моноклинали с крутым падением слоев, что определяет благоприятные для наблюдения условия залегания пластов [4] (рис. 3).

Разрез характеризуется пестротой и разнообразием чередующихся горных пород: известняками, доломитами, полимиктовыми песчаниками, аргиллитами, мергелями [15]. Здесь студенты имеют возможность ознакомиться с магматическими образованиями двух силлов габбро и габбро-долеритов. В породах можно встретить древнейшие строматолиты, микрофитолиты и раннекембрийские трилобиты. На территории наглядно представлены проявления склоновых геологических процессов, выветривания, эрозии и карста, на обнажениях четко прослеживаются тектонические деформации слоев, включая флексурообразные перегибы, складчатость, сдвиги [8; 9].

Во время практики студенты под руководством опытных преподавателей приобретают базовые профессиональные навыки работы в полевых условиях, во время обзорных и тематических маршрутов осуществляют свои первые геологические наблюдения и описания по главнейшим эндо- и экзогенным процессам, проявленным на полигоне,

⁴ Толстихин О.Н. Дорога с остановками. Якутск, 2012.

учатся ведению типовой геологической документации на природных объектах, отбору и маркировке образцов, освоению процедуры камеральной обработки и защиты собранного фактического материала, составлению полевого геологического отчета и графических приложений к нему, овладевают основами полевой безопасной жизнедеятельности, получают навыки жизни в полевых условиях.



Рис. 3. Студенты на обнажении Нохтуйского полигона, проведение послыдного описания

Гордостью факультета является Томпонский учебный геологосъемочный полигон СВФУ, который носит имя своего основателя – профессора Виктора Ивановича Коростелева. Полигон расположен на отрогах хребта Сунтар-Хаята, на территории экологического резервата «Сунтар-Хаята». База практики с жилыми, бытовыми и камеральными постройками находится в долине р. Восточная Хандыга у устья ее правого притока р. Кюрбелях на 638-м км федеральной дороги «Кольма» [16]. Здесь с 1972 г. уже более полувека студенты проходят учебную геологосъемочную практику после второго курса. Территория сложена осадочными породами (песчаниками, алевролитами, аргиллитами, глинистыми сланцами) верхоянского терригенного комплекса. Здесь вскрываются литифицированные отложения биармийского и татарского отделов перми, нижнего и среднего отделов триаса.

Район учебного полигона богат фаунистическими остатками брахиопод, двухстворчатых моллюсков, гастропод, цефалопод, аммоноидей,

конхостраков. Студенты имеют прекрасную возможность наблюдать геологическую границу между крупными геохронологическими этапами: палеозоем и мезозоем. Насыщенность раннетриасовых отложений останками аммонитов *Otoceras boreale* определяет международный интерес геологов к данной территории. Горные породы смяты в антиклинальные и синклинальные складки, территорию пересекают крупные региональные Кюрбеляхский и Сеторымский разломы. Магматические образования проявлены как в интрузивном (гранодиоритовый Супский массив, многочисленные дайки лампрофиров, кварцевых диорит-порфиров), так и в эффузивном (прослой туфов, туфопесчаников) видах.

Четвертичные отложения характеризуются верхнечетвертичными образованиями, накопление которых происходило под влиянием геологической деятельности ледников последнего – Сартанского (Вюрмского) – оледенения плейстоцена. Широко распространены голоценовые аллювиальные, пролювиальные, делювиальные, элювиальные, озерно-болотные отложения. Рельеф полигона представляет собой ярко выраженное альпинотипное среднегорье с абсолютными отметками вершин до 2100 м, и превышением водоразделов над днищами речных долин до 1000 м. В настоящее время в долинах рек формируются наледи.

Геологосъемочная практика проводится в течение шести недель в условиях горно-таежной местности, занимающей площадь более 100 км², расположенной в субарктическом климатическом поясе. Район характеризуется высотной поясностью, а расстояние до с. Оймякон – Полюса холода – составляет менее 200 км. Среднемесячная температура июля 12 °С. Начальный этап практики посвящен технике безопасности и пожарной безопасности, охране природы, ознакомительным лекциям и обзорным маршрутам. На территории полигона разработаны 25 обязательных геологосъемочных маршрутов для самостоятельного прохождения бригадами студентов, для картографирования пермских, триасовых и четвертичных отложений, изучения интрузивных образований. Часть маршрутов разработаны для составления послыльных разрезов стратиграфических подразделений (свит) и геоморфологическому картированию.

Итогом учебной геологической практики является составление и защита полевой геологической документации, которая представлена геологической и геоморфологической картами масштаба 1 : 25 000 с профилями и разрезами, а также написание отчета по собственным материалам студентов: полевым дневникам, фотографиям и зарисовкам, карте фактического материала, стратиграфическим колонкам, собранной эталонной коллекции горных пород и ископаемых остатков.

Томпонский учебный геологосъемочный полигон СВФУ стал неотъемлемой частью образовательной и научной сферы в области геологии. За половину века его существования созданы и накоплены уникальные традиции системного использования практически всех дидактических технологий российской школы геологического образования.

Следует отметить, что современный этап развития полигона характеризуется внедрением современных технологий, в частности таких как горно-геологическая информационная система Майкромайн и создание цифровой трехмерной модели [11]. Это обогащает опыт студентов и подготавливает их к использованию современных инструментов в геологической практике, расширяют научный и образовательный потенциал полигона.

Дидактический и научный потенциал Томпонского полигона может обеспечить возможность проведения здесь комплексных практик для биологов и географов, обеспечить проекты просветительско-воспитательного, природоохранного и экскурсионно-туристического направлений, расширить научно-исследовательскую деятельность вуза, организовать научно-образовательный центр.

В заключение хотим еще раз отметить необходимость полевых практик в процессе обучения студентов-геологов. Геолог не может быть только кабинетным работником, без полевой практики невозможно получение навыков геологических исследований и наблюдений, освоение методов систематизации и обработки фактического материала при решении теоретических и прикладных задач геологии.

Библиографический список / Reference

1. Барабашева Е.Е. Обоснование необходимости учебного геологического полигона для прохождения практики студентов-геологов ЗабГУ // Кулагинские чтения: техника и технологии производственных процессов: Материалы XXII Международной научно-практической конференции. В 2-х ч. Чита, 2022. Ч. 1. С. 90–96. [Barabasheva E.E. Justification of the need for a geological training site for internships for geology students of the Trans-Baikal State University. *Kulaginskie chteniya: tehnika i tehnologii proizvodstvennyh processov*. Chita, 2022. Part 1. Pp. 90–96. (In Rus.)]
2. Бондаренко Н.А., Любимова Т.В. Концепция системы учебных практик в рамках научно-образовательного геологического полигона // Опыт проведения полевых выездных практик: Сб. материалов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М., Киров, 2022. С. 33–37. [Bondarenko N.A., Ljubimova T.V. The concept of a system of educational practices within the framework of a scientific and educational geological site. *Opyt provedeniya polevyh vyezdnyh praktik*. Moscow; Kirov, 2022. Pp. 33–37. (In Rus.)]

3. Гусев Г.С. Складчатые структуры и разломы Верхояно-Колымской системы мезозойд, М., 1979. [Gusev G.S. Skladchatye struktury i razlomy Verhojano-Kolymskoj sistemy mezozoid [Folded structures and faults of the Verkhoyansk-Kolyma mesozoid system]. Moscow, 1979.]
4. Жижин В.И., Стручков К.К. Нохтуйский учебный геологический полигон СВФУ // Наука и техника в Якутии. 2015. № 1 (28). С. 76–80. [Zhizhin V.I., Struchkov K.K. Nokhtuysky geological training site of North-Eastern Federal University. *Nauka i tehnika v Jakutii*. 2015. No. 1 (28). Pp. 76–80. (In Rus.)]
5. Каширцев В.А., Колосов П.Н. К 100-летию со дня рождения Аркадия Сергеевича Каширцева // Отечественная геология. 2018. № 5. С. 105–106. [Kashircev V.A., Kolosov P.N. To the 100th anniversary of the birth of Arkady S. Kashirtsev. *Otechestvennaja geologija*. 2018. No. 5. Pp. 105–106. (In Rus.)]
6. Никитин А.В., Жабин А.В., Староверов В.Н. Роль учебных геологических практик в профессиональной подготовке и воспитании студентов // Недра Поволжья и Прикаспия. 2023. Вып. 111. С. 62–66. [Nikitin A.V., Zhabin A.V., Staroverov V.N. The role of educational geological practices in the professional training and education of students. *Nedra Povolzhja i Prikaspija*. 2023. Issue 111. Pp. 62–66. (In Rus.)]
7. Особенности морфологии и палеоэкологии чекуровского мамонта / Боескоров Г.Г., Черкашина А.П., Белолобский И.Н., Зайцев А.И. // Отечественная геология. 2009. № 5. С. 84–90. [Boeskorov G.G., Cherkashina A.P., Beloljubskij I.N., Zajcev A.I. Features of the morphology and paleoecology of the Chekurovsky mammoth. *Otechestvennaja geologija*. 2009. No. 5. Pp. 84–90. (In Rus.)]
8. Рожин С.С. Тектонические структуры Нохтуйского учебного полигона // Геология и минерально-сырьевые ресурсы Северо-Востока России: Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. Л.И. Полуфунтикова. Якутск, 2016. С. 422–426. [Rozhin S.S. Tectonic structures of the Nokhtuysky training site. *Geologija i mineralno-syryevye resursy Severo-Vostoka Rossii*. L.I. Polufuntikova (ed.). Yakutsk, 2016. Pp. 422–426. (In Rus.)]
9. Рожин С.С., Олёнова К.С. Строматолиты и микрофитолиты Нохтуйского разреза // Каротажник. 2018. № 11 (293). С. 4–14. [Rozhin S.S., Oljonova K.S. Stromatolites and microphytolites of the Nokhtuy section. *Karotazhnik*. 2018. No. 11 (293). Pp. 4–14. (In Rus.)]
10. Роль и место полевых учебных практик при обучении студентов-геологов / Попов В.Ф., Поморцев О.А., Филиппов В.Р. и др. // Успехи гуманитарных наук. 2019. № 7. С. 8–12. [Popov V.F., Pomorcev O.A., Filippov V.R. et al. The role and place of field educational practices in the training of geology students. *Uspehi gumanitarnyh nauk*. 2019. No. 7. Pp. 8–12. (In Rus.)]
11. Третьякова О.Г., Третьяков М.Ф., Третьяков Ф.Ф. Построение геологической каркасной модели правобережья р. Кюрбелях (Томпонский полигон СВФУ) в ГГИС Майкромайн // Вестник СВФУ им. М.К. Аммосова. Серия: Науки о Земле. 2021. Вып. 4. С. 44–52. [Tretjakova O.G., Tretjakov M.F., Tretjakov F.F. Construction of a geological frame model of the right bank

- of the river Kurbelyakh (Tomponskiy test site NEFU) at GGIS Micromine. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Series of Earth Sciences*. 2021. No. 4. Pp. 44–52. (In Rus.)]
12. Туров А.В. Учебная геологическая практика в Крыму: современное состояние, проблемы, пути развития // Известия высших учебных заведений. Геология и разведка. 2016. № 3. С. 62–68. [Turov A.V. Educational geological practice in Crimea: Current state, problems, ways of development. *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Geologija i razvedka*. 2016. No. 3. Pp. 62–68. (In Rus.)]
 13. Флагман геологического образования в республике (к 25-летию геологоразведочного факультета Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова) / Жижин В.И., Колодезников И.И., Попов Б.И. и др. // Наука и техника в Якутии. 2008. № 2 (15). С. 56–60. [Zhizhin V.I., Kolodeznikov I.I., Popov B.I. et al. Flagship of geological education in the Republic of Sakha (Yakutia) republic (to the 25th anniversary of the Geological Exploration Faculty of the Yakut State University). *Nauka i tehnika v Jakutii*. 2008. No. 2 (15). Pp. 56–60. (In Rus.)]
 14. Фридовский В.Ю., Колосов П.Н., Попов Б.И. Вклад выпускников Якутского государственного университета в геологическую изученность территории и создание минерально-сырьевой базы (к 65-летию начала подготовки геологов в Якутии и 60-летию первого выпуска) // Вестник СВФУ им. М.К. Аммосова. Серия: Науки о Земле. 2021. № 3 (23). С. 46–57. [Fridovskij V.Ju., Kolosov P.N., Popov B.I. Contribution of graduates of Yakut State University to the geological exploration of the territory and the creation of a mineral resource base (to the 65th anniversary of the beginning of the training of geologists in Yakutia and the 60th anniversary of the first graduation). *Vestnik of North-Eastern Federal University. Series of Earth Sciences*. 2021. No. 3 (23). Pp. 46–57. (In Rus.)]
 15. Шибина Т.Д., Клярковская А.В., Коханова А.Н. Литология верхнерифейско-нижнесреднекембрийского терригенно-карбонатного комплекса Предпатомского прогиба // Нефтегазовая геология. Теория и практика. 2012. Т. 7. № 1. С. 1–28. [Shibina T.D., Kljarovskaja A.V., Kohanova A.N. Lithology of the Upper Riphean – Lower Middle Cambrian terrigenous-carbonate complex of the Pre-Patom trough. *Neftegazovaja geologija. Teorija i praktika*. 2012. Vol. 7. No. 1. Pp. 1–28. (In Rus.)]
 16. 50 лет Томпонскому учебному геологосъемочному полигону имени В.И. Коростелёва, кузнице геологических кадров / Третьякова О.Г., Третьяков М.Ф., Филиппов В.Р. и др. // Жизнь Земли. 2022. № 44 (4). С. 465–474. [Tretjakova O.G., Tretjakov M.F., Filippov V.R. et al. 50th anniversary of the V.I. Korostelev Tomponskiy educational geological survey site, forge of geological personnel. *Zhizn Zemli*. 2022. No. 44 (4). Pp. 465–474. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 11.05.2023, принята к публикации 04.08.2023

The article was received on 11.05.2023, accepted for publication 04.08.2023

Сведения об авторах / About the authors

Третьякова Ольга Геннадьевна – старший преподаватель кафедры прикладной геологии геологоразведочного факультета, Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск

Olga G. Tretyakova – senior lecturer at the Department of Applied Geology of the Geological Prospecting Faculty, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

E-mail: og.tretiakova@s-vfu.ru

Попов Владимир Федорович – доцент кафедры прикладной геологии геологоразведочного факультета, Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск

Vladimir F. Popov – Associate Professor at the Department of Applied Geology of the Geological Prospecting Faculty, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

E-mail: pvf_grf@rambler.ru

Рожин Степан Степанович – кандидат геолого-минералогических наук; доцент кафедры прикладной геологии геологоразведочного факультета, Северо-Восточный Федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск

Stepan S. Rozhin – PhD (Geological and Mineralogical Sciences); Associate Professor at the Department of Applied Geology of the Geological Prospecting Faculty, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russian Federation

E-mail: ss.rozhin@s-vfu.ru

Третьякова Наталья Максимовна – студентка Института агробиотехнологии, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва

Natalia M. Tretyakova – student at the Institute of Agrobiotechnology, Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow, Russian Federation

E-mail: natatreyakova2003@gmail.com

Заявленный вклад авторов

Третьякова О.Г. – общее руководство, анализ теоретических данных, подготовка текста статьи

Попов В.Ф. – критический анализ, интерпретация литературы, подготовка текста статьи

Рожин С.С. – анализ, участие в подготовке конечного текста статьи

Третьякова Н.М. – участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

O.G. Tretyakova – general guidance, analysis of theoretical data, preparation of the text of the article.

V.F. Popov – critical analysis, interpretation of literature, preparation of the text of the article.

S.S. Rozhin – analysis, participation in the preparation of the final text of the article.

N.M. Tretyakova – participation in the preparation of the text of the article, translation fulfillment.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

Н.Е. Чеснокова, И.В. Шукурова

Сургутский государственный университет,
628400 г. Сургут, Российская Федерация

Коучинговый подход при подготовке к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку в аспирантуре

Статья посвящена вопросам подготовки аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку в условиях модернизации системы высшего образования. Описываются существующие подходы при обучении иностранному языку в аспирантуре, раскрываются трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при работе с аспирантами. Предлагается использовать коучинг как инновационный подход для подготовки к экзамену по иностранному языку. Авторы рассматривают понятие коучинг, его потенциал и возможности реализации в высшем образовании, выявляют основные принципы при организации работы, среди которых создание благоприятной, психологически комфортной атмосферы на занятиях, учет образовательных потребностей, языковых способностей и профессиональных интересов обучающихся, а также целенаправленность, ориентация на перспективу, умение осуществлять рефлекссию и самообразование. Результаты опытного обучения, проведенные в двух группах аспирантов Сургутского государственного университета, подтвердили эффективность и результативность посредством индивидуализации учебной деятельности, четкого распределения ответственности преподавателя-коуча и обучающегося, дистанционной формы организации учебного процесса. Коучинговый подход при подготовке к кандидатскому экзамену по иностранному языку в аспирантуре позволил вовлечь аспирантов в активную деятельность, повысил мотивацию и продуктивность занятий, раскрыл языковой потенциал и повысил уверенность в своих умениях, способствовал самореализации и осознанию значимости своей научной деятельности.

© Чеснокова Н.Е., Шукурова И.В., 2023



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 иностранным языкам, кандидатский экзамен в аспирантуре, инновационный подход подготовки к экзамену, коучинг, преподаватель-коуч, мотивация и продуктивность занятий в вузе

Благодарности. Авторы выражают благодарность заведующей кафедрой иностранных языков Сургутского государственного университета, доктору филологических наук Сергиенко Наталье Анатольевне за поддержку и помощь в организации обучения и проведении исследования.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чеснокова Н.Е., Шукурова И.В. Коучинговый подход при подготовке к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку в аспирантуре // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 151–167. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-151-167

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-151-167

N.E. Chesnokova, I.V. Shukurova

Surgut State University,
Surgut, 628400, Russian Federation

Coaching approach in preparation for the candidate's examination in foreign language at postgraduate school

The article is devoted to the preparation of postgraduate students for the candidate's examination in a foreign language in the context of the modernization of the higher education system. The existing approaches to teaching a foreign language in postgraduate school are described, the difficulties faced by teachers when working with postgraduate students are revealed. It is proposed to use coaching as an innovative approach to prepare for a foreign language exam. The authors consider the concept of coaching, its potential and opportunities for implementation in higher education, identify the basic principles for organizing work, including the creation of a favorable, psychologically comfortable atmosphere in the classroom, taking into account the educational needs, language abilities and professional interests of students, as well as focus, orientation to the future, the ability to exercise

reflection and self-education. The results of experiential learning conducted in two groups of postgraduate students of Surgut State University confirmed the effectiveness and efficiency due to individualization of learning activities, clear distribution of responsibilities of the teacher-coach and the learner, and the distance form of organizing the educational process. The coaching approach in preparing for the candidate's examination in a foreign language in postgraduate school made it possible to involve postgraduate students in active work, increased motivation and productivity of classes, revealed language potential and increased confidence in their skills, contributed to self-realization and awareness of the importance of their scientific activity.

Key words: teaching foreign languages, candidate's exam in postgraduate school, innovative approach to exam preparation, coaching, teacher-coach, motivation and productivity of classes at a university

Acknowledgments. The authors express their gratitude to the head of the Department of Foreign Languages at Surgut State University, Dr. Hab. (Philology) Natalya A. Sergienko for her support and assistance in organizing training and conducting research.

CITATION: Chesnokova N.E., Shukurova I.V. Coaching approach in preparation for the candidate's examination in foreign language at postgraduate school. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 151–167. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-151-167

Введение

Модернизация системы высшего образования и развитие российской аспирантуры, связанные с переходом на новую модель с 2022/2023 учебного года, представляют собой важную и актуальную задачу. В последние годы в системе высшего образования наблюдается кризис, проявляющийся в недостаточной подготовке выпускников аспирантуры к научной работе, снижении процента защищаемых диссертаций после освоения программы и отсутствии четких мотивационных ориентиров для выпускников магистратуры и специалитета продолжать обучение в аспирантуре [17]. Для повышения эффективности российской аспирантуры необходимо решить несколько связанных задач, включающих повышение качества образовательного процесса, стимулирование научной деятельности, развитие финансовых и организационных механизмов, а также обеспечение ресурсов для подготовки научных и научно-педагогических кадров [19].

Новая концепция направлена на усиление научной работы аспирантов, повышение ее результативности и качества, а также увеличение числа успешно защищенных кандидатских диссертаций. Для достижения этой цели необходимо совершенствовать у аспирантов навыки критического мышления, оценки и анализа информации, а также умение применять ее в своих исследованиях, включая работу на иностранном языке. Подготовка к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку является неотъемлемой частью образовательного процесса и требует от аспирантов сформированных навыков чтения, понимания иноязычной научной литературы в своей области знаний, извлечения необходимой информации без словаря, а также умения письменно переводить фрагменты текста на родной язык с использованием словаря и вести беседу по своей специальности. Чтобы получить допуск к экзамену, аспирантам необходимо выполнить ряд заданий, включающих выбор оригинального текста на иностранном языке, связанного с их диссертационным исследованием и объемом не менее 15 000 знаков, его письменный перевод на русский язык, подготовку терминологического глоссария на основе прочитанных современных научных статей, а также чтение и обработку оригинальных научных статей в области своей специализации общим объемом 500–600 тысяч знаков. Это требует от преподавателей непрерывного совершенствования своих профессиональных и методических навыков, поиска эффективных инновационных подходов для качественной подготовки аспирантов.

В связи с этим актуальной задачей модернизации системы высшего образования является разработка и внедрение инновационных педагогических подходов, технологий и методов преподавания дисциплин и организации практик, которые способствуют повышению учебной мотивации аспирантов, их активному участию в учебном процессе, развитию самостоятельности и ответственности за результаты обучения, а также стимулируют самообучение и профессиональное развитие [20].

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы

Вопросам обучения иностранному языку в аспирантуре посвящены работы С.Р. Абзаловой, Н.Г. Валеевой, В.В. Воног, Т.А. Косачёвой, О.А. Прохоровой, Н.А. Хлыбовой, в которых авторы предлагают различные пути совершенствования подготовки аспирантов к сдаче кандидатского экзамена. В работе Н.А. Хлыбовой важная роль уделяется формированию научно-исследовательской компетенции и самостоятельной работы при изучении иностранного языка [22]. Н.Г. Валеева,

Н.М. Мекеко убеждены, что именно антропоцентрический подход в практике обучения позволит сформировать языковую личность, обладающую профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией и способной осуществлять межкультурную коммуникацию в научной среде [4]. О.А. Прохорова, В.В. Воног считают, что в основе обучения лежит компетентностный подход и среди основных компетенций выделяют лингвистическую, коммуникативную, межкультурную [18]. Анализ научной методической литературы показал, что проблеме обучения аспирантов иностранному языку и подготовке к сдаче кандидатского экзамена в целом уделяется гораздо меньше внимания, чем преподаванию его другим категориям учащихся [11], остается много нерешенных вопросов.

Преподаватели сталкиваются с рядом сложностей в процессе подготовки аспирантов к экзамену, включая ограниченное количество аудиторных часов и неоднородность групп. При этом повышение требований к языковым навыкам поступающих в аспирантуру не является оптимальным решением, т.к. может исключить талантливую молодежь, специализирующуюся в определенной области [Там же]. Считается, что большинство аспирантов уже обладает достаточно хорошим уровнем иностранного языка и их основной целью является развитие навыков чтения, понимания и перевода аутентичных текстов по своей специальности, усвоение терминологии и способность вести дискуссии по исследуемым проблемам. Однако на практике ситуация выглядит иначе. У многих аспирантов был длительный перерыв в образовательной деятельности и изучении иностранного языка, а некоторые из них имели недостаточные навыки изначально. Многие аспиранты не рассматривают занятия по иностранному языку как обязательную часть образования. Кроме того, наличие семьи и детей отвлекает их внимание от учебы, а необходимость работать затрудняет усвоение учебного материала [15]. Как отмечалось выше, требования к допуску и сдаче кандидатского экзамена являются высокими, и это заставляет преподавателей искать эффективные методы и подходы для успешного обучения.

Особое место в становлении и развитии инновационных подходов для решения задач модернизации системы высшего образования и подготовке к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку приобретает методология коучинга.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы рассмотреть и проанализировать коучинг как метод обучения, выявить его образовательный потенциал и доказать эффективность коучингового подхода при подготовке аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку.

Термин «коучинг» был заимствован из английского языка, где он означал процесс подготовки студентов к экзаменам. В Оксфордском университете «коучем» называли человека, помогающего студентам готовиться к сессии. Интересно, что слово *coach* происходит от венгерского слова, означающего конную коляску. Таким образом, можно сказать, что коучинг помогает людям быстрее достигать своих целей. Позднее термин стал использоваться в спортивном контексте, а сегодня он охватывает область наставничества, консультирования и инструктирования [12]. Коучинг сформировался в 90-х гг. XX в., объединяя различные науки, такие как психология, педагогика, менеджмент, философия, логика и жизненный опыт. На сегодняшний день коучинг существует как самостоятельный метод, он пользуется большой популярностью во всем мире и применяется в различных сферах общественной жизни от бизнеса до высшего образования и может реализовываться как в индивидуальной форме, так и в групповой.

Вопросы использования коучинга как метода обучения и его трансформации в частные методы были рассмотрены в работах зарубежных и отечественных ученых, педагогов и психологов: Н.А. Акоповой, Е.Г. Завориной, Н.М. Зыряновой, В.В. Лоренца, Э. Парслоу, П.В. Плотникова, И.Н. Таранниковой, Г.В. Швалова, Л.И. Шрамко, Е.А. Цыбиной, Т. Голви, Дж. Уитмор и др. Внедрение коучинга в российскую систему образования представляет собой формирование новой модели обучения, основанной на принципе стимулировании самообучения и самообразования.

В научной литературе существует множество определений этого понятия, где коучинг рассматривается как искусство способствовать повышению результативности, обучению и развитию другого человека [6]; как особая форма консультирования и индивидуальной поддержки, направленная на личностный и профессиональный рост, раскрытие внутреннего потенциала человека для достижения максимальной эффективности [5]. Н.М. Зырянова рассматривает понятие коучинга в широком и узком смысле этого слова. В широком смысле коучинг – это «такая форма консультативной поддержки, которая помогает человеку достигать значимых для него целей в оптимальное время путем мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков» [7, с. 47]. В узком понимании коучинг – это «процесс выявления целей человека и выработка оптимальных путей их достижения» [Там же].

Несмотря на то, что трактовка термина «коучинг» может различаться у разных специалистов, его основное предназначение заключается в том, чтобы стимулировать мышление и творчество обучающихся,

вдохновлять их на полное раскрытие своего личного и профессионального потенциала. Основная цель коучинга заключается в формировании мышления, направленного на использование врожденных способностей человека. Именно это отличает его от наставничества, менторства и других методик [12]. Как утверждает зарубежная основательница коучинга Мэрилин Аткинсон (Международный Эриксоновский университет), «цель коучинга состоит в том, чтобы помочь человеку раскрыть его внутренний потенциал, определить свои главные ценности и видение высокой цели и научиться эффективно реализовать любые жизненные проекты, будь то освоение нового навыка, избавление от вредной привычки или запуск нового бизнеса» [1, с. 4].

Методики коучинга успешно применяются в образовании, где обучающиеся могут раскрыть свой потенциал и достигнуть высоких результатов без принуждения. Преподаватели также получают пользу от коучинга, поскольку они видят процесс обучения с новой перспективы и ориентируются на свободную реализацию нестандартных подходов. Педагог помогает формированию ответственной личности обучающегося [13].

Коучинг в иноязычном образовании

Коучинговые технологии стали активно использоваться в преподавании иностранных языков, т.к. усвоение иностранных языков во многом обусловлено действием психологических механизмов [8]. Так, И.В. Фирсова подчеркивает: «Сам предмет обучения – иностранный язык – представляет собой явление, теснейшим образом связанное с сознанием и мыслительной деятельностью человека. Процесс обучения опирается на психологические, личностные возможности, которыми располагают как сам преподаватель, так и люди, изучающие иностранный язык» [21, с. 89].

В современной психолого-педагогической области существует направление, известное как лингвокоучинг, которое посвящено сопровождению обучающихся при изучении иностранного языка. В русскоязычной литературе также используется термин «языковой коучинг», а в англоязычной литературе можно встретить термин *neurolanguagecoaching* [8]. Лингвокоучинг представляет собой эффективный и интересный подход к изучению языка, основанный на использовании коучинговых техник [2], также может рассматриваться как способ достижения целей в изучении иностранного языка при поддержке преподавателя-коуча [14]. Вопросы, связанные с лингвокоучингом, являются относительно

новыми в области лингводидактики, педагогики высшей школы и методики преподавания. Они тесно связаны с важными проблемами обучения иностранному языку в вузе, такими как развитие мотивации и интереса к изучению языка, субъект-субъектные отношения преподавателя и студента, личностно-ориентированный подход к каждому обучающемуся, раскрытие потенциала, а также развитие критического мышления и умения анализировать информацию. Несмотря на научную и методическую новизну этого метода, на сегодняшний день имеется ограниченное количество научных статей, опубликованных преимущественно за последние пять лет (2018–2023).

Философия коучинга в контексте высшего образования и обучения аспирантов опирается на несколько ключевых принципов, которые можно сформулировать на основе анализа научной литературы.

1. Создание благоприятной, психологически комфортной атмосферы на занятиях. Аспирант – это взрослый человек, имеющий профессиональные достижения в своей области, обладающий определенным опытом и статусом в обществе, поэтому образовательная среда должна быть максимально комфортной, а взаимодействие с преподавателем-коучем доброжелательным, основанным на доверии, уважении, одобрении и открытой коммуникации. В отличие от традиционных принципов, взаимоотношения между преподавателем и обучающимся строятся на основе партнерства и сотрудничества и исключают иерархические отношения [14].

