

ISSN 2500-297X  
УДК 37:159.9

3.2024

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](http://pp-obr.ru)  
**E-mail:** [izdat\\_mgopu@mail.ru](mailto:izdat_mgopu@mail.ru)

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

© МПГУ, 2024

ISSN 2500-297X

# PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

3.2024

**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](mailto:izdat_mgopu@mail.ru)  
Information on journal  
can be accessed via: [pp-obr.ru](http://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*).

**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.

**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** – член-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**В.И. Слободчиков** – член-корр. Российской академии образования, 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*).

**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.

**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

*Т.Н. Пасечкина*

Развитие личности в цифровой эпохе:  
индивидуализация и атомизация . . . . . 9

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Д.К. Бартош, М.В. Харламова*

Реализация социокультурного компонента  
в учебниках по русскому языку как иностранному  
(на примере учебников, изданных в России) . . . . . 23

*Л.К. Веретенникова, Г.М. Выгонская*

Практический метод в фокусе педагогики  
и психологии развития . . . . . 38

*С.В. Мыскин*

Метадидактические принципы разработки  
программ прикладной направленности  
по формированию антибуллинговых ценностей  
у детей и подростков образовательных организаций . . . . . 52

*Е.И. Чердымова, Г.М. Петросян*

Экологический туризм как подход в формировании  
патриотических установок у подростков . . . . . 70

*В.Ф. Чертов, П.В. Заботнов*

О сотрудничестве на уроках литературы  
и во внеурочной деятельности:  
традиции и современные практики. . . . . 79

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А.А. Алмазова, К.Б. Вовненко, А.В. Кроткова,  
Е.В. Кулакова, Т.С. Никандрова, Д.Е. Васильева*

Построение новых программ  
подготовки педагогов-дефектологов  
в едином образовательном пространстве  
российской высшей школы (на основе  
«Ядра дефектологического образования»). . . . . 92

<i>Ван Сяшань, В.В. Гетьман</i>	
Педагогические условия освоения интегративных методических подходов к обучению игре на фортепиано китайскими студентами . . . . .	111
<i>М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева, Л.А. Кудрявцева</i>	
Модель методики гибридного обучения в цифровой образовательной среде технического вуза: теоретическое обоснование, разработка и апробация . . . . .	121
<i>Н.В. Гусева, О.С. Соболева</i>	
Инновационные и традиционные средства диагностики сформированности иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов . . . . .	141
<i>М.А. Лытаева, Е.А. Пестрикова</i>	
Структура академического чтения . . . . .	153
<i>Е.С. Маркова, А.Ю. Широких, А.Е. Александрова</i>	
Критическое мышление как отправная точка профессионального развития педагогов-лингвистов: экспериментальный анализ . . . . .	174
<i>И.В. Соловьева, М.А. Замковая</i>	
Соблюдение норм академической добросовестности и прокторинг при проведении форм контроля онлайн . . . . .	194
<i>О.В. Сребродольский</i>	
Формирование правовой компетентности студентов в образовательной среде контекстного типа. . . . .	208
<i>Д.В. Чернов</i>	
К вопросу о теоретических основах воспитания в высшем профессиональном социальном образовании . . . . .	218
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Е.А. Сорокоумова, Е.Б. Пучкова, М.В. ФерAPONтова</i>	
Становление научного мышления магистрантов . . . . .	231
<i>Д.Х. Шонус, С.В. Воробьев, Д.Е. Чабанная</i>	
Влияние COVID-19 на психологические особенности учащихся образовательных организаций . . . . .	246

# Contents

## GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*T.N. Pasechkina*

Personality development in the digital age: Individualization and atomization . . . . .	9
--	---

## THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

*D.K. Bartosh, M.V. Kharlamova*

Implementation of the sociocultural component in textbooks on Russian as a foreign language (on the example of textbooks published in Russia). . . . .	23
--	----

*L.K. Veretennikova, G.M. Vygonskaya*

Practical method in the focus of pedagogy and developmental psychology . . . . .	38
---	----

*S.V. Myskin*

Meta-didactic principles of the development of applied programs for the formation of anti-bullying values in children and adolescents of educational organizations . . . . .	52
---	----

*E.I. Cherdymova, G.M. Petrosyan*

Ecological tourism as an approach to forming patriotic attitudes in teenagers . . . . .	70
--	----

*V.F. Chertov, P.V. Zobotnov*

On cooperation in literature lessons and extracurricular activities: Traditions and modern practices . . . . .	79
--	----

## THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

*A.A. Almazova, K.B. Vovnenko, A.V. Krotkova,  
E.V. Kulakova, T.S. Nikandrova, D.E. Vasileva*

Design of new training programs for special education teacher in the unified educational space of the Russian higher school (based on the “Core of Defectological Education”) . . . . .	92
---	----

*Wang Xiashan, V. V. Getman* 112

Pedagogical conditions for mastering integrative methodological approaches to teaching piano to Chinese students . . . . .	111
--	-----

<i>M.E. Vayndorf-Sysoeva,</i>	
<i>M.L. Subocheva, L.A. Kudryavtseva</i>	
Model of hybrid learning methodology in the digital educational environment of a technical university: Theoretical justification, development and testing . . . . .	122
<i>N.V. Guseva, O.S. Soboleva</i>	
Innovative and traditional diagnostic tools for the formation of foreign language competence of students of non-linguistic universities . . . . .	141
<i>M.A. Lytaeva, E.A. Pestrikova</i>	
Academic reading structure . . . . .	153
<i>E.S. Markova, A.Yu. Shirokikh,</i>	
<i>A.Ye. Aleksandrova</i>	
Critical thinking as the basis of language teachers' professional development: Experimental analysis . . . . .	174
<i>I.V. Soloveva, M.A. Zamkovaya</i>	
Academic integrity and proctoring in online testing . . . . .	194
<i>O.V. Srebrodolsky</i>	
Formation of legal competence of students in the educational environment of the contextual type . . . . .	208
<i>D.V. Chernov</i>	
On the issue of the theoretical bases of upbringing in higher professional social education . . . . .	218
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>E.A. Sorokoumova, E.B. Puchkova,</i>	
<i>M.V. Ferapontova</i>	
The formation of scientific thinking of graduate students . . . . .	231
<i>D.H. Shonus, S.V. Vorobiev, D.E. Chabannaya</i>	
The impact of COVID-19 on the psychological characteristics of students in educational institutions . . . . .	246



DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-9-22

УДК 37.02

**Т.Н. Пасечкина**

Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России,  
662972 г. Железногорск, Красноярский край, Российская Федерация

## Развитие личности в цифровой эпохе: индивидуализация и атомизация

В статье рассматриваются преимущества и недостатки активного внедрения цифровизации в сферу образования. Особое внимание уделяется персонализации образовательного процесса, призванной способствовать развитию человека как активного субъекта своей аутентичной жизненной траектории. Автор подчеркивает, что эта задача сложная, но выполнимая благодаря использованию цифровых ресурсов, современных технологий и методик. В то же время поднимается вопрос о вероятных рисках, связанных с избыточным использованием цифровых возможностей в образовании, таких как атомизация учебного коллектива, нарушение взаимодействия, деловой и межличностной коммуникации между участниками образовательного процесса. Подчеркивается, что эти негативные последствия могут препятствовать правильному формированию личности, затрудняя ее персонализацию и выражение себя как субъекта, понимающего свои цели, свой потенциал, активно действующего на благо общества. Таким образом, основная цель работы – обосновать необходимость соблюдения равновесия между коллективным и индивидуальным в образовательном процессе для успешного развития личности в цифровой эпохе. Представленные результаты опроса обучающихся и педагогов подтверждают актуальность исследуемой проблемы.

© Пасечкина Т.Н., 2024



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:** развитие личности, цифровизация образования, персонализация образовательного процесса, атомизация учебного коллектива, индивидуальное и коллективное в образовательном процессе

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Пасечкина Т.Н. Развитие личности в цифровой эпохе: индивидуализация и атомизация // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 9–22. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-9-22

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-9-22

## T.N. Pasechkina

Siberian Fire and Rescue Academy of EMERCOM of Russia,  
Zheleznogorsk, Krasnoyarsk Krai, 662972, Russian Federation

# Personality development in the digital age: Individualization and atomization

The article explores the advantages and disadvantages of the active implementation of digitization in the field of education. Special attention is given to the personalization of the educational process, designed to contribute to the development of individuals as active subjects of their authentic life trajectories. The author emphasizes that this task is complex but achievable through the use of digital resources, modern technologies, and methodologies. At the same time, the article addresses the question of potential risks associated with excessive use of digital capabilities in education, such as atomization of the student body, disruption of interaction, disruption of business and interpersonal communication among participants in the educational process. It is emphasized that these negative consequences can hinder the correct formation of personality, making it difficult to personalize and express themselves as subjects who understand the goals, potential, and acts for the benefit of society. Thus, the main goal of the work is to substantiate the need for maintaining a balance between collective and individual aspects in the educational process for the successful development of personality in the digital age. The presented survey results from students and educators confirm the relevance of the researched problem.

**Key words:** personality development, education digitization, personalization of the educational process, atomization of the student body, individual and collective in the educational process

CITATION: Pasechkina T.N. Personality development in the digital age: Individualization and atomization. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 9–22. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-9-22

## Введение

Современный мир проходит новый этап информационной эпохи, связанной с цифровизацией различных сфер общества. Появилась отдельная область науки – цифровая дидактика, различные аспекты которой изучаются отечественными и зарубежными исследователями [1; 5; 10; 11; 13–16].

Цифровая дидактика рассматривается как процесс конструирования комплекса цифровых образовательных технологий и методов обучения, электронных ресурсов, которые позволяют бюджетно и быстро реализовывать интегративно-компетентностный подход к обучению и формировать необходимые компетенции и готовность к деятельности, в том числе, профессиональной [10].

Цифровая дидактика представляет собой обширную область изучения, как для ученых, так и для практиков. Анализ литературы позволил выявить основные направления исследований:

- оценка эффективности интеграции цифровых технологий в учебные практики (анализ воздействия использования интерактивных досок, мобильных приложений, онлайн-ресурсов и других цифровых инструментов на эффективность учебного процесса);
- оценка эффективности обучения с использованием цифровых средств (влияние цифровых инструментов на уровень обучения и усвоение материала; влияние интерактивных задач, мультимедийных материалов и онлайн-курсов на академический успех);
- развитие цифровых компетенций педагогов (подготовка к использованию цифровых технологий в обучении, программы профессионального развития, поддержка и преодоление трудностей, с которыми сталкиваются педагоги при внедрении цифровых методов);
- оценка влияния цифровой дидактики на мотивацию обучающихся (воздействие на интерес и учебный энтузиазм таких средств и технологий, как геймификация, интерактивные задания и онлайн-ресурсы);
- проблемы безопасности и этика в цифровом образовании (вопросы конфиденциальности данных, этические аспекты использования

технологий в образовании, а также вопросы цифровой безопасности в контексте обучения в онлайн, виртуальная учебная коммуникация).

Таким образом, одной из важных задач становится изучить положительное и отрицательное влияние так быстро происходящей цифровизации, понять, как все эти изменения и нововведения отразятся на основных участниках образовательного процесса.

Как отмечают многие исследователи, в процессе серьезных