2. Учет образовательных потребностей, языковых способностей, профессиональных интересов обучающихся, стимулирование интереса к познанию и развитию. Внимание коуч-преподавателя направлено главным образом на выявление и учет индивидуальных способностей и возможностей личности каждого обучающегося, что помогает раскрыть их потенциал для более успешного достижения поставленных целей [3]. Он не просто передает знания, а помогает аспирантам определить свою образовательную траекторию, чтобы преодолеть сложности. У данного принципа есть некоторые сходства с лично-ориентированным подходом (И.Л. Бим, Н.Ф. Коряковцева) и принципом индивидуализации в коммуникативном методе (Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева), реализуемых в методике обучения иностранным языкам.

3. Целенаправленность, ориентация на перспективу, умение осуществлять рефлексию и самообразование. Коучинг имеет четко определенные цель и задачи, которые обсуждаются с обучающимися заранее и реализуются в процессе обучения. Преподаватель-коуч помогает аспирантам осмыслить собственную роль, свое видение, ресурсы, дать промежуточную оценку своей деятельности, а также использовать свой

потенциал. Коучинг, в отличие от наставничества, которое базируется на прошлом опыте, основан на сегодняшней ситуации и устремлен в будущее, он помогает обучающимся конструктивно мыслить, базируясь на положительных аспектах. Подготовка к кандидатскому экзамену предполагает большую долю самостоятельной работы аспирантов [10], которая заключается в поиске и обработке большого количества иноязычной литературы в международных базах данных, что требует высокого уровня их мотивации и ответственности, вовлеченности в процесс, способности мобилизовать силы и сфокусироваться на результате [16].

Важно отметить, что продуктивное усвоение иноязычного материала и достижение поставленных целей возможно только тогда, когда обучающиеся вовлечены в процесс обучения, активны и замотивированы на решение конкретных задач и получают от этого положительные эмоции. Динамика роста языковых навыков и умений обучающихся создают ситуацию успеха и положительно влияют на результат. Практика показывает, что положительная мотивация компенсирует недостаток языковых способностей и помогает преодолеть трудности [3].

На основе вышеперечисленных принципов можно сделать вывод о том, что коучинговый подход является наиболее оптимальной стратегией для обучения взрослых людей, которые уже сформированы в личностном плане, способны сами ставить перед собой задачи, а также брать ответственность за результаты и сроки их выполнения. Они хорошо понимают важность формулирования цели и готовы упорно работать, ожидая получить видимый, измеримый результат в определенный срок [10].

Поскольку коучинговый подход изменяет отношения между преподавателем и обучающимся, делая их равноправными партнерами, меняются также и требования к личности преподавателя-коуча, к его профессиональным компетенциям, к его искусству преподавания, которое выражается в принципах педагогического взаимодействия. Это позволяет педагогам выходить на более высокий профессиональный уровень, который соответствует современным образовательным стандартам. Преподаватель-коуч должен быть компетентен в области личных качеств, в постановке учебных целей и задач, в области мотивации и организации учебного процесса, а также в преподаваемой дисциплине [12]. Он выступает как консультант, слушатель и партнер по диалогу. Его задача заключается в том, чтобы создать условия, в которых обучающиеся самостоятельно предлагают решения, обеспечить обратную связь и оценку собственной деятельности.

Таким образом, коучинговый подход в высшем образовании открывает новые возможности для обучающихся, позволяя им развивать свой

потенциал и достигать поставленных целей, а также меняет требования к преподавателям, которые должны быть компетентными, поддерживать диалог и обеспечивать обратную связь.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологической базой данного исследования послужили фундаментальные труды отечественных и зарубежных ученых в области психологии и управления процессами в образовании, теории и методики обучения иностранным языкам, работы, посвященные формированию и поддержанию мотивации студентов к изучению иностранного языка. Для решения практических задач использовались следующие научно-исследовательские методы.

1. Теоретические: изучение и анализ методической литературы по проблеме исследования, анализ федеральных государственных требований к программам аспирантуры, анализ коучингового подхода, его принципов при реализации в образовании и обучении иностранным языкам.

2. Эмпирические: проведение занятий с применением коучингового подхода, наблюдение, анкетирование и опрос обучающихся, анализ, сравнение и обобщение полученных результатов.

Объектом данного исследования выступает образовательный процесс в рамках программы подготовки к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку. Предметом исследования является коучинговый подход, используемый в обучении иностранному языку в аспирантуре.

Опытное обучение проводилось на базе Сургутского государственного университета, в нем приняли участие аспиранты 1 года обучения различных направлений подготовки, общей численностью 26 человек в весенних семестрах 2021/2022 и 2022/2023 учебных годов. Курс подготовки был рассчитан на 32 часа практических занятий, без учета часов на самостоятельную работу. Все занятия в аспирантуре проводились с применением электронных образовательных и дистанционных технологий.

На первых занятиях были сформулированы цели и задачи обучения, определены сроки, спланирована деятельность аспирантов, при этом инициатива исходила от обучающихся, их готовности брать на себя ответственность за результаты работы. В основном коммуникация осуществлялась на иностранном языке, но, если возникали трудности, подключался родной язык. Преподаватель-коуч учитывал языковой уровень подготовки аспирантов, создавая комфортную, доброжелательную

образовательную атмосферу. Затем выявлялись трудности в овладении заданиями экзаменационного материала, а поскольку группы представляли собой разноуровневый контингент, то преподаватель выстраивал индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучающегося.

Учет научных интересов каждого аспиранта отражался в работе по подбору и поиску аутентичной литературы по направлению подготовки. Демонстрируя экран на занятиях, преподаватель-коуч знакомил с зарубежными базами данных, где по ключевым словам каждый аспирант осуществлял подбор статей для чтения, перевода, реферирования. Следует отметить, что преподаватель иностранного языка не является специалистом в области медицины, права, экономики или юриспруденции, он только направляет деятельность обучающегося, создает условия для раскрытия его потенциала. После каждого занятия проводилась рефлексия, где преподаватель и аспирант давали оценку результатам своей работы и намечали или корректировали дальнейший план деятельности.

Особое внимание уделялось исправлению ошибок, т.к. взрослый человек особенно чувствительно воспринимает неудачу. В данном случае давалась установка, что ошибка – это нормальное явление для тех, кто учится, и не ошибается тот, кто ничего не делает. Все неточности преподаватель фиксировал письменно, а после ответа аспиранта озвучивал эти ошибки, использовал чат для графического отображения и давал разъяснения и рекомендации. По окончании курса проводилось анкетирование аспирантов, а для подведения итогов обучения учитывалась оценка, полученная на экзамене.

Обсуждение и результаты

Коучинговый подход в процессе подготовки к кандидатскому экзамену по иностранному языку доказал свою эффективность как форма психолого-педагогической поддержки аспиранта. Об этом свидетельствуют результаты анкетирования, проведенного в завершении опытного обучения. 90% опрошенных отметили благоприятный психологический климат на занятиях, способствующий усвоению материала и продуктивности работы. 75% аспирантов указали на осознание важности своего исследования для науки и общества. В группах не было зафиксировано отчислений из аспирантуры по причине отсутствия интереса. Мы работали над этим показателем косвенно, посредством чтения и обсуждения иноязычной литературы по проблемам исследований аспирантов. 60% опрошенных заявили о готовности продолжать заниматься изучением иностранного языка после сдачи кандидатского экзамена.

По результатам экзамена все аспиранты сдали кандидатский экзамен на положительные оценки, среди которых 65% получили «отлично» и 35% «хорошо». Небольшое количество аспирантов, принявших участие в опытном обучении, продемонстрировали стабильный результат в двух группах, что подтверждает результативность коучингового подхода и будет продолжаться в последующие годы при подготовке к экзамену. Перспективу дальнейших исследований мы видим в разработке системы заданий на иностранном языке с учетом принципов коучинга.

По результатам опытного обучения можно выделить следующие главные факторы, которые повлияли на ход и результат работы.

1. Индивидуализация обучения, отсутствие строго построенного плана занятия. Фиксированной остается только конечная цель, а способы ее достижения могут варьироваться.

2. Четкое распределение и понимание ролей преподавателя-коуча и обучающегося. Обучающиеся берут ответственность за результат работы, за использование личного потенциала, поиск собственных решений.

3. Дистанционная форма обучения, которая оправдала свою целесообразность особенно для этой категории учащихся. Онлайн-формат повышает гибкость обучения, позволяет обеспечить практически 100-процентную явку (отсутствие по причине болезни) и экономить время на дороге в университет и обратно.

Выводы и заключение

Внедрение коучингового подхода в вузе и использование лингвокоучинга при подготовке аспирантов к кандидатскому экзамену имеет ряд положительных эффектов.

1. *Рост вовлеченности обучающихся.* Коучинговый подход активно вовлекает аспирантов в учебный процесс, делая их участниками и соавторами своего образования, они становятся более мотивированными и ответственными за свою учебу и проявляют большую инициативу.

2. *Повышение продуктивности занятий.* Коучинговый подход стимулирует аспирантов к более активному участию в уроках, развивает их мышление, способности к саморефлексии и самоанализу. Это приводит к более продуктивным занятиям и эффективному освоению иностранного языка.

3. *Раскрытие языкового потенциала и повышение уверенности.* Лингвокоучинг помогает аспирантам раскрыть свой языковой потенциал, использовать свои внутренние ресурсы и развивать свои способности. В результате обучающиеся становятся более уверенными в своих силах,

укрепляют свою самооценку и верят в свою способность продемонстрировать свои навыки и умения на экзамене.

4. *Удовлетворенность и самореализация.* Коучинговый подход способствует формированию положительной образовательной среды, где аспиранты чувствуют себя комфортно и психологически безопасно. Результаты и достижения обучающихся в процессе обучения укрепляют их удовлетворенность от проделанной работы и способствуют их самореализации.

Таким образом, использование коучингового подхода, особенно в контексте лингвокоучинга при подготовке аспирантов, обогащает образовательный процесс и способствует эффективному освоению иностранного языка. Это создает условия для роста студентов как профессионалов и личностей, а также повышает общую качественную результативность и удовлетворенность образовательным процессом. Лингвокоучинг при подготовке к кандидатскому экзамену в аспирантуре дает возможность раскрыть языковой потенциал каждого аспиранта, выстроить траекторию индивидуальной образовательной деятельности, раскрыть обучающимся их внутренние ресурсы, активизировать ранее изученный материал, создать комфортную атмосферу взаимодействия для достижения учебных целей, что положительно сказывается на росте внутренней мотивации к овладению иностранным языком. Проведенное опытное обучение при подготовке аспирантов к экзамену на основе коучингового подхода показало высокую результативность. Все это позволяет сделать вывод о значительном потенциале использования коучингового подхода в процессе преподавания иностранного языка с целью повышения его эффективности.

Библиографический список/ References

1. Аткинсон М., Чойс Р. Искусство и наука коучинга: внутренняя динамика коучинга. М., 2016. [Atkinson M., Chojs R. *Iskusstvo i nauka kouchinga: vnutrennyaya dinamika kouchinga* [The art and science of coaching: The inner dynamics of coaching]. Moscow, 2016.]
2. Баранова И.В., Мирюгина Н.А., Смотряева К.С. Лингвокоучинг как современная технология обучения немецкому языку // Преподаватель XXI век. 2020. № 4-1. С. 136–144. [Baranova I.V., Miryugina N.A., Smotryaeva K.S. *Linguo-coaching as modern technology of German language teaching. Prepodavatel XXI vek*. 2020. No. 4-1. Pp. 136–144. (In Rus.)]
3. Бароненко Е.А., Райсвиг Ю.А., Скоробренко И.А. Применение техник лингвокоучинга как способ повышения эффективности овладения иностранным языком // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 1. С. 44–65. [Baronenko E.A., Raisvig Yu.A., Skorobrenko I.A. *The use of linguo coaching techniques*

- as a way to increase the effectiveness of mastering a foreign language. *The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*. 2023. No. 1. Pp. 44–65. (In Rus.)]
4. Валеева Н.Г., Мекеко Н.М. Антропоцентрический подход в практике обучения иностранным языкам в аспирантуре // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2016. № 2. С. 55–63. [Valeeva N.G., Mekeko N.M. Anthropocentric approach in the practice of teaching foreign languages in graduate school. *RUDN Journal of Languages Education and Translingual Practices*. 2016. No. 2. Pp. 55–63. (In Rus.)]
 5. Голви Т. Работа как внутренняя игра: раскрытие личного потенциала / Пер. с англ. 2-е изд. М., 2012. [Golvi T. *Rabota kak vnutrennyaya igra: raskrytie lichnogo potentsiala* [Work as an inner game: Unlocking personal potential]. Transl. from English. 2nd ed. Moscow, 2012.]
 6. Дауни М. Эффективный коучинг. Технологии развития организации через обучение и развитие сотрудников в процессе работы. М., 2019. [Dauni M. *Effektivnyy coaching. Tekhnologii razvitiya organizatsii cherez obuchenie i razvitiye sotrudnikov v processe raboty* [Effective coaching. Technologies for the development of an organization through the training and development of employees in the process of work]. Moscow, 2019.]
 7. Зырянова Н.М. Коучинг в обучении подростков // Вестник практической психологии образования. 2004. № 1. С. 46–49. [Zyryanova N.M. *Coaching in the education of adolescents. Bulletin of Psychological Practice in Education*. 2004. No. 1. Pp. 46–49. (In Rus.)]
 8. Иголкина Н.И. Лингвокоучинг как компонент психологической компетенции преподавателя иностранного языка // Образование в современном мире: Сборник научных статей. Саратов, 2021. Вып. 16. С. 8–12. [Igolkina N.I. *Linguistic coaching as a component of the psychological competence of a foreign language teacher. Obrazovanie v sovremennom mire*. Saratov, 2021. Iss. 16. Pp. 8–12. (In Rus.)]
 9. Идрисова П.Г., Шабанова Д.С., Мурзаева Д.М. Реализация идей педагогического коучинга в обучении студентов иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 5 (90). С. 94–96. [Idrisova P.G., Shabanova D.S., Murzaeva D.M. *Implementation of the ideas of pedagogical coaching in teaching students a foreign language. World of Science, Culture, Education*. 2021. No. 5 (90). Pp. 94–96. (In Rus.)]
 10. Ильина О.К. Инструменты коучинга в обучении общему английскому языку // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2022. Т. 27. № 4. С. 978–987. [Ilyina O.K. *Coaching tools in teaching general English. Tambov University Reviews. Series Humanitie*. 2022. No. 4. Pp. 978–987. (In Rus.)]
 11. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Learning Journey Map как технология работы с аспирантами при подготовке к кандидатскому экзамену по иностранному языку // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. № 12. С. 70–74. [Kondrakhina N.G., Petrova O.N. *Learning Journey Map as a technology for working with graduate students in preparation for the candidate's exam in a foreign language. Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. 2022. No. 12. Pp. 70–74. (In Rus.)]

12. Кострова Ю.Б., Шибаршина О.Ю. Коучинг как инновационная образовательная технология // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 2. С. 27–32. [Kostrova Yu.B., Shibarshina O.Yu. Coaching as an innovative educational technology. *Educational Resources and Technologies*. 2019. No. 2. Pp. 27–32. (In Rus.)]
13. Кулемина Е.В. Коучинг – эффективная технология психолого-педагогического сопровождения учащихся // Психология учебной и профессиональной деятельности. Новосибирск, 2018. С. 34–38. [Kulemina E.V. Coaching is an effective technology of psychological and pedagogical support for students [Psihologiya uchebnoj i professionalnoj deyatelnosti]. Novosibirsk, 2018. Pp. 34–38. (In Rus.)]
14. Лыткина О.И., Пономарева А.Ю. Принципы языкового коучинга в преподавании иностранных языков // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2019. № 4 (16). С. 40–44. [Lytkina O.I., Ponomareva A.Yu. Principles of language coaching in teaching foreign languages. *Vestnik of the North-Eastern Federal University*. 2019. No. 4 (16). Pp. 40–44. (In Rus.)]
15. Методика организации учебных занятий у аспирантов для сдачи экзамена по английскому языку / Невраева Н.Ю., Быстрой Е.Б., Кабанов А.М. и др. // Хуманитарни Балкански изследвания. 2020. Т. 4. № 1 (7). С. 38–42. [Nevraeva N.Yu., Bystray E.B., Kabanov A.M. et al. Methodology of organizing training sessions for postgraduate students to pass the English language examination. *Humanitarni Balkanski izsledvaniya*. 2020. Vol. 4. No. 1 (4). Pp. 38–42. (In Rus.)]
16. Москаленко И.В., Чурекова Т.М. Коучинговые инструменты как способ повышения эффективности обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2021. № 54. С. 181–192. [Moskalenko I.V., Churekova T.M. Coaching tools as a way to improve the effectiveness of teaching at the university. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2021. No. 54. Pp. 181–192. (In Rus.)]
17. Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки / Караваева Е.В., Костенко О.А., Маландин В.В., Мосичева И.А. // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 9–23. [Karavaeva E.V., Kostenko O.A., Malandin V.V., Mosicheva I.A. Programs for the training of scientific and scientific-pedagogical personnel in postgraduate studies as a basic tool for strengthening the human resources potential of Russian science. *Vyshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2022. No. 1. Pp. 9–23. (In Rus.)]
18. Прохорова О.А., Воног В.В. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам в аспирантуре // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 12 (165). С. 25–29. [Prokhorova O.A., Vonog V.V. Competency-based approach in teaching foreign languages in postgraduate studies. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2015. No. 12 (165). Pp. 25–29. (In Rus.)]
19. Российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития в контексте глобальных трендов / Сероштан М.В., Артамонова К.А., Акимова Г.З. и др. // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 46–66.

- [Seroshtan M.V., Artamonova K.A., Akimova G.Z. et al. Russian postgraduate studies: Problems and key factors of development in the context of global trends. *Vyshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2022. No. 5. Pp. 46–66. (In Rus.)]
20. Сундукова Г.М., Деревягина Л.Н., Шрамченко Т.Б. Коучинг как ресурс для инновационных изменений в подготовке бакалавров // Вестник евразийской науки. 2022. Т. 14. № 3. URL: <https://esj.today/PDF/08ECVN322.pdf> (дата обращения: 22.02.2023). [Sundukova G.M., Derevyagina L.N., Shramchenko T.B. Coaching as a resource for innovative changes in the preparation of bachelors. *The Eurasian Scientific Journal*. 2022. No. 3. URL: <https://esj.today/PDF/08ECVN322.pdf> (In Rus.)]
21. Фирсова И.В. Языковой барьер при обучении иностранному языку // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2013. № 9 (1). С. 89–92. [Firsova I.V. Language barrier in teaching a foreign language. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. 2013. No. 9 (1). Pp. 89–92. (In Rus.)]
22. Хлыбова М.А. Иноязычная подготовка аспирантов в контексте непрерывного уровня высшего образования: Монография. Пермь, 2019. [Hlybova M.A. Inoyazychnaya podgotovka aspirantov v kontekste nepreryvnogo urovneвого vysshego obrazovaniya [Foreign language training of postgraduate students in the context of continuous level higher education]. Perm, 2019.]

Статья поступила в редакцию 19.07.2023, принята к публикации 19.09.2023

The article was received on 19.07.2023, accepted for publication 19.09.2023

Сведения об авторах / About the authors

Чеснокова Наталья Евгеньевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры иностранных языков Института гуманитарного образования и спорта, Сургутский государственный университет

Natalia E. Chesnokova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Institute of Humanitarian Education and Sports, Surgut State University

E-mail: chesnokova_ne@mail.ru

Шукурова Инна Вячеславовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры иностранных языков Института гуманитарного образования и спорта, Сургутский государственный университет

Inna V. Shukurova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Institute of Humanitarian Education and Sports, Surgut State University

E-mail: inn2000@rambler.ru

Заявленный вклад авторов

Чеснокова Н.Е. – общее руководство направлением исследования, проведение опытного обучения, обобщение результатов исследования, участие в подготовке статьи

Шукурова И.В. – сбор и систематизация литературы, обработка результатов, формулирование выводов, участие в подготовке статьи

Contribution of the authors

N.E. Chesnokova – general direction of research, conducting experimental training, research planning, summarizing the results of the research, participation in the preparation of the article

I.V. Shukurova – collection and systematization of literature, processing of results, formulation of conclusions, participation in the preparation 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-2023-4-168-183

УДК 372.881.1+378

И.В. Якушева, О.А. Демченкова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
10100 г. Москва, Российская Федерация

Ключевые факторы положительных изменений в университетской среде

Статус английского языка как учебной дисциплины в системе высшего образования и, соответственно, образовательные цели претерпевают различные изменения. Наблюдается процесс реформирования, предпринимаются попытки совершенствования процесса обучения, но результаты не всегда соответствуют ожидаемым. В статье предпринята попытка анализа факторов как способствующих, так и препятствующих достижению поставленных образовательных целей, возможности их реализации в ситуации изменений в подходах к преподаванию английского языка. Рассматриваются два основных принципа. Первый принцип – достижение единого понимания концепции образовательных целей, условием успешной реализации которого считается обязательное участие всех участников образовательного процесса в процессе обсуждения. Второй принцип – реализация эффективной обратной связи с помощью получения разнообразных исчерпывающих данных. При исследовании этих принципов традиционно выделяются педагогический, образовательно-прагматический и социальный подходы. Анализируются различия в указанных подходах и возможности их реализации в рамках учебного заведения. Рассматривается, как сформулированные в общем виде подходы могут быть адаптированы к специфике образовательной среды отдельного университета, каким образом работают различные подходы и в какой степени они могут способствовать совершенствованию системы обучения английскому языку. Показывается, что стратегии для формирования устойчивого фактора

© Якушева И.В., Демченкова О.А., 2023

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



единого понимания образовательных целей и способов их достижения представляют собой взаимосвязанную структуру, устойчивость которой можно обеспечить взаимной поддержкой компонентов, каналами эффективной обратной связи и лояльными режимами управления. При наличии указанных условий можно говорить об эффективной системе управления изменениями.

Ключевые слова: достижение образовательных целей, образовательный процесс, эффективная обратная связь, педагогический подход, социальный подход, образовательно-прагматический подход, единое понимание образовательных целей

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Якушева И.В., Демченкова О.А. Ключевые факторы положительных изменений в университетской среде // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 168–183. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-168-183

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-168-183

I.V. Yakusheva, O.A. Demchenkova

HSE University,
Moscow, 101000, Russian Federation

Key factors of positive changes in university environment

The status of English as an academic discipline in higher education and, accordingly, educational goals are undergoing various changes. There is a reform process as well as the attempts made to improve the learning process, but the results do not always correspond to the expected ones. The article considers the factors that might facilitate as well as hinder the attainment of educational goals inherent to teaching English for professional purposes within the system of higher education. Two key principles are addressed in the article: achieving common understanding of goals and sharing ideas on the ways of their attainment, which might imply provisions or deviation from formal standards; principle of effective control and feedback by using comprehensive data. There exist several approaches

to considering the key principles: pedagogical, education-pragmatic and social. Insight into their functioning in a real university environment from different perspectives is undertaken. The aim is to observe the impact of different factors on the attainment of educational goals under changing circumstances. Achieving of common understanding among different stakeholders along with a reasonable control and feedback present a strong trigger for achieving any goals. A system of balancing and integrating measures supported by competent loyal governance can bring positive outcomes into teaching English and ensure quality in higher education institutions.

Key words: achievement of educational goals, educational process, effective feedback, pedagogical approach, education-pragmatic approach, social approach, common understanding of educational goals

CITATION: Yakusheva I.V., Demchenkova O.A. Key factors of positive changes in university environment. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 168–183. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-168-183

Идея о том, что образование является ключевым фактором экономического и социального прогресса, разделяется как правительствами, так и непосредственными участниками образовательного процесса во всех странах. В документах по модернизации высшего профессионального образования в России отмечается, что владение иностранным языком должно являться неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов в рамках высшего образования. Указывается, что изучение иностранного языка следует строить на междисциплинарной *интегративной* основе, и обучение должно быть направлено на развитие многокомпонентных общекультурных и профессиональных компетенций студентов. При этом заявляемые на всех уровнях управления попытки совершенствования системы высшего образования не всегда подкрепляются успешными реальными действиями и, соответственно, результатами. В новых политических, социальных и экономических условиях выявляются новые вызовы в системе высшего образования, а дисциплина «Иностранный язык» в очередной раз меняет свой статус.

В статье предпринята попытка анализа факторов как способствующих, так и препятствующих достижению поставленных образовательных целей, возможности их реализации в ситуации возможных изменений в подходах к преподаванию английского языка на примере Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (далее НИУ ВШЭ).

Наибольший интерес в контексте достижения образовательных целей преподавания иностранных языков в системе высшего профессионального образования вызывают два принципа, рассмотренные в исследованиях образования европейских стран: достижение единого понимания всеми участниками образовательного процесса основ концепции образовательных целей; реализация эффективной обратной связи путем получения разнообразных исчерпывающих данных [19].

Единое понимание основ концепции образовательных целей. Исследователи высшего образования указывают, что единое понимание ключевых целей, достигнутое всеми участниками образовательного процесса на всех этапах и уровнях принятия решения, является необходимым условием для их достижения. При этом делается акцент на том, что при определении главных целей не должны оставаться значительные разногласия. Для получения такого итога должны быть обеспечены как условия, так и пространство для обсуждения разнообразных стратегий достижения [16; 17].

Не менее значимой исследователи признают и выработку единой позиции при обсуждении *стратегий достижения* поставленных целей. Т. Бернс и Ф. Костер указывают, что формулирование целей и определение верных стратегий достижения представляют собой единый процесс, включающий взаимозависимые элементы. Они также отмечают, что ключевые стратегии относятся не только к целям, но и к процессам, используемым для достижения этих целей. При этом исследователи подчеркивают, что единое понимание целей и процессов является чрезвычайно важным условием изменений, касающихся их качества [7].

Университет – это система с большим количеством участников образовательного процесса, где достижение общего понимания, по определению, не может происходить легко. Для обеспечения единства требуется постоянное обсуждение различных точек зрения относительно характера и актуальности целей. Вопрос выработки единой позиции в университете соотносится с характеристикой качества университетской среды, формулируемой как совместное управление [4]. Признается, что университет представляет собой сложную организацию, в которой доминирует скорее коллегиальный, чем командный административный стиль, при этом подчеркивается, что в рамках коллегиального управления право окончательного решения сохраняется за администрацией.

Указав на эти особенности, исследователи приходят к выводу, что централизованное решение в академической среде не гарантирует достижение лучших результатов. Для получения высоких результатов, по их мнению, необходимо добиться выработки единой точки зрения у администрации и преподавателей, сформировав тем самым чувство

причастности у тех, кто будет выполнять решения, т.е. преподавателей. Лояльные режимы управления в системе образования, по мнению некоторых исследователей, предполагают изучение образовательных процессов, создание благоприятных условий и адекватное общение. При этом данные процессы должны дополняться конструктивными механизмами, такими как отчетность [18]. Г. Розовски в своей статье ссылается на бывшего президента Массачусетского технологического института С. Хокфилд, которая считает, что именно преподаватели, работая непосредственно в учебной аудитории, способны определить потребности обучающихся и составить учебный план, который позволит студентам достичь требуемых результатов [4].

Рассматривая сложности в достижении единого понимания, исследователи выделяют несколько подходов: педагогический, образовательно-прагматический и социальный [19].

Педагогический подход достаточно четко различает два отдельных аспекта. Первый относится к обеспечению свободы в выборе методов обучения конкретным преподавателем. Ключевой идеей приверженцев данного подхода является установка, что разнообразие поддерживает динамизм и жизнеспособность любой системы. Идея свободы выбора привлекает в образование профессионалов, стремящихся выстроить процесс образования скорее в соответствии со своим пониманием идеального процесса, чем в соответствии с идеями, предложенными в стандартах. При этом сторонники свободы в образовании не отрицают необходимость некоторого регулирования, указывая на необходимость обязательного учета и признания различных перспектив интерпретации любых регулирующих документов.

Второй аспект в большей степени касается профессиональной позиции руководства образовательных учреждений, отражающейся в способности адаптировать сформулированные в общем виде цели к специфике образовательной среды. Признается, что основной задачей является соответствие целей обучения интересам студентов. При этом наблюдается различное понимание измерения достижений. Одна позиция заключается в том, что оценивать следует прогресс, достигнутый студентами в конкретных условиях обучения. Вторая позиция предусматривает оценку соответствия индивидуальных достижений обучаемых тем целям, которые сформулированы как стандарт на более высоком уровне управления образовательной системой.

Образовательно-прагматический подход, базируясь на принципе четкого и ясного формулирования целей обучения, концентрируется на прагматической сути этих целей. В частности, акцент делается на том, что для успешной реализации и оценивания результатов, цели

обучения, прежде всего, должны быть понятны преподавателям. Стронники данного подхода полагают, что присутствие большого количества разнообразных программ и учебных планов приводит к отсутствию четкости в системе. Они настаивают на единой программе, предполагая, что это позволит сделать саму систему достижения образовательных целей реализуемой, более эффективной и понятной для преподавателей. Прагматизм описанного подхода, на наш взгляд, имеет односторонний характер, поскольку он, по определению, не принимает во внимание тот факт, что прагматические цели отдельных групп – участников образовательного процесса различаются. Фокусируя внимание на интересах преподавателей и/или администрации, данный подход не учитывает широкий диапазон потребностей студентов, которые связаны с выбранной образовательной траекторией.

Социальный подход предполагает анализ ожиданий в обществе, в частности, родителей, работодателей и различных организаций. В основе данного подхода лежит идея о том, что потребности общества должны быть донесены в понятной форме до тех, кто непосредственно участвует в реализации образовательного процесса, направленного на достижение целей. В указанных исследованиях отмечается, что цели должны быть ясно сформулированы как с точки зрения знаний, приобретаемых студентами, так и с точки зрения компетенций, отражающих реально приобретенные умения и навыки. В связи с этим возникает актуальная проблема измерения результатов достижения целей. Важно отметить, что измерение целей при социальном подходе фактически понимается как измерение уровня удовлетворенности потребностей этих групп. Наиболее уязвимым местом этого ракурса можно назвать тот факт, что приверженцы данного подхода, демонстрируя тенденцию к унификации целей, не учитывают некоторые сложности. Эти сложности возникают при попытке такого формулирования целей, которое четко отражало бы потребности различных групп в обществе, с одной стороны, и определенную степень свободы в их интерпретации этими группами – с другой. Социальный подход органично связан со следующим фактором успешного достижения целей, предусматривающим своевременную и эффективную обратную связь.

Эффективная обратная связь методом получения разнообразных исчерпывающих данных

Все рассмотренные подходы включают в себя элементы эффективной обратной связи методом получения разнообразных исчерпывающих данных от всех участников учебного процесса, как непосредственно

вовлеченных в него, так и связанных с ним косвенно. Обратная связь может рассматриваться в разных ракурсах, но доминирующим аспектом в исследованиях является определение того, в какой степени достигнуты образовательные цели. Возникает вопрос, всегда ли возможно определить единицы измерения и оценить результат. Если рассматривать обратную связь как инструмент, способствующий уточнению и корректировке целей и, тем самым, совершенствованию образовательного процесса, то очевидно, что ограничение обратной связи только лишь выставленными баллами за выполнение стандартизованных тестов нецелесообразно. А. Колган указывает на необходимость получения обратной связи в отношении качественных изменений, направленных на адекватное реагирование и предусматривающих возможную корректировку, и лишь в последнюю очередь – достигнутых результатов, с целью изучения и совершенствования процесса обучения. При этом отмечается, что анализ полученных в качестве обратной связи данных должен способствовать долговременным, более широким социальным изменениям [8].

Проблематика формулирования и достижения образовательных целей в области преподавания иностранных языков, как и получение эффективной обратной связи, всегда вызывала острый интерес и дискуссии со стороны всех участников образовательного процесса в НИУ ВШЭ. При рассмотрении эволюции концепций преподавания английского языка интересно проследить, каким образом отражаются рассмотренные пути к достижению единого понимания целей и их реализации в одной университетской среде.

С момента образования университета руководство НИУ ВШЭ признавало существенную роль иностранных языков в подготовке квалифицированного специалиста. Иностранные языки, прежде всего английский язык, рассматривались во всех образовательных программах как неотъемлемый компонент учебного процесса и как инструмент профессиональной деятельности выпускников. Цели обучения английскому языку на всех факультетах формулировались с учетом профессиональных потребностей будущих специалистов. Идея профессиональной ориентации языка не только поддерживалась, но и инициировалась самим руководством университета, что отражалось в названиях кафедр английского языка. В университете существовали кафедры английского языка для экономических, социальных, гуманитарных дисциплин.

Интернационализация высшего образования и Болонское соглашение, формулирование единых требований к оценке уровня владения английским языком и доминирующая тенденция к повышению важности измерения образовательных результатов усилили интерес к международным

экзаменам в качестве инструмента оценивания. Следуя новым тенденциям, руководство НИУ ВШЭ стало продвигать идею разработки единого экзамена в формате международных стандартов для студентов всех образовательных программ. Идея обсуждалась с активным участием ректората, что положительно характеризует качество управления университетом и отражает его внутреннюю культуру. Несмотря на такой позитивный формат обсуждения, сама идея вызвала много споров и возражений со стороны преподавателей английского языка. В новой концепции смещался акцент с профессионального языка на формат международных экзаменов без учета профессиональных запросов отдельных образовательных программ. После продолжительных коллегиальных обсуждений руководство приняло решение о проведении единого экзамена в формате международного экзамена IELTS, выдвигая в качестве аргумента необходимость использования единых параметров оценивания, что признало и педагогическое сообщество. В следующую редакцию концепции преподавания английского языка были включены два новых положения.

Первым положением, получившим неоднозначный отклик в педагогическом сообществе университета, явилось присвоение дисциплине «Английский язык» статуса факультативной дисциплины. Это означает, что студенты, не записавшиеся на факультативный курс английского языка, не посещают занятия, но при этом свой уровень владения языком они обязаны подтверждать в конце первого и второго курсов на обязательных экзаменах. На первом курсе такой экзамен называется внутренним и является единым для студентов всех образовательных программ университета, включая тех, кто не выбрал факультативный курс английского языка. В конце второго курса все студенты должны сдать экзамен, названный независимым. Его формат приближен к требованиям международных экзаменов. Проверку и оценивание результатов экзамена до недавнего времени поручали внешним экспертам, преподаватели не участвовали в проверке и оценивании результатов независимого экзамена. Оценка за такой экзамен выставлялась в диплом, независимо от количества часов на изучение английского языка, предусмотренных в учебных планах разных образовательных программ.

Вторым спорным моментом стали правила оценивания, в которые введен новый механизм, означающий возможность пересчета неудовлетворительных оценок по факультативному курсу английского языка для студентов, выбравших этот курс. Неудовлетворительные оценки, получаемые в течение двух лет, аннулируются, т.е. их можно «перекрыть» положительным результатом независимого экзамена в конце второго курса или предоставлением сертификата об успешной сдаче

международного экзамена. Таким образом, фактически, единственным значимым параметром оценивания после двух лет изучения стал независимый экзамен. Это правило продолжает действовать и вызывает возражения со стороны преподавателей английского языка. Подобная практика, по мнению преподавательского корпуса, снижает мотивацию студентов, подрывает установку на регулярные занятия и реальную совместную деятельность с преподавателем, направленную на профессионализацию при обучении английскому языку и развитие критического мышления в процессе обсуждения учебных материалов. Внимание к индивидуальным особенностям обучающихся, включая различия в их базовой подготовке к началу нового этапа обучения, сохранение адекватного уровня требований по отношению к каждому обучающемуся, не завышая его без оснований, – это принципы, определяющие благоприятную инновационную среду [12].

С позиции описанных подходов к достижению единого понимания целей и путей их реализации ситуация в НИУ ВШЭ представляет разнородную картину. С одной стороны, руководство университета настаивает на единообразии при оценивании, а с другой – не возражает против существования разнообразия, более того, считает, что именно преподавательский состав должен предлагать возможные изменения в содержательное наполнение обязательного формата заданий экзамена. Однако в данном вопросе не достигнуто единое понимание между разными участниками образовательного процесса по следующим причинам.

В НИУ ВШЭ вопросы содержания программ согласовываются с руководителями образовательных программ и деканатом. Деканат факультета мировой экономики и мировой политики, например, активно поддерживает концепцию профессионально-ориентированного обучения английскому языку, что в полной мере соответствует принципам междисциплинарности, профессионализации и практической направленности высшего образования. Входной уровень английского языка студентов, поступивших на разные факультеты, может различаться. В НИУ ВШЭ существуют образовательные программы, которые не требуют высокие результаты ЕГЭ по английскому языку при поступлении. Кроме этого, в качестве ЕГЭ по иностранному языку могут приниматься ЕГЭ по другим языкам, что не всегда означает, что абитуриент имеет достаточный уровень владения английским языком. Существует категория студентов, зачисленных по результатам различных олимпиад по профильным предметам.

Различия в начальном уровне языковой подготовки, с одной стороны, и в требованиях со стороны образовательных программ, с другой – мешают достижению единого понимания в отношении уровня

сложности и содержательного наполнения экзамена не только между администрацией и преподавательским составом, но и между самими преподавателями английского языка. Преподаватели образовательных программ, выступающие за профессионально ориентированный аспект, считают, что единый формат и материал для экзамена, исключающий профессиональные темы, не соответствуют ни ожиданиям студентов, ни педагогическим канонам. Поскольку на занятиях по профессионально ориентированному языку используются материалы и задания, соответствующие специализации студентов, студенты ожидают, что на экзамене проверяется материал, который изучался в течение учебного года или семестра. При этом тематика отдельных заданий, включаемых в экзамен, например, эссе, усложняет студентам выполнение задания и не позволяет в полной мере оценить прогресс в изучении материала. Если студент не знает соответствующую лексику, экзаменационное задание по незнакомой тематике не позволяет раскрыть заданную тему и продемонстрировать языковой запас, который освоен в процессе изучения профессионально-ориентированных тем. Низкая оценка на экзамене может не соответствовать усилиям, которые студент затрачивает в рамках занятий на усвоение новых тем и лексического материала, что в дальнейшем может лишить его мотивации. При этом известно, что одним из важных факторов успешного обучения является осознание самим обучающимся личного прогресса, достигнутого в процессе работы. И.А. Краева подчеркивает, что важным показателем качества профессионального языкового образования является достижение такого уровня, который, с одной стороны, соответствует современным и перспективным потребностям общества и с другой – интересам личности, развивающейся в профессиональном отношении [2].

Критическое отношение к единообразию экзамена совпадает с позицией сторонников педагогического подхода, считающих, что именно разнообразие поддерживает динамизм и жизнеспособность любой системы. Сторонники такого подхода подчеркивают, что в практическом плане оценивать следует достигнутый студентами в конкретных условиях обучения прогресс. Это представляется возможным в ситуации, когда при регулярном адекватном усложнении в процессе обучения на контроль выносятся материал, изученный на занятиях. При существующем формате экзамен фиксирует соответствие целям, прописанным в регламентирующих документах университета, но не в полной мере нацелен на оценку индивидуального прогресса каждого студента в изучении.

Таким образом, можно признать, что и в реальной университетской среде отмечаются некоторые сложности в достижении единого понимания в формулировании целей и путей их реализации. Руководство

университета четко обозначило свою позицию при введении единых экзаменов, фокусируя внимание на единстве требований, при этом упуская из поля зрения широкий спектр потребностей и запросов со стороны студентов, их родителей, потенциальных работодателей. Обсуждения продолжались, прослеживалась необходимость адаптации, прежде всего, к потребностям студентов.

В соответствии с рекомендациями и идеями, высказываемыми в рассмотренных исследованиях, представляется возможным вариант адаптации через содержательное наполнение, отражающее интересы различных образовательных траекторий. Поскольку контроль уровня навыков, связанных с овладением иностранного языка, может успешно осуществляться на любом материале, появляется возможность сочетания единого формата заданий и требований к уровню приобретенных навыков, с одной стороны, и профессионализации содержания учебных материалов – с другой. Такой подход соответствует принципам междисциплинарного обучения. Так, в работах В.М. Полонского указывается, что педагогика может объединять разноплановые методы и предметы в новое предметное поле, обеспечивая при этом новое качество [3]. При обучении английскому языку использование материала, связанного с профессиональной траекторией, позволяет достичь синергетического эффекта, повышая качество обучения.

В НИУ ВШЭ на регулярной основе проводится активная работа по получению разнообразных данных о результатах образовательной деятельности, что соответствует принципу необходимости эффективной обратной связи. Кроме того, существует такой инструмент, как студенческая оценка преподавания. Выводы, которые делались на основании анализа полученных данных, нацелены, главным образом, на контроль качества работы преподавателей и содержания программ учебных дисциплин. Данные инструменты не обеспечивают полного понимания общей картины преподавания английского языка и способов достижения образовательных целей. Это наблюдение только подтверждает мнение, что оценки не являются единственной единицей измерения достижения цели, с одной стороны, и не дают достоверную информацию о качественных изменениях в образовательном процессе – с другой.

В результате длительных обсуждений появился новый документ, разработанный в рамках структурного объединения, названного Школой иностранных языков и объединившего всех преподавателей иностранных языков НИУ ВШЭ. Документ получил название «Концепция развития англоязычной коммуникативной компетенции студентов НИУ ВШЭ». Она была принята Ученым советом университета в 2020 г.

В концепции сохранились положения, вызывавшие споры, т.е. не изменился факультативный статус английского языка на первом и втором курсах для студентов всех образовательных программ, не отменен перезачет неудовлетворительных оценок, полученных в процессе обучения, положительной оценкой на внутреннем и независимом экзаменах. Тем не менее, появилась новая модель образовательного процесса, направленная на максимальное удовлетворение потребностей студентов. Содержание обучения английскому языку представлено несколькими направлениями, предусматривающими различную тематику. Акценты на развитие умений/навыков, как и на формирование определенных компетенций, востребованных в потенциально возможных ситуациях будущей деятельности, также могут варьироваться:

- English for General Communication Purposes / Английский для общих коммуникативных целей;
- English for Business Purposes / Английский для делового общения;
- English for General Academic Purposes / Английский для общих академических целей;
- English for Specific Purposes / Английский для специальных целей;
- English for Specific Academic Purpose s/ Английский для специальных академических целей;
- English for Research and Publication Purposes / Английский для научно-публикационных целей.

Важным положением является то, что перечень направлений может дополняться или сокращаться в зависимости от приоритетов НИУ ВШЭ. В документе подчеркивается, что изменения могут быть инициированы разными подразделениями университета, заинтересованными в высоких результатах обучения английскому языку. Это в полной мере соответствует рекомендациям по вопросам, связанным с достижением единства понимания сути образовательного процесса, и требованиям профессионализации высшего образования. Важно отметить, что предложенные траектории позволяют развивать «языковую способность специального назначения», определяемую как глубоко профессиональный макронавык, предполагающий знания и умения, относящиеся к дисциплинарной, академической или профессиональной сферам деятельности [6; 10].

В действующей концепции преподавания английского языка четко проявилось стремление адаптировать программы к потребностям студентов. Предложен вариант выбора программы в соответствии с индивидуальными запросами или желаниями студентов. Важным моментом стало введение дисциплины English for Specific Purposes (ESP).

В научной литературе признается, что «Английский язык для специальных целей» – это фрагментарная, раздробленная область [20].

Сам термин ESP трактуется по-разному. Тем не менее, в определениях очевидны сходные важные характеристики. Т. Ди и Н. Кай писали, что методика ESP основана на результатах опроса и анализе языковых потребностей в реальных видах деятельности [11]. А. Ханс и Е. Ханс подчеркивают, что английский язык интегрирован в предметную область, важную для студентов [15]. Т.Н. Фитрия указывает, что цель ESP – научить использовать английский язык в определенной области и с конкретными профессиональными целями [13]. Р. Дарвин, Ю. Йи и А. Лин обращают внимание на то, что изучение языка происходит в ситуации важных обсуждений предметного содержания. Исследователи ESP называют особенности профессионального дискурса, этап обучения, на котором целесообразно вводить ESP [9].

Поскольку само понятие ESP предполагает, что английский язык является иностранным, а не родным языком, обсуждается и тип учебных текстов. В отличие от исследователей, которые признают адаптированные тексты [1], А.Г. Соломатина полагает, что успех обучения определяется отбором и ориентацией на аутентичные источники [5]. Т. Фитрия указывает, что большинство курсов ESP предполагают лишь некоторые базовые знания языковой системы [14]. Все эти вопросы, наряду с вопросом баланса традиционного обучения General English – и ESP, обсуждались в Школе иностранных языков НИУ ВШЭ с участием заинтересованных руководителей образовательных программ. На основании обсуждений было принято решение о введении ESP с учетом уровня подготовки студентов и других факторов, наблюдаемых на отдельных факультетах.

Введение в новой концепции разнообразных траекторий обучения возвращает к вопросу содержания единых экзаменов. Профессионально-значимое содержательное наполнение заданий, единых с точки зрения проверки навыков, позволит одновременно решить две задачи обучения языку. Основопологающей идеей является понимание того, что контроль сформированности некоторых академических навыков, связанных с овладением иностранного языка, может успешно осуществляться на любом материале. Следовательно, при положительной реализации такого подхода появляется возможность сочетания регламентирующего принципа единых требований к уровню овладения навыками, с одной стороны, и требования к уровню овладения языком специальности – с другой. Использование материала, тесно связанного с основной профессиональной траекторией, выбранной студентами, дает возможность одновременно решать несколько важных задач, направленных на повышение мотивации студентов к изучению языка и эффективности занятий в рамках ограниченной сетки часов, представляющей серьезное

ограничение в неязыковых вузах. Работа по развитию концепции продолжается. Высказываются разные мнения, и есть предпосылки, что при обсуждении возможно достижение разумного компромисса в интересах повышения результативности обучения.

Таким образом, можно признать, что стратегии для формирования устойчивого фактора единого понимания образовательных целей в контексте преподавания иностранных языков в профессиональных целях являются взаимосвязанной системой, требующей взаимной поддержки ее компонентов, каналов эффективной обратной связи и лояльных режимов управления. Анализ организации преподавания английского языка в НИУ ВШЭ представил разнородную картину с точки зрения применения на практике принципов единого понимания в их полноте. В реалиях университетской среды социальный, педагогический и образовательно-прагматический подходы проявляются по-разному, не являясь при этом взаимоисключающими. На протяжении всех лет работы университета прослеживается частичное следование всем указанным принципам. Выпадение некоторых звеньев при организации учебного процесса, как и в любой системе, могло мешать успешной реализации принципов в полном объеме и, в некоторой степени, тормозить положительные изменения.

На данном этапе можно предположить, что при подходе, намечаемом в последней концепции преподавания английского языка, в университете решается задача адаптации к потребностям участников образовательного процесса. В результате обсуждений заинтересованных участников образовательного процесса открываются возможности реализации принципов профессионализации и междисциплинарного обучения.

Библиографический список / References

1. Гудкова С.А., Буренкова Д.Ю. Методология CLIL: преимущества и недостатки практического использования в вузе // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики и оптимизация преподавания иностранных языков: Сборник материалов IV Международной научной заочной конференции, Тольятти, 7–8 октября 2014 г. / Отв. ред. Ю.И. Горбунов. Тольятти, 2014. С. 167–172. [Gudkova S.A., Burenkova D.Yu. CLIL methodology: Advantages and disadvantages of practical use at a university *Aktualnye problemy teoreticheskoy i prikladnoy lingvistiki i optimizatsiya prepodavaniya inostrannykh yazykov*. Yu.I. Gorbunov (ed.). Tolyatti, 2014. Pp. 167–172. (In Rus.)]
2. Краева И.А. Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2 (796). С. 9–17. [Kraeva I.A. MSLU policy in providing quality linguistic education. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*. 2018. No. 2 (796). Pp. 9–17. (In Rus.)]

3. Полонский В.М. Методологические требования к междисциплинарным исследованиям в сфере образования // Педагогика. 2018. № 11. С. 23–30. [Polonsky V.M. Methodological requirements for interdisciplinary research in education. *Pedagogika*. 2018. No. 11. Pp. 23–30. (In Rus.)]
4. Розовски Г. Исследовательские университеты: американская исключительность? // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 8–19. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-8-19. [Rozovski G. Research Universities: American Exceptionalism? *Educational Studies*. 2014. No. 2. Pp. 8–19. (In Rus.). DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-8-19]
5. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 49–57. [Solomatina A.G. Teaching a foreign language for professional purposes based on the model of integrated subject-language teaching at an agricultural university. *Tambov University Reviews. Series: Humanitie*. 2018. Vol. 23. No. 173. Pp. 49–57. (In Rus.)]
6. Braud V., Millot P., Sarré C., Wozniak S. Quelles conceptions de la maîtrise de l'anglais en contexte professionnel ? Vers une définition de la compétence en anglais de spécialité. *Mélanges CRAPEL*. 2017. No. 37. Pp. 13–44.
7. Burns T., Koster F. Modern governance challenges in education. *Governing Education in Complex World*. Paris, 2016. Pp. 17–39. DOI: 10.1787/9789264255364-13-en
8. Colgan A. et al. Implementing Public Service Reform. Messages from the Literature, Centre for Effective Services, Dublin, 2016.
9. Darvin R., Lo Y.Y., Lin A.M.Y. Examining CLIL through a Critical Lens. *English Teaching & Learning*. 2020. No. 44 (2). Pp. 103–108. DOI: 10.1007/s42321-020-00062-2
10. Douglas D. Three problems in testing language for specific purposes: Authenticity, specificity and inseparability. *Experimenting with uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies*. C. Elder, A. Brown, E. Grove et al. (eds.). Cambridge, 2001. Pp. 45–52.
11. Đõ T.X.D., Cai N.D.A. Teaching and learning English in new context: Challenges and solutions. *Journal of Science*. 2010. No. 26 (60).
12. Dumont H., Istance D., Benavides F. (eds.). The nature of learning: using research to inspire practice. Paris, 2010. DOI: 10.1787/9789264086487-en
13. Fitria T.N. Business English as a part of teaching English for Specific Purposes (ESP) to economic students. *Journal Education and Economics*. 2019. No. 2 (2). Pp. 143–152.
14. Fitria T.N. Teaching English for Specific Purposes (ESP) to the Students in English Language Teaching (ELT). *Jet Adi Buana*. 2020. No. 5 (01). Pp. 55–66.
15. Hans A., Hans E. A comparative study of English for Specific Purposes (ESP) and English as a Second Language (ESL) Programs. *International Journal on Studies in English Language and Literature*. 2015. No. 3 (11). Pp. 26–31.
16. Levin B., Fullan M. Learning about system renewal. *Educational Management Administration & Leadership*. 2008. No. 36. Pp. 289–303. DOI: 10.1177/1741143207087778
17. Levin B. System-wide improvement in education. *Education Policy Series*. 2012. Vol. 13. URL: https://www.researchgate.net/publication/311947300_System-wide_Improvement_in_Education (accessed: 21.02.2023).

18. Pierre J., Peters B.G. *Governing complex societies: Trajectories and scenarios*. London, 2005.
19. Rouw R., et al. *United in diversity: A complexity perspective on the role of attainment targets in quality assurance in flanders*. *OECD Education Working Papers*. No. 139. Paris, 2016.
20. Saber A. *Éditorial: Immanuel Kant and ESP's new frontier*. *Asp*. 2016. No. 69. Pp. 1–6.

Статья поступила в редакцию 23.05.2023, принята к публикации 25.08.2023

The article was received on 23.05.2023, accepted for publication 25.08.2023

Сведения об авторах / About the authors

Якушева Ирина Владимировна – кандидат филологических наук; ординарный профессор, Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Irina V. Yakusheva – PhD in Philology; Tenure Professor at the Department of Foreign Languages, HSE University, Moscow

Email: iyakusheva@hse.ru

Демченкова Оксана Андреевна – кандидат социологических наук, доцент; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Oxana A. Demchenkova – PhD in Sociology; Associate professor at the Department of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: demks@bk.ru

Заявленный вклад авторов

Якушева И.В. – планирование исследования, организация и проведение исследования, анализ полученных данных, участие в подготовке текста статьи

Демченкова О.А. – планирование исследования, организация и проведение исследования, анализ полученных данных, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

I.V. Yakusheva – planning the research, organizing and conducting research, analyzing the data obtained, participating in the preparation of the text of the article

O.A. Demchenkova – planning the research, organizing and conducting research, analyzing the data obtained, participating 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-2023-4-184-200

УДК 159.9.07

А.Ф. Ануфриев

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

Разработка диагностических методик как предмет психодиагностики

Статья посвящена теоретическому анализу одного из подходов к решению проблемы предмета психодиагностики – разработке и применению диагностических методик. Она содержит описание основных его положений, сильных сторон и ограничений. Отмечается, что положительной характеристикой теоретического анализа является предоставление практическому психологу в качестве средств профессиональной деятельности научно обоснованных диагностических методик. Однако понятийный аппарат этого подхода не пригоден для полноценного описания предмета психодиагностики. Он характеризует лишь его часть.

Ключевые слова: диагностические признаки, диагностические категории, диагностический процесс, диагностическое мышление, субъект психодиагностики, объект психодиагностики, предмет психодиагностики, психолог-разработчик диагностических методик, практический психолог

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ануфриев А.Ф. Разработка диагностических методик как предмет психодиагностики // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 184–200. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-184-200

© Ануфриев А.Ф., 2023

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



A.F. Anufriev

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Development of diagnostic techniques as a subject of psychodiagnostics

The article is devoted to a theoretical analysis of one of the approaches to solving the problem of the subject of psychodiagnostics – the development and application of diagnostic techniques. It contains a description of its main points, advantages and limitations. It is noted that its positive characteristic is the provision of scientifically based diagnostic techniques to the practical psychologist as a means of professional activity. However, the conceptual apparatus of this approach is not suitable for a full description of the subject of psychodiagnostics. It characterizes only part of it.

Key words: diagnostic signs, diagnostic categories, diagnostic process, diagnostic thinking, subject of psychodiagnostics, object of psychodiagnostics, subject of psychodiagnostics, psychologist-developer of diagnostic methods, practical psychologist

CITATION: Anufriev A.F. Development of diagnostic techniques as a subject of psychodiagnostics. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 184–200. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-184-200

В настоящее время несмотря на наличие различных вариантов определения предмета психодиагностики общим является мнение, что эта проблема пока не имеет удовлетворительного решения [11]. Это делает актуальным проведение критического теоретического анализа. Определение предмета психодиагностики, как и любой другой науки, – это не только фундаментальная теоретическая проблема. Это также вопрос «неотложной» практической важности. Поиск путей решения этой проблемы имеет особое значение для системы образования и, в частности, для психолого-педагогической диагностической практики.

В данной статье поставлена цель провести теоретический анализ одного из подходов определения предмета психодиагностики, получившего распространение не только в России, но и в других странах, – разработка и применение диагностических методик [7; 9; 10 и др.]. Для достижения этой цели необходимо было решить следующие задачи: провести описание основных положений этого подхода; определить его положительные стороны; выявить его ограничения; наметить пути решения данной проблемы, отвечающего требованиям практики. Рассмотрим два варианта, в которых этот подход характеризуется наиболее полно. Первый представлен в школе К.М. Гуревича [10], второй – в работах А.Г. Шмелева [8].

В первом случае психодиагностика определяется как наука, «разрабатывающая проблемы конструирования методов и методик оценки, измерения, классификации психологических и психофизиологических особенностей людей, а также использования этих методов и методик в практических целях» [10, с. 13]. При этом в данном подходе выделяются две функции психодиагностики – научная и практическая. Научная характеризует психодиагностику «как научно-исследовательскую область и представляет собой деятельность по конструированию психодиагностических методик» [Там же]. Вторая функция реализуется диагностами-практиками. Они используют диагностические методики для оценки индивидуально-психологических особенностей человека при построении диагностического заключения. Рассмотрим каждую из выделенных функций.

Научная функция психодиагностики

Выделяемая в данном подходе к предмету психодиагностики научная функция представляет собой конструкторскую деятельность. Она включает в себя эвристическую исследовательскую деятельность психолога, результаты которой используются для создания психодиагностических методик.

Субъектом конструкторской деятельности является психолог-конструктор, активность которого заключается в следующем. Во-первых, он преобразует имеющиеся в психологической науке теоретические знания в форму, пригодную для применения на практике. Под имеющимися теоретическими знаниями имеются в виду известные категории (начальным этапом создания диагностической методики является именно выбор такой категории), а под формой применения на практике – диагностическая методика. Во-вторых, субъект конструкторской деятельности преобразует теоретические категории в измеряемые

и оцениваемые диагностические признаки. В-третьих, он получает неизвестные ранее психологической науке новые знания.

Объектом конструкторской деятельности являются теоретические знания (категории), требующие операционализации посредством разработки диагностической методики.

При реализации научной функции психодиагностики под *диагностическим процессом* понимается процесс разработки диагностической методики, побочным продуктом которого является получение нового знания (одна из основных целей любой науки, в том числе и психодиагностики, если она претендует на статус самостоятельной научной дисциплины, – получение нового знания).

В рамках рассматриваемого варианта понимания предмета психодиагностики основной ответ на этот вопрос – признаки известных психологических категорий. Например, тревожность – это категория, а ее диагностическими признаками могут быть показатели распределения, переключения внимания, данные самооценки своего психического состояния обследуемым в различных жизненных ситуациях, тремора и другие признаки.

Отвечая в общей форме на вопрос о новизне получаемых знаний при разработке диагностических методик, можно говорить об изучении связей между отдельными категориями и их диагностическими признаками. Поэтому психодиагностику как научную дисциплину в рамках данного подхода можно определить как науку о диагностических признаках психологических категорий. Новизна в данном случае состоит в том, что на момент поступившего запроса о разработке новой методики (или осознания необходимости ее разработки) научному сообществу не известно, какие новые признаки могут соответствовать указанной в запросе психологической категории. Учитывая количество возможных типичных запросов, связанных с разработкой диагностических методик для различных областей их применения и их изменчивость во времени, выявление признаков психологических категорий – широчайшее поле для изучения связей проявления и разработки новых диагностических методик.

Использование экспериментального метода при разработке диагностических методик

При выявлении связей между категориями и признаками при разработке методик используется экспериментальный метод. Поэтому некоторые исследователи, придерживающиеся данного понимания предмета психодиагностики, формулируют достаточно жесткий тезис, в котором

утверждается, что психодиагностика – это экспериментирование (Б.Г. Ананьев, К.М. Гуревич, С.Л. Рубинштейн и др.) [2; 7 и др.]. С этим нельзя согласиться. Учитывая, что данный вариант понимания предмета психодиагностики распространяется сторонниками этого подхода на психодиагностику в целом, указанный тезис приводит к ситуации противоречия в термине. Не вызывает сомнений, что эксперимент успешно применяется при создании диагностических методик для установления значимых связей между категориями и признаками. Но когда она создана и используется, на практике осуществляется не эвристическое, а другой вид познания – распознавание.

Экспериментирование – это эвристическая деятельность, целью которой является получение нового знания. Методы установления причинно-следственных связей, которые лежат в основе эксперимента, разработаны в рамках позитивной философии Дж. Стюардом Милеем в середине XIX в. Он называл их методами совершения открытий. История развития различных наук показала, что научные достижения современной цивилизации в значительной мере определяются применением экспериментального метода. Распознавание и эвристическое познание – это разные виды познания, различающиеся по цели. Если целью экспериментирования является получение нового знания, то целью распознавания – определение состояния объекта распознавания в точки зрения уже известного знания (например, в медицине с точки зрения известных нозологических форм). В психологии распознавание реализуется при решении причинных диагностических задач с точки зрения наиболее вероятных причин типичных запросов-проблем (например, в консультативной диагностической практике). При решении оценочных задач оно также проводится на основе уже известных диагнозу психологических особенностей или их градаций.

Противоречие в термине при отождествлении психодиагностики с экспериментированием заключается в том, что распознаванию, которое связано с оперированием готовым, хорошо обоснованным и апробированным знанием [4, с. 5], решением задач репродуктивного типа, в отношении которых уже существуют способы и средства их решения [Там же, с. 4], приписывается не свойственная ему прямо противоположная цель – получение нового знания.

Индивидуальное и индивидуальность как предмет психодиагностики

В рассматриваемом варианте предмета психодиагностики осуществляется попытка его определения не только по процессу разработки диагностических методик, но и по результатам их применения – как

индивидуальное и индивидуальность. В первом случае предметом психодиагностики является обнаружение и описание «индивидуально-психологических особенностей человека» [5; 10], а втором – их совокупностей [3 и др.].

Однако эти варианты ответа вряд ли можно признать удачными по двум причинам. Во-первых, потому что и то, и другое рассматривается абстрактно, вне запроса. Конечно, он имеется в виду. Однако запрос не представлен на теоретическом уровне, не водится в число ключевых понятий, связанных с определением предмета психодиагностики. Когда не указывается на связь индивидуального и индивидуальности с запросом, остается непонятным, почему для обследования выбраны те или иные индивидуально-психологические особенности, а также теряется критерий для оценки полноты (необходимости и достаточности) диагностического обследования. В этом случае предметом психодиагностики является вся психика обследуемого, а не те ее характеристики, которые активируются, «высвечиваются» запросом. Известно, что не только задача, цель, но и запрос определяет в психике человека те индивидуально-психологические особенности, которые осуществляют психическую регуляцию деятельности и поведения.

Во-вторых, указанный ответ о новизне получаемых знаний в рассматриваемом варианте понимания предмета психодиагностики нельзя признать удовлетворительным, поскольку индивидуальное и индивидуальность изучаются в других научных дисциплинах – дифференциальной психологии и психометрии. В этом случае мы возвращаемся к точке зрения, высказанной в 1920–1930-е гг. Д.Б. Элькониним и в 1980-е гг. предложенной Я.Т. Лааком об отсутствии у психодиагностики своего собственного предмета. В первом случае это обосновывается тем, что любая область психологического знания имеет в качестве прикладной части психодиагностику, а во втором – потому что психодиагностика не имеет собственной, только ей присущей области исследования подобно общей, социальной, клинической психологии, а также психологии личности и психологии развития [6; 12].

Применение диагностических методик в исследовательских целях

Когда диагностические методики используются в рамках экспериментального метода, возникает иллюзия, что диагностика способна получать новое знание. Однако это не так. Рассмотрим пример. Предположим, что в исследовании, которое проводится на детях дошкольного возраста, проверяется гипотеза о влиянии посещения детского сада на уровень психического развития детей. Для проверки гипотезы

подобраны две группы испытуемых – посещающих детский сад и воспитывающихся дома. По одним и тем же критериям в первой и второй группе с помощью одних и тех же диагностических методик оценивается уровень психического развития по показателям интеллектуального, личностного, эмоционального-волевого и социально-психологического развития. Сама по себе оценка как результат распознавания посредством применения диагностических методик в каждой отдельно взятой группе нового знания для научного сообщества не дает, хотя диагностический процесс полностью реализован и уровень психического развития установлен и зафиксирован. Например, по трехбалльной шкале он может быть высоким, средним или низким. Новые знания появляются при сопоставлении установленных уровней психического развития в соответствии со схемой эксперимента, где посещение детского сада или воспитание дома выступает в качестве состояний независимой переменной. Если получены статистически значимые данные, что у детей, посещающих детский сад, уровень психического развития выше, то гипотеза получает подтверждение. Это означает, что в проведенном исследовании получены новые данные. Однако они получены лишь потому, что диагностические методики включены в схему экспериментального исследования.

Как отмечалось, помимо школы К.М. Гуревича развернутое теоретическое описание научной функции психодиагностики как процесса разработки диагностических методик изложено в работах А.Г. Шмелева [8; 9]. Его образуют ключевые понятия, к которым относятся диагностические признаки, диагностические категории, диагностический вывод, психические свойства, тест, практическое обследование, научное исследование, диагноз и прогноз.

Диагностические признаки – это симптомы, которые можно наблюдать, например, поступки человека.

Диагностические категории недоступны для наблюдения (например, невербальный интеллект). Каждая категория должна иметь теоретический смысл и практическую значимость.

Между признаками и категориями существуют связи (связи проявления), однако они не являются одно – однозначными, когда каждому экземпляру одного объекта (А) соответствует только один экземпляр другого объекта (В) и, наоборот, каждому экземпляру объекта (В) соответствует только один экземпляр объекта (А). Это означает, что одна и та же категория может иметь разные признаки, а разные категории могут иметь одинаковые (сходные) признаки.

Диагностический вывод – это переход от признаков к категориям. Для такого перехода необходимо проанализировать ряд признаков.

Признаки, связанные с категорией, выявляются у обследуемого с помощью *тестовых заданий*. Сумма результатов выполнения тестовых заданий свидетельствует об уровне выраженности измеряемой категории. Это означает, что с помощью теста осуществляется перебор связанных с категорией признаков.

Практическое обследование рассматривается как применение «готового, уже разработанного теста» [9, с. 12], в результате которого получается информация о состоянии психических свойств у обследуемого (наличие/отсутствие, степень выраженности).

Научное исследование (обозначаемое как дифференциально-диагностическое) включает теоретические и экспериментальные исследования. В них формулируется концепция измеряемого психического свойства (категории), «выявляются диагностические признаки», создается и апробируется методика «регистрации выявленных признаков».

Диагностический процесс, понимаемый как процесс разработки диагностических методик, представляет собой переход от категории к признакам. Он следует алгоритму, который может воспроизводиться другими разработчиками методик. Поэтому воспроизводимость алгоритма – путь в большую науку.

Психическое свойство рассматривается как центральное и родовое понятие психодиагностики и дифференциальной психологии. Частным его случаем является черта личности. Черты личности рассматриваются как скрытые факторы, которые распознаются. Их отличительная особенность – стабильность во времени. Черты личности делятся на стилевые, мотивационные, способности и психические состояния. Когда уровень развития черты не влияет на достижения результата, а определяет «только выбор способа его достижения» и индивидуальный стиль поведения и деятельности, речь идет о стилевой черте личности. Мотивационными называются черты, оказывающие влияние на направленность деятельности. Способности характеризуются как черты, от уровня развития которых зависит достижение заданного результата. Психические состояния – это динамичные во времени (нестабильные) черты (в качестве примера приводится состояние тревоги).

Психологический диагноз

В противоположность медицинскому психологический диагноз может быть поставлен любому здоровому человеку. В исследованиях А.Г. Шмелева под ним понимается «структурированное описание комплекса взаимосвязанных психических свойств», а не отнесение признаков «к какой-то одной заданной категории или типу личности» [Там же, с. 22]. В приведенном примере психологического диагноза автором

дается незавершенный список из семи психологических особенностей объемом 50 слов. При этом отмечается, что некоторые черты могут конфликтовать между собой.

Диагноз нужен не сам по себе, а для «прогноза определенного... критериального поведения» [9, с. 106] имеющего четкие показатели в различных областях человеческой деятельности – в системе образования, здравоохранения, производства. В первом случае в качестве критериального поведения выступает успешное обучение. Показателем его служит успеваемость. Во втором – общий уровень физического здоровья и, соответственно, работоспособность. В третьем – профессиональная успешность и производительность труда.

Прогноз характеризуется шириной и глубиной, которые зависят от уровня общности психических свойств. Чем выше уровень общности психического свойства, тем шире поле прогноза и ниже его точность. Указанная зависимость иллюстрируется проведением двух тестов для изучения уровня обучаемости: «прогрессивных матриц Равена» и «теста на фонематический слух». При проведении матриц Равена поле прогноза будет достаточно широким (будет распространяться на разные школьные предметы), но вероятность его подтверждения не очень высокой. С другой стороны, более конкретный тест на фонематический слух будет иметь более узкий прогноз (в основном на родной язык), но и более точный прогноз (поскольку одной из составляющих «природной грамотности» является слуховое различение согласных и гласных звуков) [Там же, с. 19].

Предмет психодиагностики

Поскольку психодиагностика рассматривается как технологическая дисциплина, в которой соединяются научные знания и практические задачи [Там же, с. 17], предметом и продуктом научной психодиагностики являются технологические *приемы получения* первичных психодиагностических данных (признаков) и *логические правила их синтеза в диагностические категории* (курсив наш. – А.А.) [Там же, с. 16].

Еще более определенно о предмете научной психодиагностики говорится в фрагменте текста, который приведем для лучшего изложения позиции автора: «Как теоретическая дисциплина общая психодиагностика рассматривает закономерности вынесения валидных и надежных диагностических суждений, правила “диагностических умозаключений”, с помощью которых осуществляется переход от признаков или индикаторов определенного психического состояния, структуры,

к констатации наличия и выраженности этих психологических “переменных”. Иногда такие правила сравнительно просты, иногда довольно сложны, в одних случаях “встроены” в сам диагностический инструмент, в других – требуют особой работы с диагностическими показателями: стандартного сравнения профилей, расчета интегральных показателей, сопоставления с альтернативными диагностическими пробами, экспертной интерпретации, выдвижения и отбрасывания гипотез» [8, с. 8]. Фактически, такая трактовка означает, что предметом диагностики признается мышление психолога – разработчика диагностических методик.

Оценка научной функции психодиагностики будет дана после характеристики практической функции психодиагностики.

Практическая функция психодиагностики

Когда методика разрабатывается, осуществляется конструкторская и научная эвристическая деятельность, а когда она создана и применяется диагностами-практиками, реализуется практическая функция психодиагностики. Применение диагностических методик в рамках второго варианта понимания предмета психодиагностики осуществляется в основном при решении оценочных диагностических задач и заключается в оценке наличия/отсутствия или степени выраженности тех или иных индивидуально-психологических особенностей обследуемого.

Субъектом практической функции, применения методик является практический психолог, который по запросу (самого обследуемого или других людей) осуществляет распознавание психических свойств (черт) обследуемого и оказывает ему психологическую помощь путем прогнозирования его поведения в критериальной ситуации.

Объект диагностики – конкретный человек (психика конкретного человека), который рассматривается с точки зрения присущих ему индивидуально-психологических особенностей или психических свойств (черт).

Под *диагностическим процессом* понимается применение практическим психологом диагностических методик для оценки и измерения психических свойств конкретного человека в основном при решении оценочных диагностических задач. В этом случае учитываются требования к психометрическим характеристикам диагностических методик и процедуре их проведения, ранее разработанные при реализации научной функции психодиагностики.

Вопрос о совершенствовании практической диагностической деятельности на научной основе специально не ставится, поскольку сам факт использования диагностических методик, по мнению сторонников этого подхода, его обеспечивает.

Проведенное описание двух вариантов понимания предмета психодиагностики как разработки диагностических методик позволяет выделить их положительные стороны и ограничения.

Сильные стороны анализируемого подхода

1. В рассмотренных двух вариантах понимания предмета психодиагностики представлено логически стройное теоретическое описание предмета психодиагностики как разработки диагностических методик.

2. В первом варианте выделение научной и практической функции позволяет упорядочить имеющуюся в психодиагностике информацию и наметить линии анализа различных подходов к определению предмета психодиагностики.

3. Во втором варианте трактовки предмета психодиагностики дается развернутое теоретическое описание процесса разработки диагностических методик с помощью ключевых понятий: диагностический признак, диагностическая категория, психическое свойство (черта), диагностический вывод, диагноз, прогноз и т.п.

4. Разработка диагностических методик является фундаментальным направлением психологии, в котором ставится вопрос не только о возможности измерения и оценки интересующих психических явлений. Значение такого понимания предмета психодиагностики заключается в том, что оно выходит за пределы психодиагностики и выполняет функцию методологии психологии, позволяя получить эмпирическое подтверждение самого существования теоретически предполагаемых психических явлений.

Иллюстрацией к сказанному может служить разработка методики для диагностики социального интеллекта. Понятие социального интеллекта введено в психологию Э. Торндайком в 1920 г., а первый надежный тест для его измерения был создан лишь спустя несколько десятилетий. Тем самым понятие социального интеллекта приобрело статус эмпирически существующего феномена.

5. На пути разработки диагностических методик у психодиагностики есть значительные достижения: количество методик, имеющееся в распоряжении психолога при решении практических задач, исчисляется тысячами.

6. Постановка вопроса о необходимости анализа диагностических суждений, правил выводов и т.п., т.е. о диагностическом мышлении разработчика диагностических методик, представляется интересной и продуктивной.

7. Представлена попытка реализации общенаучного подхода, приводится сопоставление психодиагностики с другими видами диагностики (медицинской, технической и др.).

Ограничения и недостатки

1. Ценность любого варианта определения предмета психодиагностики следует определять по отношению к практической функции психодиагностики, т.е. по отношению к практической диагностической деятельности практического психолога. Что он дает психологу для оказания психологической помощи обследуемому при распознавании его психологических особенностей? Отсюда одним из критериев оценки того или иного подхода к предмету психодиагностики является повышение эффективности практической диагностической деятельности психолога. В качестве другого критерия оценки следует учитывать соответствие подхода диагностической практике, полноте охвата существующих на практике типов психодиагностических задач.

2. Практическая функция. Определение предмета психодиагностики как разработки диагностических методик в данном подходе дает практическому психологу и очень много, и слишком мало. С одной стороны, психолог получает в свое распоряжение научно обоснованные инструменты для осуществления профессиональной диагностической деятельности. С другой стороны, для построения правильного диагностического заключения о психологических особенностях обследуемого, связанных с запросом, вопрос о оптимизации практической диагностической деятельности на научной основе ставится в ограниченном объеме: только за счет выбора диагностических методик с более совершенными психометрическими характеристиками или благодаря совершенствованию процедуры их проведения.

3. Не учитывается специфика диагностической деятельности практического психолога, особенности его познавательно-практической деятельности.

4. Не указываются существующие на практике причинные диагностические задачи. Практическая функция психодиагностики предполагает решение двух типов практических задач – оценочных и причинных. Концепция разработки диагностических методик (кроме требований

к психометрическим характеристикам методик и к процедуре их проведения) практически ничего не дает для решения оценочных задач и совершенно не учитывает наличие в диагностической практике причинных задач.

5. Субъект психодиагностики. При понимании предметом психодиагностики разработку и применение диагностических методик существуют два субъекта диагностики – психолог-конструктор («психолог-инженер» по разработке диагностического «инструмента») и практический психолог (при их применении в целях оказания психологической помощи). А если говорить более точно, даже три субъекта, потому что в последнем случае к психологу-конструктору добавляется еще и психолог-исследователь, получающий новые знания при применении созданных диагностических методик в исследовательских целях.

6. Если субъект психодиагностики выполняет столь различные функции (конструкторская, научная, практическая), относящиеся к различным областям человеческой деятельности (инженерия, наука, практика), возникает вопрос о том, что такое психодиагностика. И здесь мы вынуждены выбрать из обозначенного и назвать самое важное, без чего психодиагностика не может существовать как область человеческой деятельности, – распознавание, т.е. практическую функцию, которая как раз не в полном объеме представлена в рассматриваемом варианте понимания предмета диагностики.

7. Общенаучный подход. Во втором варианте рассматриваемого понимания предмета психодиагностики произошел отход от положения об ее уникальности, который присутствовал в первом варианте, и сделан шаг вперед в направлении реализации общенаучного подхода (параллели между психодиагностикой с другими видами диагностики). Однако при реализации его учитывается лишь то, что связано с разработкой диагностических методик и оценочными задачами, и не обращается внимания на существование еще и причинных задач. Например, при описании назначения технической диагностики в ней замечается только то, что подходит к концепции разработки диагностических методик, – оценочные задачи.

8. Диагностический процесс. На теоретическом уровне недостаточно осознано, что разработка диагностических методик и их применение – это два совершенно разных процесса, хотя и связанных между собой своими результатами. Первый относится к познавательной эвристической исследовательской деятельности (выявление неизвестных связей проявления), а второй – к репродуктивной практической (познавательно-практической) деятельности распознавания (определение наличия/отсутствия и степени выраженности психических свойств,

установление причин психологических проблем), осуществляемой практическим психологом.

9. При реализации практической функции психодиагностики отождествляется применение диагностических методик с диагностическим процессом, хотя в этом случае понятие «диагностический процесс» больше по объему, чем понятие «применение диагностических методик», несмотря на наличие пересечения этих понятий по диаграммам Венна.

10. Из трех возможных форм диагностического процесса (алгоритм, интерпретация, поиск) в концепции находят отражение лишь первые две, а третья не учитывается. Первая из них, предполагающая проведение одномерных методик, – алгоритмизированная процедура, в которой вариативность действий практического психолога минимальна и, по сути, исключена, и поэтому может трактоваться как бессубъектная диагностика. Вторая форма реализуется при использовании многомерных методик при решении оценочных диагностических задач. Несмотря на наличие в инструкции правил интерпретации полученных данных, практический психолог получает некоторую свободу действий, благодаря которой создаются условия для возникновения диагностического мышления. Однако пространство его действий ограничено интерпретацией полученных результатов обследования проведенных диагностических методик.

На третью форму диагностического процесса – полноценное диагностическое мышление, учитывающее помимо интерпретации также все этапы диагностического процесса при решении причинных задач, рассматриваемый подход не рассчитан.

11. Вопрос о принадлежности диагностических суждений. Утверждения о закономерностях «вынесения валидных и надежных диагностических суждений», правилах «диагностических умозаключений», с помощью которых осуществляется переход от признаков к категориям, относятся не к практическому психологу, работающему с клиентом здесь и сейчас для оказания ему психологической помощи, а к психологу-разработчику диагностических методик, создающему новую методику, для которого обследуемые являются лишь средством проверки психометрических характеристик разрабатываемых методик.

12. Диагноз. Психологический диагноз, понимаемый как специфическое именно для психологии объемное описание комплекса психических свойств, изначально многозначен, имеет большую степень неопределенности и предполагает высокую квалификацию диагноста и привлечение экспертных методов для его толкования. Изначальное стремление получить предельно объективный результат в традициях

естественно-научного подхода, использовать только строго научные методы при создании диагностических методик завершается обращением к качественным методам и интуиции.

13. Функции диагноза. Диагностический процесс завершается только прогнозом, развитие и коррекция отсутствуют. Поскольку в концепции базовым понятием является стабильное во времени психическое свойство (черта), основной и единственной функцией диагноза признается прогноз (в принципе, возможна также профилактика). Однако развитию и коррекции нет места в данном варианте трактовки предмета психодиагностики.

14. Понятийный аппарат анализируемой концепции предмета психодиагностики позволяет построить логически стройное теоретическое описание процесса разработки диагностических методик, но он не предназначен и не пригоден для характеристики практической функции психодиагностики и, следовательно, не может претендовать на полное определение предмета психодиагностики.

15. Утверждение, что научная психодиагностика – это только разработка диагностических методик, равносильно мнению, что, например, в технической диагностике приборостроительный завод – это диагностический центр, а рабочие и сотрудники авиационного завода – это пилоты.

16. Подход, который рассчитан на узкий круг специалистов, распространяется на всех психологов. Концепция имеет непосредственное отношение к относительно небольшому количеству разработчиков методик. Сколько психологов в России? Если взять в качестве ориентира данные Федеральной службы государственной статистики 2020 г., в России насчитывалось около 187 тысяч человек с высшим образованием в области психологии. Что же касается профессиональных разработчиков психодиагностических методик, в настоящее время наберется несколько десятков, в лучшем случае сотня [1]. Из этого следует, что более 180 тысяч профессиональных психологов получают для совершенствования профессиональной диагностической деятельности теорию, которая предназначена для иных целей и для других специалистов и которую, скорее всего, не имеют возможности использовать на своем рабочем месте большинство практических психологов.

Выводы

1. Разработка диагностических методик была и остается одним из направлений развития психодиагностики. Однако важно определить границы его применения.

2. Рассматриваемый подход характеризует часть предмета психодиагностики, но не весь ее предмет.

3. Границы этого подхода очерчены пространством решения оценочных задач, а разграничительная линия проходит между оценочными и причинными задачами.

4. При поиске путей решения проблемы предмета психодиагностики необходимо учитывать, что его полное определение должно включать не только теорию для разработчика диагностических методик, но и теорию, ориентированную на диагностическую деятельность практического психолога, который непосредственно здесь и теперь оказывает помощь обследуемому.

Библиографический список / References

1. Батури́н Н.А. Современная психодиагностика России // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2008. № 2 (132). С. 4–9. [Baturin N.A. Modern psychodiagnosics of Russia. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*. 2008. Vol. 2 (132). Pp. 4–9. (In Rus.).]
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. СПб., 2011. [Burlachuk L.F. *Psihodiagnostika [Psychodiagnosics]*. Textbook for universities. 2nd ed. St. Petersburg, 2011.]
3. Витцлак Г. Основы психодиагностики // Психодиагностика: теория и практика. М., 1986. С. 27–134. [Vitclak G. *Basics of psychodiagnosics. Psihodiagnostika: teoriya i praktika*. Moscow, 1986. Pp. 27–134. (In Rus.).]
4. Зуев К.А., Кротков Е.А. Диагностическое познание. М., 2011. [Zuev K.A., Krotkov E.A. *Diagnosticheskoe poznanie [Diagnostic cognition]*. Moscow, 2011.]
4. Игнатова Е.С. Психодиагностика: Учебное пособие. Пермь, 2018. [Ignatova E.S. *Psihodiagnostika [Psihodiagnostika]*. Tutorial. Perm, 2018.]
6. Лаак Я., тер. Психодиагностика: проблемы содержания и методов / Пер. О.Л. Романова, Г.В. Бурменская, Н.С. Чернышева. М., 1996. [Laak Ya., ter. *Psihodiagnostika: problemy soderzhaniya i metodov [Psychodiagnosics: Problems of content and methods]*. O.L. Romanova, G.V. Burmenskaya, N.S. Chernysheva (transl.). Moscow, 1996.]
7. Носс И.Н. Психодиагностика: Учебник для бакалавров: Углубленный курс. М., 2013. [Noss I.N. *Psihodiagnostika [Psychodiagnosics]*. Textbook for bachelors: Advanced course. Moscow, 2013.]
8. Общая психодиагностика / Бодаев А.А., Столин В.В. М., 1987. [Bodalev A.A., Stolin V.V. *Obshchaya psihodiagnostika [General psychodiagnosics]*. Moscow, 1987.]
9. Основы психодиагностики: Учебное пособие для вузов / Акимова М.К. и др.; Под ред. А.Г. Шмелева. Ростов-н/Д., 1996. [Shmelev A.G. et al. *Osnovy psihodiagnostiki [Fundamentals of psychodiagnosics]*. Textbook for universities. A.G. Shmelev (ed.). Rostov-on-Don, 1996.]

10. Психодиагностика. Теория и практика: Учебник для вузов / Акимова М.К. и др. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2023. [Akimova M.K. et al. *Psihodiagnostika. Teoriya i praktika* [Psychodiagnosics. Theory and practice]. Textbook for universities. 4th ed., revised. and additional. Moscow, 2023.]
11. Рокицкая Ю.А. Психодиагностика: Учебник для вузов. Челябинск, 2021. [Rokickaya Yu.A. *Psihodiagnostika* [Psychodiagnosics]. Textbook for universities. Chelyabinsk, 2021.]
12. Эльконин Д.Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Психодиагностика и школа. Таллин, 1980. С. 60–68. [Elkonin D.B. *Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika: problemy i zadachi. Psihodiagnostika i shkola*. Tallin, 1980. Pp. 60–68. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 04.08.2023, принята к публикации 19.09.2023

The article was received on 04.08.2023, accepted for publication 19.09.2023

Сведения об авторе / About the author

Ануфриев Александр Федорович – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Alexander F. Anufriev – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Consulting of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: alexfedo6@yandex.ru

Ю.В. Варданян, Т.В. Савинова, С.Н. Чаткина

Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева,
430007 г. Саранск, Российская Федерация

Исследование коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков

Статья посвящена обоснованию психологических возможностей решения проблемы преодоления коммуникативных затруднений, возникающих в подростковом возрасте. Цель исследования: изучение психологических особенностей коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков, выявление личностных ресурсов их развития и обоснование эффективности тренинговой программы, обеспечивающей их позитивное значимое изменение. Материалом для исследования стали эмпирические данные, для получения которых использованы методики Л. Михельсона «Коммуникативные умения» и М. Снайдера «Диагностика оценки самоконтроля в общении». В первичной диагностике участвовали 336 подростков, из которых были отобраны 28 подростков (характеризующихся преобладанием в коммуникативных ситуациях зависимых или агрессивных способов в сочетании с низким или средним уровнем самоконтроля в общении) и включены в тренинговую программу «Студия общения». Результаты итоговой диагностики показали, что участие в тренинговой программе обеспечивает распознавание возникающих трудностей в типичных коммуникативных ситуациях, освоение способов их преодоления, осознание возможностей и ограничений новых приобретаемых психотехнологий с постепенным расширением зоны самоконтроля и рефлексии достижений. Использование критерия знаков G подтвердило достоверную значимость изменений, т.к. во всех блоках коммуникативных ситуаций обнаружено преодоление зависимых и агрессивных способов общения

© Варданян Ю.В., Савинова Т.В., Чаткина С.Н., 2023



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

за счет освоения компетентных способов, учитывающих характеристики коммуникативной ситуации и взаимодействующих субъектов общения, и повышения уровня самоконтроля в общении: $G_{\text{эмп}} < G_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,01$. Это подтверждает эффективность влияния тренинговой программы на приобретение подростками опыта компетентного преодоления коммуникативных трудностей.

Ключевые слова: подростковый возраст, коммуникативные трудности, коммуникативная компетентность, самоконтроль в общении, психологический тренинг, развитие

Благодарности. Исследование выполнено в рамках гранта вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева) по теме «Исследование личностных ресурсов решения психологических проблем обучающихся».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Варданыан Ю.В., Савинова Т.В., Чаткина С.Н. Исследование коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 201–218. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-201-218

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-201-218

Yu.V. Vardanyan, T.V. Savinova, S.N. Chatkina

Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev,
Saransk, 430007, Russian Federation

Research of communicative competence and self-control in communication of adolescents

The article is devoted to the substantiation of psychological possibilities of solving the problem of overcoming communicative difficulties that arise in adolescence. The research aims at studying the psychological characteristics of communicative competence and self-control in communication among adolescents, identifying personal resources for their development and

substantiating the effectiveness of the training program that ensures their positive significant change. The material for the study was empirical data, for which such methods as “Communicative skills” by L. Mikhelson and “Diagnostics of self-control assessment in communication” by M. Snyder were used. The primary diagnosis involved 336 adolescents, from whom 28 adolescents were selected (characterized by the predominance of dependent or aggressive methods in communicative situations in combination with a low or medium level of self-control in communication) and included in the training program “Communication Studio”. The results of the final diagnosis showed that participation in the training program provides recognition of emerging difficulties in typical communicative situations, mastering ways to overcome them, awareness of the possibilities and limitations of new acquired psychotechnologies with a gradual expansion of the self-control zone and reflection of achievements. The use of the criterion of *G* signs confirmed the significance of the changes, since in all blocks of communicative situations, the overcoming of dependent and aggressive ways of communication was found by mastering competent methods that take into account the characteristics of the communicative situation and interacting communication subjects, and increasing the level of self-control in communication. This confirms the effectiveness of the influence of the training program on the acquisition the experience of competent overcoming of communicative difficulties by adolescents.

Key words: adolescence, communicative difficulties, communicative competence, self-control in communication, psychological training, development

Acknowledgments. The study was carried out within the framework of a grant from partner universities for network interaction (I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev) on the topic “Study of personal resources for solving psychological problems of students.”

CITATION: Vardanyan Yu.V., Savinova T.V., Chatkina S.N. Research of communicative competence and self-control in communication of adolescents. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 201–218. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-201-218

Введение

Притягательность исследования психологических проблем общения вызвана стремлением вскрыть их сущность и содействовать выработке обоснованного подхода к применению развивающего

потенциала путей их решения. По наблюдениям А.Г. Асмолова, «через потоки общения и деятельности происходит познание своего мира и мира других людей», что в итоге обеспечивает «выбор самого себя» [1, с. 6].

Общение в подростковом возрасте является важной сферой, способствующей совершенствованию ребенка. Во-первых, происходят изменения в его ведущей деятельности: учебная деятельность отодвигается на второй план, и подросток больше внимание уделяет общению со сверстниками. По данным Н.А. Зиминной, в этом возрасте «дети “открывают” для себя мир сверстников» [5, с. 181]. Во-вторых, новообразования в подростковом возрасте по преимуществу возникают и совершенствуются в процессе общения. Многие авторы привлекают внимание к рискам для психического развития, возникающим в этом возрасте при усилении тенденции вытеснения реального общения ее виртуальным вариантом при избыточном использовании интернета и социальных сетей. Так, Д.С. Корниенко с коллегами приводят данные об усилении риска возникновения психологического неблагополучия подростков, обусловленного недостаточной саморегуляцией и самоконтроля сетевой активности [6].

В подростковом возрасте дети испытывают большие затруднения в общении и со взрослыми, и со сверстниками. Происходит это из-за изменения социальной ситуации развития и создания новых отношений, связанных с основной деятельностью. В условиях стихийной социализации по мере взросления накапливается определенный опыт общения, позволяющий разрешать возникающие коммуникативные проблемы на разном уровне компетентности.

Коммуникативная компетентность подростков понимается нами как свойство личности, которое проявляется в умении применять способы передачи и приема информации, учитывающие характеристики коммуникативной ситуации и взаимодействующих субъектов общения. Противоположным свойством является коммуникативная некомпетентность подростков, которая реализуется с помощью двух видов малоэффективных способов: зависимых или агрессивных. Зависимый способ обеспечивает определенное приспособление реакций подростка в возникшей коммуникативной ситуации к ожиданиям или требованиям других субъектов общения. Агрессивный способ обеспечивает преобразование подростком коммуникативной ситуации с учетом собственных интересов (в т.ч. – вопреки ожиданиям или требованиям других субъектов общения). Развитие коммуникативной компетентности подростков обеспечивает приобретение и закрепление опыта применения эффективных способов общения.

В этом контексте повышается интерес ученых и практиков к решению более широкого вопроса о допустимости вмешательства в процесс устранения причин психологических трудностей. Как заметил А.В. Мудрик, современный период трансформаций, характерных для общества и государства, породил «новую ситуацию ... относительно направляемой социализации» [9, с. 7]. По утверждению Е.А. Левановой и Д.И. Овсянникова, психологический тренинг способствует успешному осуществлению направляемой просоциализации подростков, обеспечивая «отработку социально одобряемых путей» [8, с. 78] развития их личностных возможностей. Нами опубликованы собственные работы, отражающие успешное применение тренинга при развитии коммуникативности младших школьников [2], профилактике и преодолении тревожности подростков [13], снижении интернет-зависимости студентов [11], решении других психологических проблем.

Отправной точкой для инициации данного исследования стала, с одной стороны, актуальность проблемы развития коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков, выступающих в качестве важного инструмента задействования личностных ресурсов взросления. С другой стороны, заинтересовал поиск доказательств возможности решения этой проблемы средствами специально созданного психологического тренинга, способствующего интенсивному преодолению издержек стихийной социализации. Обе стороны отражены в цели исследования: изучение психологических особенностей коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков, выявление личностных ресурсов их развития и обоснование эффективности тренинговой программы, обеспечивающей их позитивное значимое изменение.

Материалы и методы

Исследование проведено в апреле–мае 2023 г. на базе ряда общеобразовательных организаций Республики Мордовия и психологической студии кафедры психологии Мордовского государственного педагогического университета. Диагностика выполнена на основе методик Л. Михельсона «Коммуникативные умения» [7, с. 217–224] и М. Снайдера «Диагностика оценки самоконтроля в общении» [10, с. 558–559]. В первичной диагностике участвовали 336 подростков, обучающихся в 7–8 классах. Среди них были выбраны 28 подростков с низким уровнем коммуникативной компетентности и низким или средним уровнем самоконтроля в общении, с которыми реализована тренинговая программа. При итоговой диагностике определены изменения исследуемых свойств, для выявления значимости которых использован критерий знаков G .

Результаты исследования

Коммуникативная компетентность/некомпетентность подростков актуализируется и развивается в разнообразных коммуникативных ситуациях (реагирования на комплименты, критику, провоцирующее поведение, просьбу, отказ, сочувствие и поддержку, контактность), в которых они применяют способы общения, обеспечивающие эффективность/неэффективность решения возникающих коммуникативных задач.

На этапе первичной диагностики был изучен выбор характерного способа общения подростков в предлагаемых коммуникативных ситуациях с применением теста Л. Михельсона «Коммуникативные умения». Полученные данные приведены в табл. 1.

Обработка данных по способу общения «зависимый» дала такие результаты: преобладающим является блок 10 – 40,5% учащихся; далее по нисходящей представлены блоки 4 и 9 – их отметили 38,7% учащихся; 8 – 28,0% учащихся; 6 – 27,4% учащихся; 3 и 5 – 25% учащихся; 1 и 7 – 22,3% учащихся; 2 – 16,7% учащихся. В данной выборке от 16,7% до 40,5% подростков применяют адаптационные малоэффективные способы общения, которые ситуационно оправданы, но не позволяют в полной мере реализовать себя в качестве равноправного субъекта общения.

При анализе данных по способу общения «компетентный» преобладающим выделен блок 2 – 47,3% учащихся; далее по нисходящей представлены блоки 7 – 44,3% учащихся; 3 – 39,0% учащихся; 5 – 36,6% учащихся; 1 и 6 – 36,3%; 4 – 33,3% учащихся; 8 – 27,7% учащихся; 9 – 25% учащихся; 10 – 19,0% учащихся. В данной выборке от 19,0% до 47,3% подростков применяют эффективные способы общения, учитывающие особенности взаимодействующих субъектов и предлагаемых коммуникативных ситуаций.

После обработки результатов выбора способа общения «агрессивный» обнаружено: преобладающим является блок 8 – 44,3% учащихся; далее по нисходящей представлены блоки 1 – 41,7% учащихся; 10 – 40,5% учащихся; 5 – 38,4% учащихся; 6 и 9 – 36,3% учащихся; 2 и 3 – 36,0% учащихся; 7 – 33,3% учащихся; 4 – 28,0% учащихся. В данной выборке от 28,0% до 44,3% подростков применяют агрессивные малоэффективные способы общения, которые ситуационно обеспечивают собственное доминирование и препятствуют остальным участникам коммуникативной ситуации в полной мере реализовать себя в качестве равноправного субъекта общения.

Таблица 1

Оценка коммуникативной компетентности подростков

Номер блока	Блоки коммуникативных ситуаций	Способ общения					
		Зависимый		Компетентный		Агрессивный	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Комплименты	75	22,3	122	36,3	139	41,4
2	Справедливая критика	56	16,7	159	47,3	121	36,0
3	Несправедливая критика	84	25,0	131	39,0	121	36,0
4	Провоцирующее поведение	130	38,7	112	33,3	94	28,0
5	Просьба	84	25,0	123	36,6	129	38,4
6	Отказ	92	27,4	122	36,3	122	36,3
7	Сочувствие и поддержка	75	22,3	149	44,3	112	33,3
8	Ответ на сочувствие и поддержку	94	28,0	93	27,7	149	44,3
9	Контактность	130	38,7	84	25	122	36,3
10	Ответ на попытку контактировать	136	40,5	64	19,0	136	40,5

Полученные результаты показывают, что значительная часть подростков использует малоэффективные способы общения («зависимый» и «агрессивный»). Для выявления дополнительных ресурсов, которые могут быть задействованы с целью повышения их коммуникативной компетентности, проведена методика М. Снайдера «Диагностика оценки самоконтроля в общении».

Согласно полученным данным, в обследованной выборке высокий уровень коммуникативного контроля имеют 19,4% подростков, средний – 36,3%, низкий – 44,3%. Обобщая полученные данные, установлено, что у значительного большинства обследованных подростков (81,6%) коммуникативный контроль находится на низком или среднем уровне.

Для исследования путей развития коммуникативной компетентности и самоконтроля подростков нами была разработана и реализована тренинговая программа занятий «Студия общения». Целью программы стало самопознание и развитие личностных ресурсов повышения коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков.

Продолжительность тренинга: 17 занятий по 40–45 мин., 2 раза в неделю. Программа тренинга включала одно вводное занятие, 5 тематических модулей, для реализации каждого из которых проведено по 3 занятия, и одно завершающее занятие.

Вводное занятие предназначалось для командообразования, создания доброжелательной обстановки, выяснения ожиданий и определения перспектив персонального участия в тренинге.

Тематические модули были сгруппированы вокруг коммуникативных ситуаций, вызывающих затруднения. Это ведение беседы с одним или несколькими участниками, реакция на положительные высказывания, реакция на отрицательные высказывания, действия при обращении с просьбой, реакция на чувства и состояния собеседника. Содержание ситуаций давало основание для моделирования и закрепления способов компетентной инициации общения или компетентного коммуникативного реагирования, а также позволяло осваивать способы осуществления самоконтроля в процессе общения.

Завершающее занятие представляло собой интенсив, во время которого восстанавливалась ретроспектива проведенных занятий, выяснялась мера сбывшихся ожиданий и достижения перспектив персонального участия в тренинге.

Структура тренингового занятия:

- 1) вводная часть – ритуал приветствия, ориентирующий на работу, мотивационная подготовка подростков к студийной работе, развитие познавательной и самосозидательной активности;
- 2) основная часть – комплекс специально подобранных методических средств и приемов (упражнения, исповеди, диалоги/полилоги, игры,

пробы ролей, релаксация, рефлексия психотехнологических достижений), способствующих достижению задач программы в рамках моделируемых коммуникативных ситуаций;

3) заключительная – оценка настроения и достигнутых психотехнологических изменений подростков при выполнении рефлексии, ритуал прощания.

Для апробации тренинговой программы «Студия общения» были отобраны 28 подростков (характеризующихся преобладанием не менее чем в семи блоках коммуникативных ситуаций зависимых или агрессивных способов в сочетании с низким или средним уровнем самоконтроля в общении). Занятия по тренинговой программе изначально были направлены на распознавание подростками возникающих трудностей (собственных, а также окружающих людей) в типичных коммуникативных ситуациях. Тренинговая работа над осознанием и пониманием собственных затруднений дополнялась ориентацией на выявление и понимание возможных трудностей, возникающих у партнеров по общению. Далее отрабатывались способы компетентного преодоления собственных трудностей, а также способы реагирования на зависимые или агрессивные способы партнеров по общению и пути минимизации возможного взаимного ущерба отношениям.

Осваиваемые и применяемые во время тренинга вербальные и невербальные способы рассматривались сквозь призму осуществляемого взаимодействия, а также восприятия и понимания коммуникативной ситуации каждым из взаимодействующих субъектов. Это приводило к тому, что коммуникативные способы совершенствовались и интегрировались, превращаясь в способы общения. Большое внимание уделялось обсуждению возможностей и ограничений новых приобретаемых психотехнологий решения коммуникативных задач с учетом особенностей коммуникативных ситуаций и взаимодействующих субъектов. Постепенно расширялись зоны взаимоконтроля и самоконтроля в сочетании с рефлексией достижений.

Реализация идеи двусторонней направленности тренинговой работы обеспечивала приобретение подростками опыта решения коммуникативных задач во внутриличностном и межличностном планах. Это закладывало прочную основу для профилактики возникновения социально-психологических проблем на посттренинговом этапе с опорой на приобретенный опыт реализации коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении.

Эмпирические данные коммуникативной компетентности участников тренинга на материале первичного и итогового этапов диагностики с использованием теста Л. Михельсона «Коммуникативные умения» представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Эмпирические данные первичной и итоговой диагностики
коммуникативной компетентности участников тренинга**

Номер блока	Блоки коммуникативных ситуаций	Этап диагностики	Способ общения					
			Зависимый		Компетентный		Агрессивный	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Комплименты	Первичный	10	35,7	5	17,9	13	46,4
		Итоговый	3	10,7	21	75,0	4	14,3
2	Справедливая критика	Первичный	10	35,7	6	21,4	12	42,9
		Итоговый	3	10,7	21	75,0	4	14,3
3	Несправедливая критика	Первичный	11	39,3	6	21,4	11	39,3
		Итоговый	2	7,1	23	81,2	3	10,7
4	Провоцирующее поведение	Первичный	13	46,4	5	17,9	10	35,7
		Итоговый	4	14,3	21	75,0	3	10,7
5	Просьба	Первичный	11	39,3	6	21,4	11	39,3
		Итоговый	3	10,7	21	75,0	4	14,3
6	Отказ	Первичный	10	35,7	6	21,4	12	42,9
		Итоговый	4	14,3	20	71,4	4	14,3

7	Сочувствие и поддержка	Первичный	10	35,7	6	21,4	12	42,9
		Итоговый	3	10,7	21	75,0	4	14,3
8	Ответ на сочувствие и поддержку	Первичный	11	39,3	4	14,3	13	46,4
		Итоговый	3	10,7	21	75,0	4	14,3
9	Контактность	Первичный	13	46,4	3	10,7	12	42,9
		Итоговый	4	14,3	20	71,4	4	14,3
10	Ответ на попытку контактировать	Первичный	13	46,4	3	10,7	12	42,9
		Итоговый	4	14,3	20	71,4	4	14,3

Анализ выявленных изменений показывает, что после участия в тренинговой программе значительно уменьшилось количество подростков, ранее выбирающих зависимый или агрессивный способ общения во всех блоках коммуникативных ситуаций. Преодоление зависимых способов наиболее заметно произошло по умениям, оцениваемым в блоках 3, 4, 9 и 10 (у 32,1% подростков); а далее по убывающей в блоках 5 и 8 (у 28,6%); 1, 2 и 7 (у 25,0%); 6 (у 24,1%). Преодоление агрессивных способов наиболее заметно произошло по умениям, оцениваемым в блоках 1 и 8 (у 32,1%); а далее по убывающей в блоках 2, 3, 6, 7, 9 и 10 (у 28,6%); 4 и 5 (у 25%).

После освоения тренинговой программы количество подростков, выбирающих компетентный способ общения, существенно возросло. Наиболее заметно изменения в сторону усиления компетентности произошли по умениям, оцениваемым в блоках 3, 8, 9 и 10 (у 60,7%); а далее по убывающей в блоках 1 и 4 (у 57,1%), 2, 5 и 7 (у 53,6%), 6 (у 50,0%). Если в целом при первичной диагностике количество подростков, применяющих компетентные способы по умениям, оцениваемым во всех блоках коммуникативных ситуаций, составило от 10,7% до 21,4%, то по данным итоговой диагностики их количество составило от 71,4% до 81,2%.

Значимость выявленных изменений оценена с помощью критерия знаков G и представлена в табл. 3.

Анализ изменений во всех блоках коммуникативных ситуаций показывает, что они достоверно значимы, т.к. полученные эмпирические значения меньше критических: $G_{\text{эмп}} < G_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,01$. Эти изменения объясняются позитивным влиянием участия в тренинговой программе «Студия общения» на преодоление зависимых и агрессивных способов общения за счет освоения компетентных способов, учитывающих особенности коммуникативной ситуации и взаимодействующих субъектов.

В обследованной выборке также обнаружены позитивные изменения самоконтроля подростков в общении. В тренинговую группу не были включены подростки с высоким уровнем самоконтроля в общении, их количество со средним уровнем составило 21,4%, а с низким – 78,6%. При итоговой диагностике высокий уровень коммуникативного контроля выявлен у 21,4% подростков; средний – у 64,3%, низкий – у 14,3%. Обобщая полученные результаты, установлено, что значительное большинство подростков (85,7%) успешно освоили способы осуществления самоконтроля в общении и достигли для себя новый уровень его реализации.

Таблица 3

Оценка значимости изменения коммуникативной компетентности участников тренинга

Номер блока	Блоки коммуникативных ситуаций	Характеристика сдвига					$G_{эмп}$	$G_{кр}$	
		n	нет	+	-	типич.		$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
1	Комплименты	17	11	16	1	16	1	4	3
2	Справедливая критика	16	12	16	0	16	0	4	2
3	Несправедливая критика	18	10	17	1	17	1	5	3
4	Провоцирующее поведение	17	11	16	1	16	1	4	3
5	Просьба	15	13	15	0	15	0	3	2
6	Отказ	14	14	14	0	14	0	3	2
7	Сочувствие и поддержка	16	12	15	1	15	1	3	2
8	Ответ на сочувствие и поддержку	18	10	17	1	17	1	4	3
9	Контактность	17	11	17	0	17	0	4	3
10	Ответ на попытку контактировать	17	11	17	0	17	0	4	3

Условные обозначения. Характеристика сдвигов: n – количество; нет – без сдвига; «+» – положительный; «-» – отрицательный; типич. – типичная направленность.

Анализ значимости этих изменений с помощью критерия знаков G показал, что у 4 подростков сдвиг не выявлен, у 24 подростков выявлен положительный типичный сдвиг, а отрицательных сдвигов в выборке не выявлено ($G_{\text{эмп}} = 0$). Для $n = 24$ $G_{\text{кр}} = 5$ при $p \leq 0,01$. Это доказывает, что изменения уровня самоконтроля в общении, возникшие под влиянием участия в тренинге, достоверно значимы: $G_{\text{эмп}} < G_{\text{кр}}$ при $p \leq 0,01$.

Обсуждение результатов

В подростковом возрасте общение способствует формированию круга ближайшего окружения подростка, установлению социальных связей, взаимодействию со взрослыми и сверстниками. Этому помогают умения взаимодействовать с окружающими и адекватно реагировать на их мнение, давать оценку поведению (своему и окружающих людей). Ведущее значение для дальнейшего развития приобретает интимно-личностное общение со сверстниками, имеющими общие взгляды, увлечения и интересы.

Результаты исследования подтвердили, что успешность преодоления возникающих коммуникативных трудностей в значительной степени зависит от коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков, которые необходимо развивать. Полученные результаты согласуются с данными Е.Н. Волковой и С.И. Беляевой, полученными в исследовании компетентности двух групп подростков (одаренных и с нормативным уровнем способностей) в качестве одного из показателей психологического благополучия, который характеризует особенности «доверительных, близких, эмпатийных отношений с другими людьми» [3, с. 97], нуждающиеся в целенаправленном развитии. Это также подтверждается выводами других авторов, усиливающими понимание необходимости освоения подростками способов преодоления агрессивного взаимодействия в социальных сетях и реальном мире отношений: В.С. Собкина и А.В. Федотовой о «своеобразной адаптации к агрессивным проявлениям в сети по мере взросления учащихся» [12, с. 14], Л.Н. Давыдовой и К.Н. Фирсова о важности «интериоризации умений самоконтроля агрессивного поведения подростков» [4, с. 366].

В одном из предшествующих исследований нами создана тренинговая программа, которая обеспечивает освоение младшими школьниками коммуникативных действий, используемых в качестве инструментов установления и развития системы отношений [2]. Однако многие дети не задействованы в подобных программах и по мере взросления обладают скудным опытом компетентного решения коммуникативных задач, прибегая для этого к малоэффективным способам.

Включение подростков, у которых в коммуникативных ситуациях преобладали зависимые или агрессивные способы в сочетании с низким или средним уровнем самоконтроля в общении, в тренинговую программу «Студия общения» стала для них своеобразным полигоном освоения способов успешного преодоления коммуникативных трудностей. У них успешно развивалось умение применять эффективные способы передачи и приема информации, учитывающие характеристики коммуникативной ситуации и взаимодействующих субъектов общения, что свидетельствует о развитии коммуникативной компетентности подростков.

Заключение

В процессе исследования установлено, что в подростковом возрасте возникает множество коммуникативных затруднений в типичных коммуникативных ситуациях (реагирования на комплименты, критику, провоцирующее поведение, просьбу, отказ, сочувствие и поддержку, контактность).

По результатам первичной диагностики выявлено, что для преодоления коммуникативных затруднений определенная доля подростков прибегает к зависимым или агрессивным способам общения при ослабленном самоконтроле. Это значительно снижает эффективность решаемых коммуникативных задач и постепенно может закрепиться в форме характерных способов, применение которых ограничивает компетентность субъектов интимно-личностного общения, обедняя и сдерживая развитие устанавливаемых ими отношений.

Для предотвращения подобного сценария развития событий была создана тренинговая программа «Студия общения», направленная на распознавание возникающих трудностей (собственных, а также окружающих людей) в типичных коммуникативных ситуациях и освоение способов их преодоления, осознание возможностей и ограничений новых приобретаемых психотехнологий с постепенным расширением зоны самоконтроля и рефлексии достижений. Идея двусторонней направленности тренинговой работы, заложенная в основу создания и реализации программы, может быть интересна ученым, методистам и практикующим психологам при необходимости создания научно-методических продуктов, предназначенных для профилактики возникновения социально-психологических проблем с опорой на приобретение подростками опыта их решения во внутриличностном и межличностном планах.

Результаты итоговой диагностики подтвердили, что участие подростков в тренинге «Студия общения» способствовало возникновению значимых изменений процесса решения ими коммуникативных задач

и привлекаемых при этом психотехнологий (от момента подготовки к вступлению в контакт до рефлексии свершившегося акта общения). Это свидетельствует об успешном развитии коммуникативной компетентности и самоконтроля в общении подростков. В перспективе намечено исследование личностных ресурсов, влияющих на устойчивость освоенных способов эффективного реагирования подростков в разнообразных коммуникативных ситуациях, а также на спецификацию их применения в реальной и виртуальной среде общения.

Библиографический список / References

1. Асмолов А.Г. Путеводитель школы возможностей: программирование непрограммируемого // Образовательная политика. 2020. № 2 (82). С. 6–7. [Asmolov A.G. School of opportunity guide: Programming the non-programmable. *Educational Policy*. 2020. No. 2 (82). Pp. 6–7. (In Rus.)]
2. Варданыан Ю.В., Семенюк А.А. Педагогические условия развития коммуникативности младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2022. Т. 13. № 4 (52). С. 19–26. DOI: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_19 [Vardanyan Yu.V., Semenyuk A.A. Pedagogical conditions for junior schoolchildren communicativeness development. *Gumanitarnie nauki i obrazovaniye = The Humanities and Education*. 2022. Vol. 13. No. 4 (52). Pp. 19–26. (In Rus.) DOI: 10.51609/2079-3499_2022_13_04_19]
3. Волкова Е.Н., Беляева С.И. «Тревожная оценка перспектив» и психологическое благополучие одаренных подростков // Сибирский психологический журнал. 2021. № 80. С. 91–106. DOI: 10.17223/17267080/80/5 [Volkova E.N., Belyaeva S.I. “Anxious assessment of prospects” and psychological well-being of gifted adolescents. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. 2021. No. 80. Pp. 91–106. (In Rus.) DOI: 10.17223/17267080/80/5]
4. Давыдова Л.Н., Фирсов К.Н. Модель формирования умений самоконтроля агрессивного поведения подростков во внеурочной деятельности // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 1 (50). С. 362–366. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.50.112 [Davydova L.N., Firsov K.N. Model of formation of self-control skills of aggressive behavior of adolescents in extracurricular activities. *Business. Education. Law*. 2020. No. 1 (50). Pp. 362–366. (In Rus.) DOI: 10.25683/VOLBI.2020.50.112]
5. Зими́на Н.А. Динамика интеллектуального и личностного развития учащихся при переходе из начальной в среднюю школу // Сибирский психологический журнал. 2021. № 81. С. 166–186. DOI: 10.17223/17267081/81/8 [Zimina N.A. Dynamics of students’ intellectual and personal development during their transition from primary to secondary school. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. 2021. No. 81. Pp. 166–186. (In Rus.) DOI: 10.17223/17267081/81/8]
6. Интеграция социальных медиа в ежедневную активность подростков при разных уровнях саморегуляции / Корниенко Д.С., Фоминых А.Я., Веракса А.Н. и др. // Интеграция образования. 2022. Т. 26. № 1. С. 130–145.

- DOI: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.130-145 [Kornienko D.S., Fominykh A.Ya., Veraksa A.N. et al. Integration of social media into daily activity of adolescents and self-regulation characteristics. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2022. Vol. 26. No. 1. Pp. 130–145. (In Rus.). DOI: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.130-145]
7. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: Практическое пособие. М., 2002. [Kolmogorova L.S. Diagnostika psikhologicheskoy kultury shkolnikov [Diagnostics of psychological culture of schoolchildren]. Moscow, 2002.]
 8. Леванова Е.А., Овсянников Д.И. Тренинг как метод просоциализации в группах современных подростков // Глобальный научный потенциал. 2019. № 12 (105). С. 76–80. [Levanova E.A., Ovsyannikov D.I. Training as a method of prosocialization in groups of modern teenagers. *Global Scientific Potential*. 2019. No. 12 (105). Pp. 76–80. (In Rus.)]
 9. Мудрик А.В. Социализация: новации последних десятилетий // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 3. С. 6–15. DOI: 10.15293/1813-4718.2303.01 [Mudrik A.V. Socialization: Innovations of recent decades. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2023. No. 3. Pp. 6–15. (In Rus.). DOI: 10.15293/1813-4718.2303.01]
 10. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2001. [Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Textbook. D.Ya. Raygorodskiy (ed.). Samara, 2001.]
 11. Савинова Т.В., Федосейкина Т.В. Проектирование социально-психологического тренинга как технологии снижения склонности студентов к интернет-зависимому поведению // Учебный эксперимент в образовании. 2019. № 2 (90). С. 12–17. [Savinova T.V., Fedoseykina T.V. Designing socio-psychological training as a technology to reduce students' propensity for Internet-dependent behavior. *Uchebnyy eksperiment v obrazovanii = Teaching experiment in education*. 2019. No. 2 (90). Pp. 12–17. (In Rus.)]
 12. Собкин В.С., Федотова А.В. Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 5–18. DOI: 10.17759/pse.2019240201 [Sobkin V.S., Fedotova A.V. Adolescent aggression in social media: Perception and personal experience. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2019. Vol. 24. No. 2. Pp. 5–18. (In Rus.). DOI: 10.17759/pse.2019240201]
 13. Чаткина С.Н., Варданыан Ю.В., Бородастова Ю.В. Особенности психологического тренинга в работе с тревожными подростками // Казанский педагогический журнал. 2021. № 5 (148). С. 223–230. DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.031 [Chatkina S.N., Vardanyan Yu.V., Borodastova Yu.V. Features of psychological training in working with anxious teenagers. *Kazan Pedagogical Journal*. 2021. No. 5 (148). Pp. 223–230. (In Rus.). DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.031]

Сведения об авторах / About the authors

Варданыч Юлия Владимировна – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой психологии факультета психологии и дефектологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск

Yulia V. Vardanyan – Dr. Pedagogy Hab.; Head at the Department of Psychology of the Faculty of Psychology and Defectology, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev, Saransk

E-mail: julia_vardanyan@mail.ru

Савинова Татьяна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии факультета психологии и дефектологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск

Tatyana V. Savinova – PhD in Psychology; Associate Professor at the Department of Psychology of the Faculty of Psychology and Defectology, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev, Saransk

E-mail: stanya2610@yandex.ru

Чаткина Светлана Николаевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии факультета психологии и дефектологии, Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск

Svetlana N. Chatkina – PhD in Psychology; Associate Professor at the Department of Psychology of the Faculty of Psychology and Defectology, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev, Saransk

E-mail: sveta13ru@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Авторы в равной степени участвовали в проведении исследования, его описании и анализе полученных результатов.

Contribution of the authors

The authors participated equally in the conduct of the study, its description, and analysis of the results obtained.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи
All authors have read and approved the final manuscript

Д.В. Литвин

Академия управления Министерства внутренних дел
Российской Федерации,
125993 г. Москва, Российская Федерация.

Динамика личности и среды как основа проектирования личностно-развивающего образования

Цель статьи – раскрыть особенности динамики взаимодействия и взаимоотношений личности и среды, лежащие в основе диалектики развития личности, как необходимое условие проектирования личностно-развивающей среды в образовании. Исследование процесса развития личности, его механизмов и результатов осуществляется в координатах личностно-средовой метасистемы, рассматриваемой как целостность. Целостность личности, традиционно полагаемая как результат развития, – это изменения, направленные на достижение сложных, неоднородных, неадаптивных, многообразных, вариативных средовых связей, рождающих отношение личности. Качественные характеристики личностно-развивающей среды и результаты ее функционирования имеют подвижную, динамичную, изменяющуюся причинно-следственную связь между процессом и результатом образования. Диалектика противоречий в развитии личности предстает как диалектика опосредования, или как средовая диалектика. В функционально-динамической модели развивающего образования ситуация становится структурно-функциональной единицей личностно-развивающей среды, а событие выступает ключевым элементом механизма развития. Развивающая среда становится причинно необусловленным источником изменения личности, источником, обеспечивающим и условия развития, и возможности развития, и средства развития. Специфика диагностического инструментария исследования педагогических и психологических условий развития личности в образовательной среде обусловлена сущностью

© Литвин Д.В., 2023



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

развивающего взаимодействия субъектов образования, особенностями генерации личного опыта как его результата, и связана с выделением и исследованием системообразующих личностно-средовых компонентов в их динамике.

Ключевые слова: проектирование образования, диалектика развития личности, личностно-развивающая среда, личностно-средовая динамика, развитие личности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Литвин Д.В. Динамика личности и среды как основа проектирования личностно-развивающего образования // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 219–238. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-219-238

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-219-238

D.V. Litvin

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
Moscow, 125993, Russian Federation

Dynamics of personality and environment as a basis for designing personal development education

The purpose of the article is to reveal the features of the dynamics of interaction and relationships between the individual and the environment that underlie the dialectics of personality development, as well as the directions for taking them into account when designing a personality-developing environment in education. The study of the process of personality development, its mechanisms and results is carried out in the coordinates of the personal-environmental metasystem, considered as an integrity. The integrity of the personality as a result of development is changes aimed at achieving complex, heterogeneous, non-adaptive, diverse, variable environmental connections that give rise to the attitude of the individual. The qualitative characteristics of the personality-developing environment and the results of its functioning have a mobile,

dynamic, changing cause-and-effect relationship between the process and the result of education. The dialectic of contradictions in the development of personality appears as a dialectic of mediation, or as an environmental dialectic. In the functional-dynamic model of developing education, the situation is a structural and functional unit of the personality-developing environment, and the event is a key element of the development mechanism. The developing environment becomes a causally unconditioned source of personality change, a source that provides conditions, opportunities and means of development. The specificity of the diagnostic tools for studying the pedagogical and psychological conditions of personality development in the educational environment is due to the essence of the developing interaction of the subjects of education, the peculiarities of the emergence of personal experience as its result. The diagnostic apparatus is associated with the allocation of backbone personal-environmental components and their study in dynamics.

Key words: personality development, education design, personality development dialectic, personality-developing environment, personality-environmental dynamics

CITATION: Litvin D.V. Dynamics of personality and environment as a basis for designing personal development education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 219–238. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-219-238

Актуальность

Личностно ориентированный подход в образовании выступает действенной альтернативой образовательным моделям с выраженным утилитарным уклоном в контексте его результатов, соответственно, его содержания, принципов проектирования и реализации (Е.В. Бондаревская, Н.А. Алексеев, И.Я. Лернер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Информативными характеристиками, создающими представление о развивающих качествах образования, обладают процессы, протекающие в метасистеме «личность обучающегося – образовательная среда». Динамика развивающего личностно-средового взаимодействия в образовательной среде подчинена определенной логике, отражающей нелинейность личностного развития, невозможность сформулировать непосредственные и постоянно значимые причинно-следственные связи. Развитие личности не подчинено «объективным» закономерностям (Л.С. Выготский, Б.Ф. Поршнев, В.В. Сериков и др.).

Тем не менее, закономерности развития личности существуют, но не в традиционной интерпретации классических «объективных» естественно-научных законов. Например, безапелляционная формула «личность определяется средой» не то же самое, что «статус личности задается средой в социокультурном дискурсе ее индивидуального развития», которое звучит более корректно, поскольку отдает должное диалектике личности и среды. Права и обязанности, место и роль личности в социуме изначально определяются системой общественных отношений, но конечные границы для своего развития устанавливает сама личность.

Личностно-средовая метасистема как целостность является необходимым конструктом исследования диалектики личности и среды. Неслучайно В.И. Загвязинский связывает сущность системного подхода не только с целостностью системы по отношению к внешней среде, но и с ее изучением в единстве со средой [4, с. 44]. Личностно-средовая целостность исключает редуцированное натуралистическое или идеалистическое толкование природы личности и ее источников развития, исключает радикальный социоморфизм в интерпретации идеи должного, свободного, самообусловленного личностного развития. В такой целостности выделяются факторы, обуславливающие ее развитие, однако «никакое развитие непосредственно не выводимо из того, что составляет лишь необходимые его предпосылки, сколь бы детально мы их ни описывали» [5, с. 194].

Проблема исследования заключается в противоречии между логико-системным формальным знанием (по В.В. Серикову), лежащим в основе представления об образовательной среде как императивном источнике и факторе личностного развития, с одной стороны, и научными достижениями современной педагогики, демонстрирующими множественный, полисубъектный характер представленных в образовательной среде целей, ориентирующих педагога на учет личностных потребностей обучающихся в осознании смысла образования, в самообосновании, в творческом саморазвитии, с другой стороны.

Цель работы: раскрыть особенности динамики взаимодействия и взаимоотношений личности и среды, лежащие в основе диалектики развития личности, как необходимое условие проектирования личностно-развивающей среды в образовании.

Задачи:

- 1) дать понятие личностно-средовой целостности, динамики личности и среды в контексте ситуации развития личности;
- 2) соотнести личностно-средовую динамику с процессами, функциями и механизмами личностно-развивающего образования;

3) раскрыть особенности диагностического инструментария исследования педагогических и психологических условий развития личности в образовательной среде.

Результаты исследования

1. Понятие личностно-средовой целостности корреспондирует с личностной характеристикой, которая не тождественна редуцированным или собирательным психологическим характеристикам человека. Рассматриваемое понятие выступает попыткой противопоставления ассоциации личности и ее развития с воспитанием отдельных личностных свойств и качеств. Так, на несостоятельность подходов к воспитанию личности на основе формирования изолированного качества воли указывает А.Н. Леонтьев [5, с. 216–217]. В теории Ж. Пиаже, которая, по выражению современных зарубежных исследователей, «произвела революцию в теории человеческого развития» [19] и не могла не сказаться на возникающих теориях обучения и воспитания, личностно-средовая целостность рассматривается как результат отношений между индивидами, которые «существенно видоизменяют его участников и, таким образом формируют некоторую целостность...» [12, с. 172]. Вместе с тем, в своих ранних трудах связь человека, общества и развития возводит в антропологический принцип и К.Д. Ушинский: «Без общества нет развития. Без развития нет общества. Развитие есть принцип общества» [17, с. 64].

Понятие личностно-средовой целостности выступает, таким образом, основой для интерпретации личностно-средовых процессов. Предпосылками к определению указанного понятия в нашем исследовании выступили концепты «социальное пространство» Б.Г. Ананьева, В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева и др., «жизненная среда», «жизненный мир субъекта» А.Н. Леонтьева, концепт «мир человека» А.Г. Асмолова, «образ мира» А.П. Стоценко, «жизненный путь» Ш. Бюлер, Н.А. Рыбникова, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской и др., концепт «Umwelt» Я. фон Иксюля, концепт «метаиндивидуальный мир» Л.Я. Дорфмана, «личностное поле» К. Левина, «персональное пространство» А. Адлера, К.Г. Юнга и др.

Концепт личностно-средовой целостности как сложная система (метасистема) отвечает всем признакам целого, системы – наличием системообразующего фактора, эмерджентности, внутренней детерминации развития, подчиненного диалектике взаимоотношения частей, представление развития целого как формы противоречия и т.д. Таким

образом, личностно-средовая целостность выступает в нашем исследовании как метасистема, включающая личность и среду, в координатах которой только и возможно рассматривать процесс развития личности, его механизмы и результат. Такой подход в педагогике определяется В.В. Юдиным как целостный, который исключает фрагментарность и односторонность, признавая, что «общепризнанных критериев сформированности личности, целостного ее состояния действительно нет в теории педагогики, как нет и модели ее формирования – модели педагогического процесса» [18].

Целостность личности как искомый результат личностно-развивающей среды в культурологических моделях образования может трактоваться в качестве одной из характеристик развивающейся личности (В.С. Ильин, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев и др.). Такая характеристика личности отражает возникновение «закономерности в себе», но при этом подчеркивает неотделимость личности от социальной среды, от общества. Познание нравственности, совести, культуры – это познание себя и других в себе. Иными словами, целостность личности как результат функционирования личностно-развивающей среды – это такое личностно-средовое *состояние/процесс*, когда имеют место взаимообусловленные «определяющие» и «освобождающие» взаимные влияния среды и личности [9, с. 24] (по Ю.С. Мануйлову), которые осуществляются в контексте личностно обусловленного самоопределения, личностного самопричинного начала.

Отличительным свойством целостности личности в контексте ее развития и, следовательно, в контексте проектирования развивающей среды в образовании, выступает динамизм, обусловленный личностной, а не утилитарной функцией, на всех возможных этапах личностного развития в образовании. При этом мыслить личность как целостность обособленно от среды в целом, и от «своей» (опредмеченной, освоенной) среды, в частности, не представляется возможным. Личность обретает целостность лишь в связи со средой, в которой она становится условно самодостаточной, обладающей самостью, пусть и в различном качественном выражении. Напомним, что масштаб личности, по С.Л. Рубинштейну, корреспондирует с характером связей с окружением [13, с. 377].

В современных зарубежных исследованиях процессы, механизмы и функционирование личностно-средовой метасистемы рассматриваются под общим понятием динамики личности и среды (N. Kuper, N. Modersitzki, L.V. Phan, J.F. Rauthmann и др.) В XXI в. наблюдается рост интенсивности научных исследований зарубежный авторов, которые подчеркивают роль процессов и механизмов, лежащих в основе межиндивидуальной и внутрииндивидуальной изменчивости,

а не ограничиваются лишь статичным описанием признаков структур личности [20]. На основе исследований динамики личности и среды разработаны многочисленные теории: теория целостных свойств личности (WTT) (Fleeson, Jayawickreme, 2015, 2020), кибернетическая теория «большой пятерки» (CB5T) (De Young, 2015), концепция «динамической самости» (Markus, Wurf, 1987), имплицитная и эксплицитная Я-концепция (Schmukle, Egloff, 2009) и др. В отечественной психологии вопросы измерения контекста как способа взаимодействия человека с миром, схожие с методологическими идеями К. Левина, исследуют В.А. Роменец, Н.В. Гришина и др.

Можно возвести в правило, что развивающая среда и развивающаяся личность не должны быть противопоставлены в ходе педагогического проектирования личностно-развивающей среды. Субъективная семантическая реальность обучающегося создается субъектом взаимодействия, общения, отношения в пограничных личностно-средовых областях, т.е. на основе личностно-обусловленного стремления к постижению объективно представленных явлений человеческой культуры. Условные границы между личностью и средой в этом смысле представляют собой подвижное, динамичное субъект-объектное образование, в котором и происходит «загадка самоосуществления» личности. В личностно ориентированном образовании таким субъект-объектным образованием является ситуация (В.В. Сериков, Н.В. Ходякова и др.). В ситуации заложено движение, динамика и внутренняя логика развития личности, что нашло отражение в положениях теории надситуативной активности В.А. Петровского. Автор понимает «надситуативную активность» как «феномен движения деятельности» [11, с. ??]. Соотношение «субъект-среда» играет значимую роль и в средовой концепции М. Heidmets. Оригинально определяя три типа «границ» между средой и формирующимся субъектом, автор полагает, что объектами, на которые направлены контроль, отделение и идентификация, выступают как сам субъект, так и некоторая часть его среды, исходя из чего можно говорить о субъекте как о своеобразной социально-средовой системе [21].

Познание диалектики личности и среды отвечает на вопрос об источниках личностного развития, ведь не только личность выступает активным и абсолютным источником саморазвития. Личность не есть субстанция с постоянно значимым интенциональным началом, «пробивающим» путь в объективной и константно неизменной среде, ведь тогда она могла бы условно существовать и без среды, без Других. Очевидно, что качественное постоянство и личности, и среды – величина кажущаяся, мнимая. Среда взаимодействует с личностью через ситуацию, которая представляет собой достаточно трудноуловимый для

изучения феномен, ситуацию, которая может быть с позиции педагога и обучающегося кратковременной, но и долговременной; эффективной, но и неэффективной; очевидной, но и неочевидной и т.д.

Неслучайно Л.С. Выготским в многочисленных экспериментах показано, что ситуация – это форма представления среды во взаимодействии человека с внешним миром: «Ребенок, оставленный наедине с собой и побуждаемый к действию ситуацией, начинает действовать в соответствии с принципами, ранее сложившимися в его отношениях со средой» [3, с. 30]. Развитие ребенка, в т.ч. социальное, формирование социальных отношений с другими людьми, происходит через особый, «опосредованный» путь приспособления «к предложенной ему ситуации» с помощью «контроля над самим собой и предварительной организацией своего поведения» [Там же, с. 36]. Здесь Л.С. Выготский утверждает атрибутом развития, дающим свободу и независимость по отношению к ситуации, «социальную деятельность, перемещенную внутрь субъекта», т.е. такое поведение, когда оно «содержит в себе как внутренние необходимые факторы социальное отношение к самому себе и своим действиям» [Там же].

Структурно ситуация представлена средой, а в зарубежных исследованиях – мгновенными обстоятельствами среды, обстоятельствами вне человека [20]. В этом смысле развивающая характеристика ситуации определяется условиями и факторами среды. Но представленные условия и, тем более, факторы – потенциальны для личностного развития. Личность вообще существует в модусе возможного, по Д.А. Леонтьеву [6]. Потому ситуация представлена и личным компонентом, а именно субъективной возможностью ее интерпретации, возможностью ее переживания (по Л.С. Выготскому и его концепту ситуации). Более того, в ситуации «совпадает» интенция субъекта и объективные средовые условия. Так, Д.Н. Узнадзе строит теорию установки на основе достаточности двух условий – актуальной потребности субъекта и ситуации ее удовлетворения [16, с. 34]. Фактически, игнорирование ситуации субъектом означает, что для него она не является таковой. В конечном итоге, именно уникальное совпадение средовых условий и личного начала делает возможным акт развития личности.

Таким образом, для образовательной практики чрезвычайно важно уяснить не просто динамику ситуации, или динамику личности, а динамику личности в ситуации, т.е. уловить диалектику личности и среды в контексте искомого качественного изменения личности.

Само развитие личности в образовательной среде представляет собой в этом случае, *если не гармонизацию, то некоторую со-настройку, соответствие субъективного и объективного, в результате которой*

субъект деятельности (поступка, выбора) получает опыт отношений с объективным. В некоторый момент условия среды, становясь факторами, могут конструировать (конституировать) развивающую ситуацию в образовании, сделать ее активной для личности обучающегося, что означает не просто его включенность в личностно-средовое взаимодействие, но и формирование соответствующего взаимоотношения.

2. Динамика личностно-средовой целостности соотносится с основными понятиями педагогического процесса в личностно-развивающей образовательной среде следующим образом:

- развитие личности представляется как серия (ряд, последовательность) изменений от качественного состояния А к качественному состоянию Б, которое осуществляется в силу функции развития, происходящей в образовательной среде;
- функция развития личности в образовательной среде происходит благодаря педагогическому процессу и оказывает влияние на качественное состояние А посредством личностно-развивающего механизма, реализуемого в рамках педагогического процесса, и приводит к качественному состоянию Б по истечении определенного времени (рис. 1).

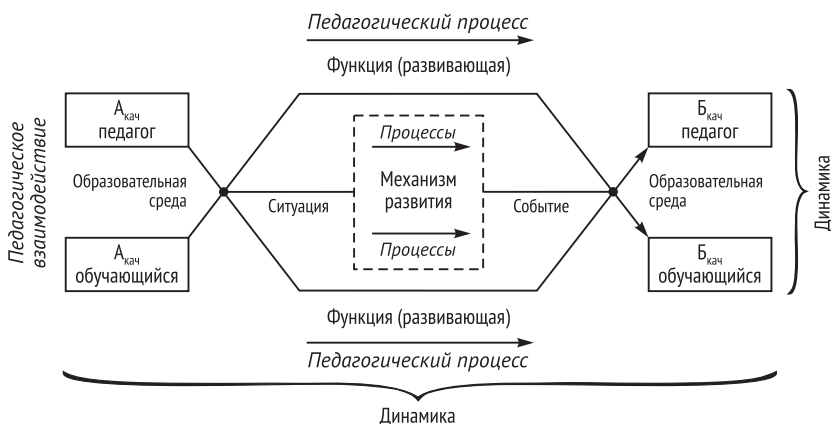


Рис. 1. Личностно-средовая динамика в образовательной личностно-развивающей среде

В представленную схему личностно-средовой динамики органично вписываются такие педагогические понятия, процессы, функции и механизмы, как педагогический процесс и педагогическое взаимодействие субъектов в рамках педагогического процесса; взаимодействие

субъектов образования в связи с динамикой педагогического процесса с последующим выделением качественных этапов взаимодействия, направленного на развитие личностной функции; развивающая образовательная среда, лежащая в основе развивающего педагогического процесса; образовательная среда как «точка входа» в развивающую ситуацию, где зарождаются собственно развивающие процессы, на основе личностно-средового взаимодействия; механизмы личностного развития как особая организация развивающих личностно-средовых процессов, образующих в «точке выхода» развивающей ситуации личностное событие, и иные.

Фактически, в данную модель возможно вписать любую дефиницию личностно-развивающего педагогического взаимодействия и проекта развивающей образовательной среды. Схожую позицию занимают N. Kuper, N. Modersitzki, L.V. Phan, J.F. Rauthmann (2021) указывая, что динамика личности возникает в конкретных ситуациях, которые определяются как сиюминутные обстоятельства «вне человека», в его окружении, среде. Ситуации по своей сути динамичны: «механизмы и процессы являются центральными объектами исследования взаимных отношений среды и личности». Механизмы – это «системы компонентов и операций, которые организованы для производства определенных явлений» [20, с. ??]. Иными словами, механизмы могут быть процессами, но, в отличие от «всех» и «всяких» процессов, они не должны рассматриваться отдельно от порождаемого ими явления, т.е. явления развития.

Основное отличие понятий педагогического процесса, основанного на динамике личностно-средовой целостности, от классических представлений заключается, прежде всего, в преодолении ставшей традиционной *прямой* и *непосредственной* причинно-следственной связи между процессом и результатом образования в широкой педагогической практике. Преодолевается представление о непосредственном, направленном «воспитательном» воздействии объективной среды на личность (объект-субъектное воздействие), или о таком же направленном воздействии педагога на «массы» обучающихся (субъект-объектное воздействие), которое приводит к развитию личности. Подобные направленные воздействия в рамках обучения, воспитания, образования ожидаемо и бесспорно приводят к изменениям, которые, однако, нельзя отнести к развитию, как нельзя отнести к развитию стимульно-реактивное личностно-средовое взаимодействие. Между причиной и следствием, т.е. между причиной и результатом образования вполне естественным для обучающегося образом должен появиться опосредующий компонент.

С философских позиций, между процессами («изменения-развития») и результатом («изменения-развития») формируются средства как промежуточные элементы, с помощью которых противоречия созидают развития. Эти новые функционирующие структуры можно отнести к личностному качеству субъектности, к личностному началу, которое уже и есть *подлинная причина развития*, а не те первоначальные стимулы, заставляющие «ученика» меняться, приспосабливаться к требованиям родителей, учителей или социальной среды в целом. Таким образом, закономерности развития личности в среде обусловлены диалектикой противоречий в развитии личности, которая предстает как диалектика опосредования, как *средовая диалектика*. Среда здесь – это уже не императивная причина изменения и адаптации субъекта, среда здесь суть развитие – это и условия развития, и возможности развития, и средства развития.

Проектирование педагогического процесса безотносительно развивающей функции лишает образование своего основного предназначения. Зачастую, собственно образование человека подменяется императивностью взаимодействия и выхолащенной обучающей деятельностью. Развивающие свойства образовательной среды ситуативны, поскольку зависят от наличия собственно ситуации развития. *Ситуация развития как процесс* – это обязательное конструирование, по большей части, самоконструирование на уровне субъективной семантической реальности. Традиционная образовательная среда предполагает «идеальное» взаимодействие учителя и ученика, когда первый учит, а второй воспринимает, наполняется знаниями и смыслами. Однако в действительности, отвергая возможность механистического наполнения смыслами того, кто учит, и утверждая субъект-субъектный диалог, межсубъектное взаимодействие как единственно продуктивную форму в личностно ориентированном образовании, необходимо указать и на возможность ситуации развития личности, когда такой диалог осуществляется в неявной форме. Речь идет об условно самостоятельном развитии обучающегося, но это ситуация не «вопреки», а ситуация «благодаря», поскольку диалог с Другим как форма, в которой протекает процесс развития, не исчезает. Он происходит посредством книги, искусства, погружения в культуру, историю и т.д., когда, по М. Буберу, «деяние исходит из нового, ставшего субстанцией, события-встречи, из нового определяющего судьбу ответа человека своему Ты» [2, с. 47].

Такую модель личностно-развивающей среды в образовании на основе личностно-средовой динамики можно назвать функционально-динамической, поскольку в ней делается попытка отразить динамику личности в ситуации развития на основе диалектики личности и среды,

в контексте искомого качественного изменения личности, в том числе в контексте формирования личностных функций. В функционально-динамической модели ситуация становится подлинной структурно-функциональной единицей личностно-развивающей среды, тогда как событие знаменует собой апогей, ключевой элемент механизма развития в образовательной среде. Личностно-средовые процессы здесь – это особое личностно-средовое взаимодействие, влекущее образование, комбинацию и рекомбинацию смыслов в субъективной семантической реальности человека.

Взаимоотношения, характеризующие личностно-средовые процессы, создают представление о взаимосвязи качественных характеристик личности и образовательной среды. Если в кратковременной перспективе преобладающая средовая детерминанта в образовании выполняет роль организующего начала на этапах социализации и формирования личности, и за счет такого средового паттерна обеспечивается личностно-средовое взаимодействие (активность, поведение, деятельность), то среда, объективное, становится определяющим и направляющим активность субъекта фактором. Например, на ранних этапах онтогенеза функция среды в полной мере определяет психическое состояние субъекта взаимоотношений с его окружением, Я человека, его личность. На этапе индивидуализации личности уже личность как субъект взаимодействия со средой значимо определяет ее качества.

Однако «формирующие» взаимоотношения определяют личностно-средовое взаимодействие и в долгосрочной перспективе. Такие процессы могут привести активность личности в устойчивые стимульно-реактивные рамки, обеспечивая не собственно личностное, а адаптивное функционирование. То есть в долгосрочной перспективе преобладающий характер личностно-средового функционирования, а значит, характер личностно-средовых процессов, будет определять и динамическую структуру личности, и сложность ее организации, и качество реализации собственно личностной функции. По В.В. Серикову, к такой функции относятся избирательность, ориентация на Другого, рефлексия, ответственность, смыслообразование [14].

Рассмотренные выше радикальные диспозиции среды и личности не исключают и различных промежуточных соотношений компонентов личностно-средовой целостности. Более того, безусловно, эти промежуточные соотношения существуют в практике, и в их изучении скрывается возможность описания закономерностей проектирования личностно-развивающей среды. Достаточно упрощенно интерпретирует диалектику личности и среды и формула Левина, объясняющая поведение как функцию текущих психических состояний субъекта и среды,

поскольку указанные переменные могут варьироваться в больших параметрах. Педагогическая практика подсказывает, что активность, поведение человека может быть кратковременным, стимульно-реактивным, или, напротив, устойчивым. Рассматривая различные взаимные отношения и пути взаимодействия между человеком и переменными среды, J.F. Rauthmann предлагает систематизировать отношения личности и среды в модели PERM (Person-Environment Relations Model), выделяя следующие основные типы отношений: «интеракция» (взаимодействия), когда переменные человека и среды смягчают влияние друг друга на результаты); «корреляция» (жесткой зависимости), когда переменные человека и среды одновременно линейно связаны; «соответствие» человека и среды, когда переменные совпадают друг с другом; «транзакция» – переменные человека и среды влияют друг на друга, изменяясь во времени. Автор сокращает формулу Левина до $Pv = f(C)$: поведение (активность) – это функция психологической или всей жизненной ситуации (C) человека. Кроме того, поскольку поведение, активность субъекта и среда взаимозависимы, то также выполняется равенство $Sp = f(Pc)$ и $Pc = f(Sp)$ [22], что в целом логично, если рассматривать эти формулы в преломлении примеров личностно-средовой динамики.

Иными словами, результат реализации личностно-развивающей среды в непрерывном образовании, полагаемый как уже воплощенный и реализованный по ряду параметров проект-цель педагогической системы, определяется специфическим содержанием личностно-средового взаимодействия. И если в классической отечественной педагогике «учащиеся» и «учителя» подразделяются на объекты и субъекты педагогического взаимодействия, где первые с их исходным уровнем и особенностями личностного развития относятся к исходным условиям «дидактической задачи», то это становится возможным потому, что «общественно-государственный заказ» четко определяет цель педагогического процесса – «формирование личности с заданными качествами», например, всестороннего или гармоничного развития с выходом на знающую парадигму образования. И необходимость формирования «определенных качеств личности» ложится в основу «адекватной технологии обучения», обеспечиваемой тремя компонентами (по В.П. Беспалько): организационными формами, дидактическим процессом и квалификацией учителя [1, с. 6–7].

Однако уже сами основы современного личностно ориентированного образования не в полной мере отвечают идее формирования у обучающегося исключительно и безоговорочно социально востребованных и социально значимых качеств. И противоречие здесь не в определении

самих социально востребованных качеств, а в их безоговорочно императивных механизмах реализации. Как указывает В.В. Сериков, образование должно отвечать еще и запросам личности, помогать самореализации, причем «скорее всего, между этими направлениями и не должно быть расхождения» [15, с. 13–14]. Современное личностно направленное образование отличается уже не насыщенными дидактическими задачами, а насыщенными развивающими задачами, выходом за пределы «знаниевой парадигмы» [Там же, с. 9–10]. И если образование смыслов как системообразующий фактор личностно-средовой целостности выступает основой проектирования личностно-развивающей среды, то среди всего существующего в историко-педагогическом дискурсе многообразия форм и направлений личностного развития, в основе развивающего педагогического процесса будут находиться объединяющие педагога и обучающегося ситуационно-событийные механизмы, а не противопоставляющие их позиции субъект-объектное или объект-субъектное педагогическое воздействие, характерное больше для гносеологической ситуации познания, но не подходящее для онтологической ситуации самоосуществления личности в рамках образования. В данном случае качественные характеристики личностно-развивающей среды и результаты ее функционирования имеют *подвижную, динамичную, изменяющуюся причинно-следственную связь*, а личность формируется не волевой, или исключительно гармоничной, или всесторонней, а обладающей, прежде всего, свободой и самостоятельностью, диалектически формируемым качеством самости, которое Д.А. Леонтьев определяет как «точку пересечения» свободы и ответственности, где свобода личности или ее добродетели регулируются не волей, а ответственностью как формой регуляции личностной активности [6].

3. Диагностический инструментарий исследования педагогических и психологических условий развития личности в образовательной среде с целью последующей разработки практических психолого-педагогических рекомендаций, направленных на повышение эффективности соответствующей педагогической деятельности, обусловлен сущностью развивающего взаимодействия субъектов образования, спецификой генерации личностного опыта как его результата, и корреспондирует с выделением и исследованием системообразующих личностно-средовых компонентов в их динамике. Так, выделяя динамику личностных отношений и смыслов в качестве структурно-функциональной единицы личностно-развивающей среды в образовании, представляется, что ориентировочная основа деятельности педагога включает проектирование ситуационно-событийных механизмов образовательного взаимодействия, например, субъект-обусловленных ситуаций. Педагог в этом

случае – это субъект, моделирующий, проектирующий и конструирующий ситуации развития в целостной образовательной деятельности. Такие ситуации, изначально объективные для обучающегося, «приглашают» его к активно-преобразующей деятельности. Это может быть любая совместная предметная, познавательная, внешне направленная деятельность, но при этом важна и ожидаема ее внутренняя, преобразующая направленность. Условиями вовлечения обучающегося в личностно-средовое взаимодействие выступают: общая ориентация предметного, этического, эстетического, иного ситуативного «поля противоречий» на личность конкретного обучающегося с учетом ее возможного семантического разнообразия (смыслов, направленности, интересов, мотивов и т.д.), обеспечение ситуативного разнообразия, безопасности (позитивности, доброжелательности) личностно-средового взаимодействия и другие.

Иными словами, личностно-средовые отношения (взаимоотношения) в образовательной среде – это результат личностно-средового взаимодействия, его «внутренняя субъективная основа», по В.Н. Мясищеву, поскольку «личностные отношения человека (потребности, интересы, идеалы) являются внутренним потенциалом его деятельности, переживаний и поведения» [10, с. 81]. Взаимоотношения в образовательной среде – это динамичные, т.е. формирующиеся и изменяющиеся, но устойчиво активные и избирательные связи человека в образовательной среде, к которым можно отнести произвольные когнитивные, эмоциональные, волевые, коммуникативные, собственно-личностные (обусловленные системой смыслов), иные сознательные акции, реакции, лежащие в основе произвольной активности субъекта. В конечном итоге, развивающие свойства образовательной среды достигают своего апогея, даже не с вовлечением обучающегося в ситуацию, обусловленную деятельностью педагога, поскольку это ситуация «принадлежит» педагогу и объективна для обучающегося, а с генерацией самим обучающимся ситуаций, в основе которых будет лежать разрешение личностно-обусловленной этической, эстетической, интеллектуальной, иной проблемы, которые станут событием для него. Так проявляется диалектика личности в образовании как «непрерывный взрыв», по С.Л. Рубинштейну, «изменение ситуации, в которой я нахожусь, а вместе с тем, непрерывно выхожу за пределы самого себя» [13, с. 360]. Такая среда имеет не просто субъект-обусловленный характер (субъектность в данном контексте выступает предпосылкой), но личностно-генерируемый источник происхождения. Причина возникновения развивающих качеств образовательной среды не внешняя – это сам обучающийся. Изменение здесь не внешне обусловленное, а внутренне причинное,

что наделяет педагогическое знание подлинно гуманитарными свойствами, делает закономерности развития личности субъект-обусловленными, а не объективными, механистическими в духе классической рациональности.

Одним из возможных инструментов дифференциации взаимодействия личности и среды является построение личностно-средового профиля. В образовательном контексте такой профиль выступает совокупностью основных типических черт исследуемых условий, поскольку он включает предметное содержание, процессуальные особенности личностно-средового взаимодействия с учетом ожидаемого результата образования. Такой подход исключает монотестирование, сводящееся к диагностике единственной характеристики, вместе с тем, позволяет исследователям выделять достаточно широкий круг критериев и показателей профиля, значимых для феномена личностного развития. Выбор указанных характеристик личностно-средового взаимодействия, вероятно, зависит от педагога как одного из субъектов проектирования развивающей среды, его методологических позиций, квалификации, готовности к реализации исследовательской деятельности.

В качестве примера приведем наши исследования, результаты которых нашли отражение в ряде публикаций [7; 8]. В личностно-средовом профиле, отражающем вариации объект-субъектного средового взаимодействия в образовании, одним из ключевых показателей выступил блок критериев, характеризующих степень развитости смысложизненной регуляции, субъектность индивидуальной истории, жизненных выборов, целеполагания и т.д. В целях определения указанных личностных качеств использовался тест смысложизненных ориентаций, включающий, наряду с общим показателем осмысленности жизни, пять субшкал, отражающих три конкретных смысложизненных ориентации и два аспекта локуса контроля (разработан Д. Крамбо, Л. Махолик, в адаптации Д.А. Леонтьева). Кроме того, важным критерием оценки личностно-средового профиля выступил уровень развития рефлексии у обучающихся, для определения которой использовалась методика диагностики индивидуального уровня развития рефлексивности А.В. Карпова. Заключительным блоком показателей, отражающим вариации объект-субъектного средового взаимодействия в образовании, выступила авторская методика определения личностной направленности обучающегося, его субъектности в профессии, на профессионально-личностное развитие, в т.ч. средствами непрерывного образования.

Интимность субъективной реальности, внутреннего мира человека, неочевидность личностных отношений и смыслов, важность их динамической репрезентации, да и сама гуманитарность педагогического

знания ожидаемо предъявляют к соответствующему диагностическому инструментарию определенные требования. Любой диагностический инструментарий будет соответствовать методологическим установкам лично-ориентированного образования при соблюдении ряда положений. К ним относятся:

- лично-центрированная позиция обучающегося при проектировании педагогом исследовательского инструментария лично-развивающего средового потенциала в образовании. Объективация развивающих функций образовательной среды ведет к редукционному толкованию механизмов личного развития, лишает личность субъектности, упрощает явление развития до реакций, обусловленных внешней социокультурной средой;
- целостность исследования условий развития личности в образовательной среде, исключающая редукцию личности и ее развития к отдельным качествам или психологическим свойствам;
- полноценная включенность педагога как в проектирование условий лично-развивающей среды, так и в интерпретацию результатов диагностики, исключающую механицизм выводов (субъектность, но не субъективизм).

Заключение

Проектирование педагогического процесса безотносительно развивающей функции лишает образование своего основного предназначения – собственно образования человека. Развивающие свойства образовательной среды ситуативны, поскольку зависят от наличия ситуации развития. Личностно-средовое взаимодействие служит лишь предпосылкой для возникновения взаимоотношений, но не является их автоматической и механистической причиной. Субъект деятельности может реализовывать в качестве лично-средовой стратегии выхоленную с точки зрения развития стимульную или адаптивную активность. Ситуация развития как действительный процесс – это обязательное конструирование, по большей части, самоконструирование нового смысла на уровне субъективной семантической реальности обучающегося. Личностно-средовые процессы здесь выступают как особое лично-средовое взаимодействие, влекущее образование, комбинацию и рекомбинацию смыслов в субъективной семантической реальности человека. Здесь личностная функция смыслообразования обеспечивает формирование отношения.

Личностно-развивающее взаимодействие в образовательной среде представляет собой со-настройку, соответствие субъективного (личности) и объективного (среды), в результате которой субъект деятельности

(познания, общения), будучи свободным и самостоятельным, формирует личностный, социально-культурный опыт, который становится характеристикой человека как личности. Развивающая среда в этом смысле – это совокупность условий, способствующих переходу от действительного способа бытия человека к возможному, когда действительное бытие обретает вероятностный характер в контексте неопределенности, в конечном итоге – непредопределенности жизненного пути человека.

Характеристика процессов личностно-средовой динамики значима для установления особенностей развития личности. Такая динамика «по горизонтали», по времени и качеству достигаемых в педагогической практике изменений, и по «вертикали», связанной с сущностью межсубъектного педагогического взаимодействия, в целом отражает «объемность» личностно-развивающего образования в его средовой реализации. Конкретизация личностно-развивающих процессов связана с исследованием семантической основы личностно-развивающей среды, а также средств и механизмов ее изменения. Последовательность педагогических действий-операций, включенных в механизм развития личности в рамках педагогического процесса, представляет собой образовательное взаимодействие с помощью соответствующей многокомпонентной (разномодальной, многоканальной, разнообразной и т.д.) среды, используя в качестве исходного средства виды развивающих сред, логику их проектирования и реализации, в том числе при конструировании учебных задач. В динамике развития личности перераспределяется акцент в иницирующем начале со среды на внутреннее, на личность, на самоизменение через среду.

К диагностическому инструментарию исследования педагогических и психологических условий развития личности в образовательной среде предъявляется требование целостности соответствующего исследования. Диагностика развивающего потенциала образовательной среды направлена, в первую очередь, на личность и динамику ее образовательных потребностей. Личность занимает центральную позицию относительно развивающей образовательной среды. При этом педагог выступает неотъемлемым участником средообразующей деятельности, исключая механистический подход к проектированию среды и интерпретации ее результатов.

Библиографический список / References

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. [Bespalko V.P. Sлагаemye pedagogicheskoy tekhnologii [Components of pedagogical technology]. Moscow, 1989.]

2. Бубер М. Два образа веры / Пер. с нем. М., 1995. [Buber M. Dva obraza very [Zwei Bilder des Glaubens]. Transl. into German. Moscow, 1995.]
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1984. [Vygotksy L.S. Sobranie sochinenij [Collected works]. In 6 vols. Vol. 6. M.G. Yaroshevsky (ed.). Moscow, 1984.]
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. 2-е изд., стер. М., 2005. [Zagvyazinsky V.I., Atakhanov R. Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. 2nd ed. Moscow, 2005.]
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 2. М., 1983. [Leontyev A.N. Selected psychological works [Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya]. In 2 vols. Vol. 2. Moscow, 1983.]
6. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М., 2002. С. 56–65. [Leontyev D.A. Personality in personality: Personal potential as the basis of self-determination. *Uchenye zapiski kafedry obshchej psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova*. Vol. 1. B.S. Bratus, D.A. Leontyev (eds.). Moscow, 2002. Pp. 56–65. (In Rus.)]
7. Литвин Д.В. Стратегии личностно-средового взаимодействия обучающихся взрослых в системе МВД России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 3 (76). С. 120–137. [Litvin D.V. Strategies for personal-environmental interaction between adult learners in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021. Vol. 1. No. 3 (76). Pp. 120–137. (In Rus.)]
8. Литвин Д.В. Субъектный подход к осмыслению личностно развивающего потенциала среды непрерывного образования в органах внутренних дел // Непрерывное образование: XXI век. 2021. Вып. 2 (34). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6927. [Litvin D.V. Subjective approach to understanding the personal development potential of the environment of continuous education in the internal affairs bodies. *Lifelong Education: The 21st Century*. 2021. Vol. 2 (34). DOI: 10.15393/j5.art.2021.6927 (In Rus.)]
9. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.; Н. Новгород, 2002. [Manuilov Yu.S. Sredovoj podkhod v vospitanii [Environmental approach to education]. 2nd ed. Moscow; Nizhny Novgorod, 2002.]
10. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960. [Myasishchev V.N. Lichnost i nevrozy [Personality and neuroses]. Leningrad, 1960.]
11. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1-2 (105). С. 174–193. [Petrovsky V.A. Subjectivity of the Self in a personological retrospective. *World of Psychology*. 2021. No. 1-2 (105). Pp. 174–193. (In Rus.)]
12. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб., 2004. [Piaget J. Psikhologiya intellekta [La naissance de l'intelligence chez l'Enfant]. St. Petersburg, 2004.]
13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. [Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]. St. Petersburg, 2003.]

14. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (106). С. 30–35. [Serikov V.V. Personal development education as one of the cultural educational models. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2016. No. 2 (106). Pp. 30–35. (In Rus.)]
15. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М., 2012. [Serikov V.V. *Razvitie lichnosti v obrazovatelnom protsesse* [Personality development in the educational process]. Moscow, 2012.]
16. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб., 2001. [Uznadze D.N. *Psikhologiya ustanovki* [Psychology of attitude]. St. Petersburg, 2001.]
17. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. Т. 1: Ранние работы и статьи. М.; Л., 1948. [Ushinsky K.D. *Sobranie sochinenij* [Collected works]. In 11 vols. Vol. 1: Early works and articles. Moscow; Leningrad, 1948.]
18. Юдин В.В. Целостный подход в образовании: современное видение // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 1 (134). С. 4–12. [Yudin V.V. Holistic approach in education: Modern vision. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2019. No. 12 (134). Pp. 4–12. (In Rus.)]
19. Christensen J. A critical reflection of Bronfenbrenner's development ecology model. *Problems of Education in the 21st Century*. 2016. Vol. 69. Pp. 22–28. DOI: 10.33225/pec/16.69.22
20. Kuper N., Modersitzki N., Phan L.V., Rauthmann J.F. The dynamics, processes, mechanisms, and functioning of personality: An overview of the field. *British Journal of Psychology*. 2021. Vol. 112. Pp. 1–51.
21. Niit T., Heidmets M., Kruusvall J. Environmental psychology in Estonia. *Journal of Russian and East European Psychology*. 1994. No. 32. Pp. 5–40. DOI: 10.2753/RPO1061-040532035
22. Rauthmann J.F. Capturing interactions, correlations, fits, and transactions: A person-environment relations model. *Handbook of Personality Dynamics and Processes*. Bielefeld, 2021. Pp. 427–522. DOI: 10.1016/B978-0-12-813995-0.00018-2

Статья поступила в редакцию 16.05.2023, принята к публикации 14.08.2023

The article was received on 16.05.2023, accepted for publication 14.08.2023

Сведения об авторе / About the author

Литвин Дмитрий Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент; заместитель начальника кафедры организации огневой и физической подготовки, Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Москва

Dmitry V. Litvin – PhD in Pedagogy; Deputy head at the Department of Organization of Fire and Physical Training, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow

E-mail: d_litvin@mail.ru

А.Н. Семенов

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

Особенности учебной мотивации учащихся начальных и средних классов инклюзивной школы

В статье представлены результаты исследования учебной мотивации нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающихся в инклюзивной школе в начальных и средних классах. Исследование проводилось на базе общеобразовательного частного учреждения «Школа-интернат “Абсолют”». В нем приняли участие две группы учащихся младшей и средней школы: школьники 2–4 и 6–8 классов по 29 человек в группе. В ходе исследования было выявлено, что обучающиеся младшего звена инклюзивной школы имеют более выраженные показатели, входящие в структуру учебной мотивации, чем учащиеся старшей школы. Статистически значимых различий между обучающимися с ОВЗ и нормотипичными школьниками выявлено не было. Результаты исследования могут быть использованы педагогами, педагогами-психологами, логопедами, дефектологами, администрациями инклюзивных школ для создания психолого-педагогических условия по вовлеченности обучающихся в учебный процесс и планирования коррекционно-развивающихся занятий по повышению учебной мотивации школьников при переходе из младшего в среднее звено. **Ключевые слова:** учебная мотивация, мотивы учения, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, инклюзия, начальные и средние классы школы

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Семенов А.Н. Особенности учебной мотивации учащихся начальных и средних классов инклюзивной школы // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 239–253. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-239-253

© Семенов А.Н., 2023



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

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-239-253

A.N. SemenovMoscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Features of educational motivation of primary and secondary school students of an inclusive school

The article presents the results of a study of the educational motivation of normotypical children and children with disabilities studying in an inclusive school in primary and secondary grades. The study was conducted on the basis of the private educational institution “Absolute Boarding School”. Two groups of primary and secondary school students took part in it: schoolchildren in grades 2–4 and 6–8, 29 people per group. The study revealed that junior students of an inclusive school have higher indicators in terms of indicators included in the structure of educational motivation than students of high school at a statistically significant level. There were no significant differences between students with disabilities and normotypical students. The results of the study can be used by teachers, educational psychologists, speech therapists, defectologists, administrations of inclusive schools to predict the involvement of students in the educational process and plan corrective and developing classes for a smooth transition from junior to secondary and maintaining the level of motivation in the middle.

Key words: learning motivation, learning motives, disabilities, inclusive education, inclusion, primary and secondary classes

CITATION: Semenov A.N. Features of educational motivation of primary and secondary school students of an inclusive school. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 239–253. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-239-253

Введение

Актуальность

Исследование учебной мотивации следует считать актуальной темой для научных исследований, т.к. учебная мотивация занимает важную роль в формировании поведения обучающихся и определяет их будущие успехи в учебе. Важно понимать, что толкование термина «учебная мотивация» может различаться в зависимости от теоретического подхода, который применяется для исследования проблемы. Зарубежные исследователи считают, что учебная мотивация зависит преимущественно от внешних факторов, таких как поощрение или наказание, в то время как отечественные ученые утверждают, что мотивация имеет внутренний характер и связана с личностными особенностями человека. Разность подходов и теоретических оценок может влиять на характер исследований и формирование практических рекомендаций по развитию учебной мотивации. Разные подходы к пониманию мотивации показывают, что это явление многогранно и может быть рассмотрено с разных точек зрения.

Литературный обзор

Считается, что термин «мотивация» был введен Артуром Шопенгауэром в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900–1910) [5]. Впоследствии данный термин получил распространение в психологических исследованиях и начал применяться для объяснения причин поведения животных и человека.

Согласно теории драйва (Drive theory), разработанной С. Грахамом и Б. Вайнером [23], в определенные моменты индивид достигает состояния равновесия, что объясняется достижением уровня удовлетворения имеющихся потребностей и снижением активности индивида. Дестабилизация состояния равновесия осуществляется посредством внешних стимулов, активирующих потребности индивида. В теории драйва внешним стимулом может быть, например, вознаграждение. В контексте учебной мотивации внешний стимул как вознаграждение – это высокие оценки, дополнительные поощрения обучающегося, стипендия.

Широкий теоретический пласт занимают теории «Ожидания – ценности». В рамках данных теории выделяются: теория мотивации достижения Дж.В. Аткинсона [20] (*Atkinson's theory of achievement motivation*), социального научения Дж. Роттера [25] (*Rotter's social learning theory*), теория атрибуции Ф. Хейдера, Х. Келли и Б. Вайнера (*Attribution theory*), а также теория самоэффективности А. Бандуры и Д. Шинка (*Self-efficacy*)

theory), теория самооценки М.В. Ковингтона (*Self-worth theory*), теория достиженческих целевых ориентаций Э. Эллиота, К. Эймса, М. Мэйера, Дж. Николса (*Achievement goal orientation theory*) и теория самодетерминации Е.Л. Деси и Р.М. Райана (*Self-determination theory*).

В данной статье сконцентрируемся на теории мотивации достижения Дж.В. Аткинсона и теории социального научения Дж. Роттера. Согласно теории мотивации достижения, высокая учебная мотивация достигается путем осознания обучающимся вероятности достижения успеха в деятельности и достижением цели. Дж.В. Аткинсон продолжает идеи Дж.В. Аткинсона и расширяет их, дополняя возможность успеха и достижение цели тремя факторами: прошлый опыт индивида, уровень сложности задачи и локус контроля индивида. Согласно Дж.В. Роттеру, данные факторы косвенно влияют на успешность обучающегося в учебной деятельности, в том числе и на сформированность и уровень развития учебной мотивации. В дополнение к прошлому опыту следует упомянуть теорию атрибуции, получившую распространение в 70-х гг. XX в. и имеющую популярность до сих пор. Б. Вайнер в своих работах указывал на значимость прошлого опыта, на основе которого проводился анализ успешности и неуспешности, что в будущем позволяло прогнозировать и выбирать модель поведения для достижения лучших позиций и реализаций всех возможностей [27].

Учебная мотивация является важным компонентом успеха в обучении, и ее сложность заключается в том, что она зависит от многих факторов, таких как личностные особенности, уровень знаний, жизненный опыт, социальное окружение и многое другое [4]. Факторы, влияющие на активность в учебной деятельности, обычно называют мотивами. Это могут быть потребности, интересы, установки, чувство долга, цели, идеалы и другие [16]. Согласно И.А. Зимней, учебная мотивация является одним из видов мотивации [6], а И.И. Варганова употребляет термин «учебная мотивация» как синоним познавательной мотивации [3]. Ряд исследователей, таких как А.К. Маркова [11], М.В. Матюхина [12] и А.Б. Орлов [14], считают, что учебная мотивация включает в себя не только социальные мотивы учения, но и мотивы, связанные с конкретным предметом.

Таким образом, учебная мотивация является комплексной проблемой, которая привлекает внимание множества ученых, и каждый из них имеет свой взгляд на эту проблему. Многие подходы к учебной мотивации основаны на теориях целевых ориентаций, самооценки, мотивации в целом и многих других. Несмотря на разнообразие теорий и исследований, все они сходятся в том, что учебная мотивация играет важную роль в успехе учащихся и является ключевым фактором, влияющим на процесс обучения.

Проблема учебной мотивации достаточно хорошо разработана в психологической науке и практике, однако проведенный нами анализ позволяет сделать вывод о том, что исследований по этой теме в рамках инклюзии крайне мало, особенно недостаточно изучена учебная мотивация в инклюзивной школе. Так, работы педагогов и психологов посвящены преимущественно вопросам учебной мотивации учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Исследований, посвященных учебной мотивации в инклюзии, существенно меньше, и они менее обширные (В.Н. Брайтфельд [2], О.Н. Толстикова [19], И.В. Крупенникова [8], Дж.П. Дас [21], М. Салли [26] и др.).

К проблеме учебной мотивации в рамках инклюзивного образования обращались в своих трудах О.В. Смоловик [18], Л.А. Александрова [1], С.Л. Кремнева [7], Н. Каусик [24], В. Даллаше [22].

При этом важно учесть, что проблема остается недостаточно изученной, исследования не развиваются системно, в работах ставятся акценты на разные аспекты инклюзивного образования. Таким образом, данное направление требует более тщательной разработки. Добиться этого можно, в частности, за счет анализа различных сопоставлений школьников с ОВЗ и учащихся с нормотипичным поведением, находящихся на разных ступенях образования.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей учебной мотивации учащихся начальных и средних классов инклюзивной школы с нормотипичным поведением и ограниченными возможностями здоровья.

Основные задачи:

- 1) на основе анализа литературы по проблеме исследования учебной мотивации в инклюзивной школе оценить степень изученности проблемы;
- 2) подобрать диагностические методики, направленные на изучение учебной мотивации учащихся начальных и средних классов инклюзивной школы;
- 3) выявить различия составляющих структуры мотивации обучающихся с ОВЗ и нормотипичных детей, обучающихся в начальной и средней школе в условиях инклюзивного образования.

Материалы и методы

Методика и процедура диагностики учебной мотивации

Для проведения исследования был сформирован пакет из методик, позволяющих провести диагностику учебной мотивации обучающихся разных возрастов, в том числе относящихся или нет к группе с ОВЗ (табл. 1).

Таблица 1

Диагностический пакет исследования

Младшие классы (2–4 классы)	Основные классы (6–8 классы)
<i>Исследование уровня мотивации</i>	
Методика оценки уровня школьной мотивации (Н.Г. Лусканова)	Методика изучения мотивации учения подростков (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина)
<i>Структура учебной мотивации</i>	
Диагностика структуры учебной мотивации школьника (М.В. Матюхина)	
<i>Исследование эмоционального отношения к учебе</i>	
Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация методики А.М. Прихожан)	

Методика «Оценка уровня школьной мотивации младших школьников» (Н.Г. Лусканова) [10, с. 27–29] призвана определить степень учебной мотивации учащихся младших классов. Она базируется на использовании опросника, разработанного Н.Г. Лускановой в 1993 г., включающего 10 вопросов, наиболее полно отражающих отношение школьников к учебному процессу и эмоциональное реагирование на школьную среду.

Методика изучения мотивации учения подростков, разработанная М.И. Лукьяновой, Н.В. Калининой [9, с. 118–122], направлена на выявление уровня мотивации учащихся и определение ведущих мотивов.

Основывается на использовании опросника, содержащего 18 неоконченных предложений, нацеленных на измерение различных характеристик мотивации. Обработка результатов осуществляется в соответствии с ключом для определения баллов в зависимости от ответа обучающегося.

В исследовании учебной мотивации обучающихся применялась методика «Диагностика структуры учебной мотивации школьника», разработанная М.В. Матюхиной [13, с. 20–21]. Она предназначена для выявления и изучения учебной мотивации, а также для определения дополнительных факторов, влияющих на учебный процесс. В процессе диагностики проводятся 3 серии, которые предлагают расположить 21 карточку по 5 группам, далее отобрать 7 карточек с наиболее важными побуждениями, далее – 3 карточки с наиболее важными побуждениями.

Для диагностики учебной мотивации и эмоционального отношения к учению применяется методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация методики А.М. Прихожан) [15, с. 28–32], основанная на опроснике, разработанном Ч.Д. Спилбергером и модифицированная А.Д. Андреевой. Она направлена на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и личностных свойств.

Эмпирическая база и выборка

Исследование проводилось на базе общеобразовательного частного учреждения «Школа-интернат “Абсолют”». В нем приняли участие две группы учащихся младшей и средней школы: школьники 2–4 и 6–8 классов, соответственно. Количество испытуемых в каждой группе составило 29 человек. Таким образом, в исследовании приняло участие 58 учащихся.

Обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП) представлены следующими категориями: АООП для детей с интеллектуальными нарушениями (УО) (вариант 1), АООП для детей с задержкой психического развития (ЗПР) (вариант 1), АООП для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) (вариант 1 и вариант 2), АООП для детей с расстройством аутистического спектра (РАС) (вариант 1), АООП для детей с нарушениями слуха (вариант 2).

В табл. 2 для наглядности представлено распределение учащихся по образовательным программам, выделены дети с нормотипичным поведением и дети с ОВЗ. Для исследования были подобраны примерно равные группы по контингенту, чтобы получить более точные результаты в процессе статистической обработки данных, полученных в ходе исследовательской серии.

Таблица 2

Общая характеристика выборки

Младшая школа (29 человек)	Средняя школа (29 человек)
ООП НОО – 17 уч.	ООП ООС – 16 уч.
АООП НОО ЗПР (вар. 1) – 2 уч.	АООП ООС ЗПР (вар. 1) – 2 уч.
АООП НОО УО (вар. 1) – 8 уч.	АООП ООС УО (вар. 1) – 8 уч.
АООП НОО РАС (вар. 1) – 1 уч.	АООП ООС для слабослышащих (вар. 2) – 2 уч.
АООП ООС ТНР (вар. 1) – 1 уч.	АООП ООС ТНР (вар. 2) – 1 уч.

Среди участников исследования были дети из родных семей (17 человек), дети из опекаемых семей (7 человек) и дети из приемных семей (34 человека). Все участники исследования – школьники с сохранным интеллектом.

Статистический анализ данных проводился с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 27.0. Для сравнения выборок между собой использовался непараметрический U-критерий Манна–Уитни.

Результаты

В табл. 3 представлены результаты сравнительного анализа учебной мотивации учащихся 2–4 классов и 6–8 классов инклюзивной школы с помощью методик: «Оценка уровня школьной мотивации младших школьников» (Н.Г. Лусканова), «Методика изучения мотивации учения подростков» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина), «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (М.В. Матюхина), «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» (модификация методики А.М. Прихожан).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о существовании различий между группами, относящимися к разным возрастным периодам и, соответственно, ступеням образования. В данном случае можно выделить различия по следующим характеристикам: тревожность, гнев, мотивы достижения, внешние мотивы, позиция школьника, познавательный мотив, коммуникационный мотив, эмоциональный мотив.

Установлено, что тревожность преобладает у младших школьников: средний ранг 36,31 против 22,69 у учащихся среднего звена.

Гнев преобладает у представителей младшей школы. Средние ранги в сравнении выглядят следующим образом: 34,29 у младшей школы против 24,71 у обучающихся из средней школы.

Мотивация достижения статистически значимо выше у школьников начальных классов: средний ранг 33,90 в сравнении со средним рангом 25,10 учащихся средних классов.

По данным исследования внешние мотивы учения значимо выше у учащихся 2–4 классов: средний ранг 34,47 против среднего ранга 24,53 учащихся 6–8 классов.

Средний ранг показателя «Позиция школьника» опять же выше у учащихся младшей школы: 34,10 и 24,90 у средней школы, соответственно.

При сравнении средних рангов познавательных учебных мотивов установлено, что этот показатель выше у младших школьников в сравнении со школьниками из среднего звена: 34,21 против 24,79, соответственно.

**Сравнительный анализ учебной мотивации учащихся
начальных и средних классов инклюзивной школы**

Показатель	M_1	M_2	U	p
<i>Методики исследования учебной мотивации младших школьников (Н.Г. Лусканова) и подростков (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина)</i>				
Уровень учебной мотивации	26,16	32,84	517,5	0,112
<i>Модификация методики А.М. Прихожан</i>				
Познавательная активность	26,55	32,45	506,0	0,133
Тревожность	36,31	22,69	223,0**	<0,001
Гнев	34,29	24,71	281,5*	0,019
<i>Структура учебной мотивации М.В. Матюхиной</i>				
Мотив достижения	33,9	25,10	293,0*	0,044
Внешние мотивы	34,47	24,53	276,5*	0,023
Позиция школьника	34,10	24,90	287,0*	0,034
Познавательные мотивы	34,21	24,79	284,0*	0,032
Коммуникативные мотивы	34,76	24,24	268,0*	0,016
Эмоциональные мотивы	34,71	24,29	269,5*	0,018
Мотивы саморазвития	31,67	27,33	357,5*	0,032

Примечание. M_1 и M_2 – средние значения рангов показателей учащихся младших (2–4) и средних (6–8) классов, соответственно; U – статистика Манна-Уитни; p – уровень значимости; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,001$.

Выраженность коммуникативных мотивов учения статистически значимо выше у обучающихся 2–4 классов (34,76), чем у обучающихся 6–8 классов (24,24).

Эмоциональные мотивы учения также в большей степени выражены у младших школьников, чем у учащихся средних классов: средние ранги 34,71 и 24,29, соответственно.

Обучающиеся младшей школы демонстрируют результаты, отличающиеся от средней школы, и результаты выше, чем более старшие ученики.

Заметим, что между такими показателями, как уровень учебной мотивации (по Н.Г. Лускановой, а также методике М.И. Лукьяновой

и Н.В. Калининой), познавательной активности (модификация методики А.М. Прихожан), мотивы саморазвития (методика М.В. Матюхиной) статистически значимых различий установлено не было. Распределение данных показателей не позволяет судить о неоднородности сравниваемых групп.

Исследование не позволило также выявить статистически значимых различий между обучающимися с ОВЗ и нормотипичным поведением по каждому из представленных в работе показателей. Полученные результаты вновь указывают на однородность сравниваемых групп.

Обсуждение результатов

Исследование показало, что учащиеся начальных и средних классов имеют между собой различия в структуре мотивации, независимо от наличия и отсутствия ограничения возможностей здоровья. Важно учитывать, что в исследовании не участвовали школьники со стойкими ментальными нарушениями, все обладали сохранным интеллектом, позволяющим им понимать и осознанно выбирать ответы в процессе диагностики.

Как было указано ранее, проблемы учебной мотивации и инклюзивного образования являются крайне актуальными на сегодняшний день. Проблема учебной мотивации в инклюзии совокупно становится еще более трудоемкой, нежели исследования отдельных составных частей. Причин множество: нормотипичные обучающиеся, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, разные образовательные программы, иные требования общеобразовательных и адаптированных программ, возрастные отличия. Инклюзия, а особенно реализация образовательных процессов, имеет множество трудностей по реализации в образовательном учреждении, связанные как с внешними, так и с внутренними факторами [17]. Исследование в рамках данной работы ограничивалось изучением учащихся начальных и средних классов в инклюзивной школе. Однако важно отметить, что на основе результатов проведенного нами исследования учебной мотивации, принимая во внимание в том числе нозологические различия между школьниками, необходимо строить особые подходы в обучении учащихся начальных и средних классов для лучшего усвоения ими учебного материала. Понимание феномена учебной мотивации учащихся инклюзивной школы позволяет лучше координировать деятельность педагогов, психологов, дефектологов, логопедов для лучшей реализации образовательных программ и поддержания живого, ученического интереса к изучаемому предмету на разных ступенях образования.

Заключение

В процессе проведенного исследования и на основе полученных результатов можно констатировать, что учащиеся начальных и средних классов инклюзивной школы преимущественно различаются по большinstву показателей учебной мотивации.

По данным исследования учащиеся начальной школы испытывают больший гнев и большую тревожность в процессе обучения, чем более старшие школьники. Иные характеристики, связанные со структурой мотивации (мотив достижения, внешние мотивы, позиция школьника, познавательный мотив, коммуникативные мотивы, эмоциональные мотивы), также оказываются менее выраженными у учащихся, обучающихся в среднем звене инклюзивной школы.

Сложно с полной уверенностью судить о причинах снижения показателей учебной мотивации при переходе из начальной в среднюю школу. Для этого нужно провести дополнительные исследования. Но уже сейчас наглядно видны качественные различия в мотивации школьников начальных и средних классов инклюзивной школы, причем эти различия не связаны с наличием или отсутствием у детей диагнозов, связанных с ограниченными особенностями здоровья. Таким образом, по данным нашего исследования уже к 6–8 классам инклюзивной школы происходит выравнивание обучающихся по выраженности основных компонентов структуры мотивации.

Учащиеся с ОВЗ и нормотипичные школьники являются однородным социумом учеников, испытывающих схожие побуждения к учению в зависимости от принадлежности к возрастной группе. При этом учащиеся, различающиеся по возрасту и находящиеся на разных ступенях образования, существенно отличаются друг от друга по выраженности различных составляющих учебной мотивации, демонстрирую наглядно разницу в учебных интересах и сопутствующих учебной деятельности характеристиках (проявлений тревожности, гнева и др.). По данным исследования ряд этих показателей существенно ниже у учащихся среднего звена в сравнении со школьниками начальных классов.

Проблема требует дальнейшего изучения и более комплексных исследований, выходящих за рамки одной инклюзивной школы. Важно понимать, что из-за отсутствия единого подхода к инклюзии результаты могут быть несколько иными в инклюзивных школах различных регионов, поэтому требуются множественные исследования для формирования исследовательской базы и массива исследовательских данных.

Выводы

В ходе проведенного исследования была достигнута поставленная цель и решены сопутствующие задачи. Полученные результаты исследования, обработанные с помощью статистических процедур, позволили выявить особенности обучающихся начальных и средних классов инклюзивной школы, установить качественные различия в структуре мотивации обучающихся. Исследование выявило недостаточную разработанность проблемы учебной мотивации в инклюзивной школе, а его материалы могут случить основой для проведения будущих более широкомасштабных исследований в этой области.

Результаты нашего исследования могут быть использованы педагогами, педагогами-психологами, логопедами, дефектологами, администрациями инклюзивных школ для создания психолого-педагогических условия по вовлеченности обучающихся в учебный процесс и планирования коррекционно-развивающих занятий по повышению учебной мотивации школьников при переходе из младшего в среднее звено.

Библиографический список / References

1. Александрова Л.А. Вклад педагогов в развитие личностных ресурсов и учебной мотивации студентов в условиях инклюзивного дистанционного обучения // VII Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Теория и практика дистанционного обучения учащихся и молодежи с ограниченными возможностями здоровья»: Сборник материалов. Кемерово, 2021. С. 232–236. [Alexandrova L.A. The contribution of teachers to the development of personal resources and educational motivation of students in the context of inclusive distance learning. *VII Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya internet-konferentsiya «Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya uchashchihsya i molodezhi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya»*. Kemerovo, 2021. Pp. 232–236. (In Rus.)]
2. Брайтфельд В.Н. Мотивация учебной деятельности младших подростков с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. [Brajtfeld V.N. Motivaciya uchebnoj deyatelnosti mladshih podrostkov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Motivation of educational activity of younger adolescents with mental retardation]. PhD Dis. Moscow, 1999.]
3. Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и ценностей старших школьников // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2010. № 4. С. 1–12. [Vartanova I.I. The development of motivation to study and values of high school students. *Dubna Psychological Journal*. 2010. № 4. Pp. 1–12. (In Rus.)]
4. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 3. С. 33–45. [Gordeeva T.O.

- Shepeleva E.A. Internal and developed learning motivation of academically successful students. *Lomonosov Psychology Journal. Series 14. Psychology*. 2011. No. 3. Pp. 33–45. (In Rus.)]
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2011. [Ilyin E.P. Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. St. Petersburg, 2011.]
 6. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 3-е изд., пересмотр. М., 2010. [Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Textbook. 3rd ed. Moscow, 2010.]
 7. Кремнева С.Н., Лысикова Е.В. Формирование у обучающихся с ментальными нарушениями положительной мотивации к обучению через внеурочную деятельность как условие развития познавательной самостоятельности // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции, Москва, 8–10 февраля 2018 г. / Под ред. А.С. Обухова. Т. 2. М., 2018. С. 281–288. [Kremneva S.N., Lysikova E.V. Formation of students with mental disabilities of positive motivation for learning through extracurricular activities as a condition for the development of cognitive independence. *Nauchno-prakticheskoe obrazovanie, issledovatel'skoe obuchenie, STEAM-obrazovanie: novye tipy obrazovatelnykh situatsiy. Sbornik dokladov IX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 8–10 fevralya 2018 g.* A.S. Obukhov (ed.). Vol. 2. Moscow, 2018. Pp. 281–288. (In Rus.)]
 8. Крупенникова И.В. Учебная мотивация младших школьников с ЗПР при переходе в классы основного звена: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. [Krupennikova I.V. Uchebnaya motivatsiya mladshih shkolnikov s ZPR pri perekhode v klassy osnovnogo звена [Educational motivation of younger schoolchildren with mental retardation during the transition to the mainstream classes]. PhD Dis. Yaroslavl, 2008.]
 9. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика. М., 2004. [Lukyanova M.I., Kalinina N.V. Psikhologo-pedagogicheskie pokazateli deyatel'nosti shkoly: kriterii i diagnostika [Psychological and pedagogical indicators of school activity: Criteria and diagnostics]. Moscow, 2004.]
 10. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: Учебно-методическое пособие. М., 1999. [Luskanova N.G. Metody issledovaniya detey s trudnostyami v obucheniі [Research methods for children with learning difficulties]. Moscow, 1999.]
 11. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М., 1990. [Markova A.K. Formirovanie motivatsii ucheniya [Formation of learning motivation]. Teacher's book. Moscow, 1990.]
 12. Матюхина М.В. Особенности мотивации учения младших школьников // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 43–50. [Matyukhin M.V. Peculiarities of motivation for the teaching of younger schoolchildren. *Voprosy Psikhologii*. 1985. No. 1. Pp. 43–50. (In Rus.)]
 13. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984. [Matyukhina M.V. Motivation for the teaching of younger students. Moscow, 1984.]

14. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учебное пособие для студентов психол. фак. вузов. М., 2002. [Orlov A.B. *Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: Paradigmy, proektsii, praktiki* [Psychology of personality and human essence: Paradigms, projections, practices]. Moscow, 2002.]
15. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М., 2007. [Prihozhan A.M. *Diagnostika lichnostnogo razvitiya detey podrostkovogo vozrasta* [Diagnostics of personal development of adolescent children]. Moscow, 2007.]
16. Рюмина Т.В. Эмоционально-чувственные факторы формирования мотивации учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2002. [Ryumina T.V. *Emotsionalno-chuvstvennyye faktory formirovaniya motivatsii uchebnoy deyatel'nosti* [Emotional and sensory factors in the formation of motivation for educational activity]. PhD Dis. Novosibirsk, 2002.]
17. Семенов А.Н. Актуальные проблемы организации инклюзии в условиях современной системы образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: Материалы XIII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, академика В.А. Слостёнина, Москва, 22–23 сентября 2022 г.) / Отв. ред. Л.С. Подымова. М., 2022. С. 495–499. [Semenov A.N. Actual problems of the organization of inclusion in the conditions of the modern education system. *Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka: Materialy XIII Mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati vydayushchegosya uchenogo-pedagoga, akademika V.A. Slastyonina*. L.S. Podymova (ed.). Moscow, 2022. Pp. 495–499. (In Rus.)]
18. Смоловик О.В., Шобонова Л.Ю. Мотивация изучения иностранного языка у студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 460–463. [Smolovik O.V., Shobonova L.Yu. Motivation for learning a foreign language among students with disabilities in an inclusive education. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2020. No. 68-2. Pp. 460–463. (In Rus.)]
19. Толстикова О.Н. Факторы формирования мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук. Архангельск, 2013. [Tolstikova O.N. *Faktory formirovaniya motivatsii uchebnoy deyatel'nosti umstvenno otstalyh mladshih shkolnikov* [Factors of formation of motivation for educational activity of mentally retarded junior schoolchildren]. PhD Dis. Arhangelsk, 2013.]
20. Atkinson J.W. An introduction to motivation. Oxford, 1964.
21. Dallasheh W., Zubeidat I. The relationship between emotional intelligence and the learning motivation of students with specific learning disorders moderated by the inclusion ability of special education teachers in Arab minority in Israel. *Educational Studies*. 2022. Vol. 49 (2). Pp. 1–22. DOI: 10.1080/03055698.2022.2138268
22. Das J.P. Information processing and motivation as determinants of performance in children with learning themes in motor development. *Themes in Motor Development*. H.T.A Whiting, M.G. Wade (eds.). New York, 2011. Pp. 127–142.

23. Graham S., Weiner B. Theories and principles of motivation. *Handbook of Educational Psychology*. 1996. Vol. 4. Pp. 63–84.
24. Kausik N., Hussain D. The impact of inclusive education on academic motivation, academic self-efficacy, and well-being of students with learning disability. *Journal of Education*. 2021. No. 203 (4). DOI: 10.1177/00220574211031957
25. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. Vol. 80. No. 1. Pp. 1–28.
26. Reis S.M., Ruban L.M. Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities. *Students with Both Gifts and Learning Disabilities. Identification, Assessment, and Outcomes*. T.M. Newman, R.J. Sternberg (eds.). New York, 2004. Pp. 155–198.
27. Weiner B. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. *Student Motivation. Plenum Series on Human Exceptionality*. F. Salili, C.Y. Chiu, Y.Y. Hong (eds.). Boston, 2001. Pp. 17–30.

Статья поступила в редакцию 24.07.2023, принята к публикации 07.09.2023

The article was received on 24.07.2023, accepted for publication 07.09.2023

Сведения об авторе / About the author

Семенов Андрей Николаевич – аспирант кафедры психологии образования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Andrey N. Semenov – postgraduate student at the Department of Psychology of Education of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: scwaer1234@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-254-267

УДК 159.99+376

Т.В. Туманова¹, Т.Б. Филичева¹, А.О. Белякин^{1, 2}

¹ Московский педагогический государственный университет,
119435 г. Москва, Российская Федерация

² Московский государственной университет имени М.В. Ломоносова,
119991 г. Москва, Российская Федерация

Изучение готовности педагогов к персонализированному обучению детей с особыми образовательными потребностями

Представлен разновекторный анализ истории развития персонализации и персонификации в разных научных областях. Обозначены вехи становления соответствующих научных концепций и научных школ в философии, истории, культуре, психологии и педагогике. Обозначены тенденции и векторы развития персонализации в отечественной дефектологии. Определены потенциальные научно-методологические и практические дефициты профессионального сообщества педагогов, осуществляющих образование и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе имеющих хронические заболевания и находящихся на длительном лечении. Представлен пилотный вариант диагностической программы, направленной на определение готовности педагогов к персонализированному обучению детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: персонализм, персонализация, персонификация, индивидуальный подход, дети с особыми образовательными потребностями, подготовка педагогов к овладению персонализированными стратегиями обучения, дети на длительном лечении, госпитальная педагогика

Благодарности. Работа выполнена в рамках проекта № 123110900001-2 «Научно-методическое обоснование вариативной подготовки педагогов к реализации

© Туманова Т.В., Филичева Т.Б., Белякин А.О., 2023

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



инклюзивных стратегий персонализированного обучения детей с особыми образовательными потребностями в различных институциональных условиях».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Туманова Т.В., Филичева Т.Б., Белякин А.О. Изучение готовности педагогов к персонализированному обучению детей с особыми образовательными потребностями // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 254–267. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-254-267

DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-254-267

T.V. Tumanova¹, T.B. Filicheva¹, A.O. Belyakin^{1, 2}

¹ Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

² Lomonosov Moscow State University,
Moscow, 119991, Russian Federation

Studying the readiness of teachers for personalized teaching of children with special educational needs

A multi-vector analysis of the history of the development of personalization and personification in various scientific fields is presented. The milestones in the formation of relevant scientific concepts and scientific schools in philosophy, history, culture, psychology and pedagogy are outlined. The trends and vectors of development of personalization in domestic defectology are outlined. Potential scientific, methodological and practical deficiencies of the professional community of teachers involved in the education and upbringing of children with disabilities, including those with chronic diseases and those undergoing long-term treatment, have been identified. A pilot version of a diagnostic program aimed at determining the readiness of teachers for personalized education of children with special educational needs is presented.

Key words: personalism, personalization, personification, individual approach, children with special educational needs, preparing teachers to master personalized teaching strategies, children in long-term treatment, hospital pedagogy

Acknowledgments. The work was carried out within the framework of the project 123110900001-2 “Scientific and methodological substantiation of variable training of teachers for the implementation of inclusive strategies for personalized education of children with special educational needs in various institutional settings”.

CITATION: Tumanova T.V., Filicheva T.B., Belyakin A.O. Studying the readiness of teachers for personalized teaching of children with special educational needs. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 4. Pp. 254–267. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-4-254-267

Введение

Истоки персонализма исторически сложились в рамках особого, так называемого «экзистенциального», а в некоторых источниках – «теистического» направления в философии, начиная с античных времен. В контексте персонализма как философского течения личность человека понимается как ценность, существующая в неразрывной связи с тем миром, который создан Творцом. В этом контексте высший смысл цивилизационного бытия заключается в концентрации духовных «смыслов» личности как пиковой точки ценностного потенциала (Ф. Шлейермахер, Ф. Якоби, Л. Прат, А. Олкотт, Ш. Ренувье и др.). Закономерным является появление в немецкой философии тенденций этического персонализма, критического персонализма, трактовки персонализма как уникального механизма и одновременно средства глубинного познания человека как центральной единицы существующей реальности. В России идеи персонализма прослеживаются в трудах Ф.М. Достоевского, Н.А. Бердяева, Л.И. Шестова, С.Н. Булгакова и др. (как эсхатологический персонализм).

В начале XX в. во Франции Э. Мунье закладывает основы персонализма как сформировавшегося научного направления, рассматривающего личность человека в качестве ядра и смысла развития человеческой цивилизации. Развитие концептуальных подходов Э. Мунье находит отражение в интеграции персонализма практически во всех областях деятельности человека. Таким образом, исторически в разных странах и разных философских школах сложились предпосылки для последующего проникновения идей персонализма в проблемные области культуры и искусства, психологии, медицины, педагогики и т.д. [цит. по: 3].

В динамических аспектах этого проникновения исследователи вводят понятия и термины, имеющие отношение к производящей основе, породившей «персонализм», и содержательно произрастающие из идей

этого философского течения. Такие понятия, как «персонификация», «персонализация», получившие развитие в контексте научных школ в проблемных областях наук о человеке и обществе, имеют вариативную деривацию и интерпретацию, что позволяет определить некие дискуссионные тенденции, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Тенденции и парадигмы интерпретации понятий и терминов в научных концепциях

Термин/оборот	Автор/источник	Вариант интерпретации
Персонализм	Р. Соколовский [15]	Персоналисты рассматривают личность (или «личность») как фундаментальное понятие, как то, что придает смысл всей реальности и составляет ее высшую ценность. Личность несет в себе неприкосновенное достоинство, заслуживающее безусловного уважения. Персонализм по большей части не был прежде всего теоретической философией личности
Персонификация	Лингвистический академический словарь	Олицетворение, наделение животных, предметов, явлений природы человеческими свойствами, а также выражение отвлеченных понятий в образе человека; широко распространена в мифах, притчах и сказках народов мира; близкий метафоре троп, связанный с перенесением на неживой предмет функцией живого лица; ант.: антиперсонификация, наиболее часто используемая в публицистическом стиле, где люди получают статус вещей
Персонификация	Б.Г. Ананьев [1]	Сущность персонификации выявляется еще и в свойстве личности – индивидуальности как совокупности определенных качеств и признаков (психологических, физиологических, социальных и пр.), присущих каждому отдельному человеку, «как психологическая неповторимость отдельного, единичного человека, взятого в целом, во всех его свойствах и отношениях, и в естественнонаучном толковании человека как индивида с комплексом определенных природных свойств

Окончание табл. 1

Термин/оборот	Автор/источник	Вариант интерпретации
Персонализация	В.А. Петровский [5]	Персонализация рассматривается как уникальность субъекта. В концепции личности В.А. Петровского персонализация – это потребность и одновременно способность индивида быть личностью, реализация этой потребности происходит в определенной деятельности, осуществляемой в конкретных социальных группах
Персонификация и персонализация	А.Б. Орлов [4]	Персонификация рассматривается в противовес персонализации: как персонализация с обратным знаком. Персонификация – потребность быть «уникальным» в отличие от персонализации, которая заключается в стремлении человека быть личностью, но в его стремлении быть самим собой. Согласно исследованию А.Б. Орлова, под персонифицированной личностью понимается владение способностью осознавать свою уникальность, самобытность, индивидуальность, вера в себя. Ученый полагает, что персонифицированная личность является основой становления человека, активного творца собственного развития (самопознания и самообразования)
Персоногенез, персонификация, персонализация	В.В. Грачев [3]	Введено понятие пространства персоногенеза развивающегося индивида, включенного благодаря образованию в процесс социогенеза. По мнению ученого, категория «персонализация» является отражением развития педагогических систем. Человек в этих системах должен стать основой для выстраивания вокруг него педагогических процессов. С этой точки зрения персонификация (от <i>person</i>) предполагает роль человека как социального субъекта. А персонализация (от <i>personality</i>) определяет уникальность личности в обучении и внеучебной воспитательной работе

* Лингвистический академический словарь. М., 1990. С. 560–562.

Данные табл. 1 показывают пристальный интерес научного сообщества к обозначенной проблемной области, возможность дальнейшего развития начатого многими исследователями сопоставительного анализа, наличие объективного и объемного материала для потенциального изучения, вариативные подходы и соответствующие сложившиеся научные взгляды на содержание и векторы персонализации и персонификации. В то же время заметны тенденции к интерполяции идеи персонализма в проблемном поле педагогических наук [6; 8; 9]. Изначально само явление интерполяции было заимствовано из точных наук как явление нахождения неизвестных ранее, в том числе промежуточных значений. Исходя из первичного значения, интерполяция идей персонализма в области педагогических наук трансформировала эти идеи как основу для постановки целей и задач – в одних случаях, как методические и технологические решения – в других случаях.

В зарубежных исследованиях выявляются акценты на некоторые линейные устойчивые тенденции рассмотрения персонализированных трендов образования в ряде работ. Так, Джош Экер выделяет следующие устойчивые принципы персонализации в образовании, ориентированном на ученика.

1. Обучение персонализировано с учетом индивидуальности учащегося. Персонализация обычно относится к настройке учебного опыта учащихся с целью содействия их росту и признания того, как уникальная совокупность качеств и опыта человека влияет на его обучение.

2. Обучение основано на подлинном опыте. Ситуационное обучение – это конструктивистский, основанный на исследованиях подход к обучению, предполагающий контекстуализацию процесса обучения в обучающихся сообществах, точно отражающих аутентичную деятельность, в которой участвуют эти сообщества.

3. Преподаватели фокусируются на целостном росте учащихся, включая развитие передаваемых навыков и склонностей. В образовании, ориентированном на ученика, помощь учащимся в развитии навыков и склонностей является важной целью в соответствии с гуманистическим идеалом целостного развития.

4. Преподаватели создают условия, которые максимизируют положительный опыт учащихся и эмоциональные реакции. Предполагается значительное внимание к эмоциональному опыту студентов, вовлеченных в процесс обучения. Некоторые подчеркивали важность создания безопасной и комфортной обстановки в классе, в то время как другие акцентировали внимание на важности оказания эмоциональной поддержки и создания культуры взаимного уважения между учителем и учениками.

5. Традиционные роли в классе и властные структуры неадекватны. Традиционное представление об учителе как о «мудреце на сцене», а об учениках как о пассивных получателях знаний устаревает в контексте, ориентированном на ученика [12].

В контексте исследований в области реабилитации пациентов авторы также предлагают делать акцент на персонализацию. Персонализация в этом случае понимается как вид стратегии, которая используется при обучении пациентов. Имеется в виду наличие разных видов навигации в компьютерных программах, вариативные типы поддержки пациентов как пользователей, приемы, снижающие технологические барьеры в процессе тренингов и проч. [16].

В ряде зарубежных работ представлен опыт по созданию модели персонализации систем электронного и дистанционного обучения (D. Tost, S. Grau, S. Moysa, J. Ecker и др.).

Авторами учитываются разные уровни опыта школьников:

1) стандартный опыт – физическая структура и иерархия учебного контента остаются неизменными, сопоставимыми с классическим вариантом;

2) личный опыт – иерархия контента меняется и адаптируется к поведению и выбору пользователя;

3) открытый опыт – открытая и динамичная система с непрерывным взаимодействием между производителем, пользователем и сообщением.

На этих уровнях выделяется шесть категорий интерактивности: обратная связь, контроль, продуктивность, креативность, коммуникация и адаптация. Авторы видят реализацию персонализации обучения через учет базовых знаний учащегося, его планов и целей, его когнитивных характеристик, его предпочтений и привычек, эмоционального профиля и т.д. [13].

Зарубежные исследования в области персонализированной медицины нередко рассматривают этот тренд системно, поскольку массово создаются информационные базы, в частности, данные, относящиеся к основным составляющим здоровья (физическая активность, хорошее самочувствие, питание и сон), благодаря оцифровке медицинских карт и использованию устройств мониторинга состояния здоровья. Тогда персонализация актуализируется с точки зрения разработки и внедрения программного обеспечения, интеллектуальных системных решений для здравоохранения. В этих случаях персонализация основана на учете критериев и маркеров состояния здоровья человека, механизмов его адаптации и масштабируемости результатов показателей [11; 17].

В то же время видны тенденции использования широкого спектра знаний (например, геномные и клинические данные) для более точного прогнозирования предрасположенности человека к развитию тех или

инных заболеваний и его реакции на лечение. Таким образом, персонализированный подход позволяет оптимизировать уход за пациентами. Подход персонализированной медицины совмещается в этом случае с таргетным подходом [14].

Исходя из вышеизложенного, становятся явными перспективы поиска направлений, актуальных для развития в педагогике будущих десятилетий [2; 7; 10]. Тем более востребованными будут вопросы персонализации образования и воспитания детей, имеющих особые потребности, что имеет законодательные истоки (<https://docs.cntd.ru/document/902389617?ysclid=lrlyqx43fq135334667>).

Цель исследования – спроектировать и реализовать диагностическую программу, направленную на изучение готовности педагогов к персонализированному обучению детей с особыми образовательными потребностями.

Материалы и методы исследования

Основными методами в данной работе выступили описательный и сравнительно-сопоставительный, а также опрос.

Первая часть диагностической программы, а именно, опрос педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья и с длительно болеющими детьми в госпитальных школах, проводился в период 1 октября по 1 ноября 2023 г. Опросом были охвачены педагоги-сотрудники образовательных учреждений Республики Татарстан и госпитальных школ проекта УчимЗнаем (Москва и Московская область). Выборка составила 80 педагогов, работающих с детьми дошкольного и школьного возраста, имеющих разный уровень образования и компетенций. Данные о респондентах представлены в табл. 2.

Таким образом, как следует из сводных данных, приведенных в табл. 2, видны некоторые общие тенденции в процентном распределении респондентов по подгруппам в зависимости от реализации основных и дополнительных образовательных программ, работы с детьми дошкольного и школьного возраста и проч. В то же время выявились и явные различия: среди педагогов наибольшее число тьюторов представлено в госпитальных школах, что обусловлено спецификой их работы, предполагающей получение дополнительного образования или повышения квалификации по направлению «Тьюторское сопровождение длительно болеющих детей».

Предложенный педагогам опросник содержал реплики с закодированными запросами двух типов: требующими однословного ответа (1) и требующими развернутого ответа (2). Они отражены в табл. 3.

Таблица 2

**Обобщенные данные о составе респондентов,
охваченных опросом в рамках исследования**

	Республика Татарстан, %	Проект УчимЗнаем, %
Дошкольные работники	20	10
Учителя	60	70
Педагоги дополнительного образования	10	10
Тьюторы, работающие с детьми с ОВЗ	10	10
Тьюторы, работающие с длительно болеющими детьми	–	Принципиальное отличие: 90% вышеуказанных педагогов имеют дополнительное образование «тьютор»

Таблица 3

**Примерные варианты закодированных запросов
в рамках выполнения исследования готовности педагогов
к реализации стратегий персонализированного образования**

Запросы, требующие односложного ответа (1)	Запросы, требующие развернутого ответа (2)
Знаком ли вам термин «персонализация»?	Можете ли Вы объяснить, что такое «персонализированное обучение»?
Индивидуальный подход и персонализированный подход в обучении: можно ли рассматривать как синонимы?	Перечислите, какие методики, средства, технологии и проч. Вы используете в процессе работы с детьми, имеющими те или иные нарушения развития
Могут ли быть неречевые особенности у детей с речевыми расстройствами?	Перечислите неречевые особенности у детей с речевыми расстройствами
Нужно ли в обучении детей учитывать данные об имеющихся иных нарушениях (зрение, опорно-двигательная система, оптико-пространственные и иные возможности)	Какие проявления нарушений речи у детей Вы знаете?

Критерии оценивания действий респондентов представлены ниже, использовалась классическая баллированная шкала оценивания с опорой на выделение значимых для оценивания параметров реакции:

- 1 балл – формализованный ответ, фактический и номинальный отказ, полное невладение информацией по заявленному вопросу;
- 2 балла – полностью искаженное/неадекватное понимание и интерпретация информации по заявленному вопросу;
- 3 балла – искаженное/неадекватное понимание и интерпретация информации по заявленному вопросу чередуется с попытками адекватных ответов и рассуждения, с попыткой овладения новыми областями знаний;
- 4 балла – в большей мере правильное, но зачастую интуитивное понимание сути вопроса с вариантом рассуждения и выстраивания адекватной логики ответа, с некоторыми ошибочными суждениями;
- 5 баллов – полностью адекватное, логичное понимание, ответ и интерпретация позиций каждого вопроса.

Результаты и обсуждение

Первичный количественно-качественный анализ полученных реакций и ответов респондентов позволил выявить тенденции к обнаружению разных типов готовности педагогов к реализации стратегий персонализированного образования детей с особыми образовательными потребностями:

- отсутствие готовности к осуществлению персонализированного обучения и воспитания детей с ОВЗ / длительно болеющих;
- интуитивно-ситуативная готовность (линейная);
- начальная парадигматическая готовность;
- осознанная мотивационно-содержательная готовность.

Начатое исследование и анализ полученных результатов находятся в стадии динамичного развития. В настоящее время расширяется география проекта, что ведет к привлечению в него новых респондентов. Продолжается количественно-качественная обработка поступающих данных, что позволяет уточнить типологии реакций и ответов педагогов, выявить константные и изменяемые виды реакций, обнаружить корреляционные связи разного порядка и проч.

Однако обнаружено, что у педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в различных институциональных условиях, отмечаются дефициты содержательного и организационного характера, препятствующие проектированию и реализации соответствующих стратегий и направлений образовательной деятельности.

Вышеизложенное побуждает к проведению дальнейшего исследования в рамках проблемной области, к построению и апробации макро- и микромоделей персонализированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Заключение

Проблема персонализированного образования является объектом интереса ученых и практиков из разных стран. В российской науке существуют разные концептуальные подходы к обозначенной проблеме. В настоящее время сложились исторические и методологические предпосылки для решения целей и задач персонализированного образования детей с особыми образовательными потребностями. Вследствие постановки таких задач назревает острая необходимость в динамичном формировании у педагогов готовности к реализации персонализированных стратегий образования таких детей в различных институциональных условиях.

Библиографический список / References

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. [Ananyev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. St. Petersburg, 2001.]
2. Госпитальная педагогика – современное направление в педагогической науке / Лоскутов А.Ф., Шариков С.В., Ямбург Е.А., Румянцев А.Г. // Народное образование. 2023. № 1 (1496). С. 166–172. [Loskutov A.F., Sharikov S.V., Jamburg E.A., Rumjancev A.G. Hospital pedagogy – a modern direction in pedagogical science. *Narodnoe obrazovanie*. 2023. No. 1 (1496). Pp. 166–172. (In Rus.)]
3. Грачев В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. [Grachev V.V. Teoreticheskie osnovy personalizacii obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole [Theoretical foundations of personalization of the educational process in higher education]. Dr. Hab. Dis. Moscow, 2007.]
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики: Учебное пособие. М., 2002. [Orlov A.B. Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka. Paradigmy, proektsii, praktiki [Psychology of personality and human essence. Paradigms, projections, practices]. Moscow, 2002.]
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: Учебное пособие для студентов вузов. Ростов-н/Д., 1996. [Petrovsky V.A. Lichnost v psikhologii: paradigma subektnosti [Personality in psychology: The paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don, 1996.]
6. Подготовка педагогических кадров для госпитальных школ / Иванова О.А., Шалашова М.М., Шариков С.В., Дулуев И.Ю. // Мир науки, культуры,

- образования, 2022. № 2 (93). С. 260–264. [Ivanova O.A., Shalashova M.M., Sharikov S.V., Doluev I.Yu. Training of pedagogical staff for hospital schools. *World of Science, Culture, Education*. 2022. No. 2 (93). Pp. 260–264. (In Rus.)].
7. Появление системы госпитальных школ как развитие заботы общества о детях, нуждающихся в длительном лечении / Вагарина В.В., Обухов А.С., Филатов А.А., Шариков С.В. // Проблемы современного образования, 2021. № 1. С. 17–32. [Vagarina V.V., Obuhov A.S., Filatov A.A., Sharikov S.V. The emergence of the hospital school system as a development of society's concern for children in need of long-term treatment. *Problems of Modern Education*. 2021. No. 1. Pp. 17–32. (In Rus.)].
 8. Состояние и динамика инвалидности, комплексная реабилитация и абилитация инвалидов и детей-инвалидов в Российской Федерации: Ежегодный доклад / Под ред. М.А. Дымочки. М., 2022. [Sostojanie i dinamika invalidnosti, kompleksnaja rehabilitacija i abilitacija invalidov i detei-invalidov v Rossijskoj Federacii [State and dynamics of disability, comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled persons and children with disabilities in the Russian Federation]. Annual report. M.A. Dymochki (ed.). Moscow, 2022.]
 9. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Технологии будущего в проблемном поле логопедии // Развитие Российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд: II Всероссийский съезд дефектологов, Москва, 2–3 ноября 2017 года: тезисы докладов. М., 2018. С. 76–80. [Filicheva T.B., Tumanova T.V. Future technologies in the problem field of speech therapy. *Razvitie Rossijskoj defektologicheskoj nauki i praktiki v sovremennom obrazovatelnom prostranstve: novyj vzglyad: II Vserossijskij sezd defektologov, Moskva, 2–3 noyabrya 2017 goda: tezisy dokladov*. Moscow, 2018. Pp. 76–80.]
 10. Шариков С.В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // Российский журнал детской гематологии и онкологии. 2015. Т. 2, № 4. С. 65–73. [Sharikov S.V. Creating an educational environment for children undergoing long-term treatment in hospitals of medical institutions. *Russian Journal of Pediatric Hematology and Oncology*. 2015. Vol. 2. No. 4. Pp. 65–73. (In Rus.)]
 11. BECOME: A modular recommender system for coaching and promoting empowerment... DOI: 10.5772/intechopen.109710.
 12. Ecker J. Universal design for learning as a framework for designing and implementing learner-centered education. *Computer Science and Robotics Technology*. 2023. Vol. 1. Pp. 1–17.
 13. Glushkova T. Personalization and user modeling in adaptive E-Learning Systems for schools. *E-Learning – Instructional Design, Organizational Strategy and Management*. Varna, 2015. DOI: 10.5772/61084.
 14. Personalized and targeted gut microbiome modulation in the prevention and treatment. DOI: 10.5772/intechopen.110046.
 15. Sokolovsky R. Phenomenology of human personality. New York, 2008.
 16. Tost D., Grau S., Moya S. Personalization of virtual environments navigation and tasks for neurorehabilitation. *Virtual Reality and Environments*. Dr. Cecilia Sık Lányi (ed.). URL: <https://www.intechopen.com/chapters/36381> (accessed: 01.12.2023).

17. Vargiu E., Gómez-Martínez M., Orte S. et al. xCARE: A development platform for supporting smart and pervasive healthcare. DOI: 10.5772/intechopen.95951.

Статья поступила в редакцию 15.11.2023, принята к публикации 21.12.2023

The article was received on 15.11.2023, accepted for publication 21.12.2023

Сведения об авторах / About the authors

Туманова Татьяна Володаровна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры логопедии Института детства; ведущий научный сотрудник Молодежной лаборатории инновационных технологий в персонализированном образовании, Московский педагогический государственный университет

Tatyana V. Tumanova – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Speech Therapy of the Institute of Childhood; Leading Researcher at the Youth Laboratory of Innovative Technologies in Personalized Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: tumanova-t-v@yandex.ru

Филичева Татьяна Борисовна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры логопедии Института детства; ведущий научный сотрудник Молодежной лаборатории инновационных технологий в персонализированном образовании, Московский педагогический государственный университет

Tatyana B. Filicheva – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Speech Therapy of the Institute of Childhood; Leading Researcher at the Youth Laboratory of Innovative Technologies in Personalized Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: filicheva.t@yandex.ru

Белякин Александр Олегович – лаборант-исследователь Молодежной лаборатории инновационных технологий в персонализированном образовании, Московский педагогический государственный университет; студент, техник лаборатории психологии труда, Московский государственной университет им. М.В. Ломоносова

Alexander O. Belyakin – Research at the Laboratory Assistant Youth Laboratory of Innovative Technologies in Personalized Education, Moscow Pedagogical State University; Student, Technician of the Laboratory of Psychology of Labour, Lomonosov Moscow State University

E-mail: belyakinao@my.msu.ru

Заявленный вклад авторов

Туманова Т.В. – общее руководство исследованием, разработка и реализация концепции представленной работы, планирование и выполнение исследования, участие в подготовке текста

Филичева Т.Б. – разработка идеи представленной работы по теме исследования, участие в подготовке текста

Белякин А.О. – выполнение исследовательской работы, участие в подготовке текста

Contribution of the authors

T.V. Tumanova – general management of the research, development and implementation of the concept of the presented work, planning and implementation of the research, participation in the preparation of the text

T.B. Filicheva – development of the idea for the presented work on the research topic, participation in the preparation of the text

A.O. Belyakin – participating in research work, the preparation of the text

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

2023.4

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 28.12.2023 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».
Объем 16,75 п. л. Тираж 1000 экз.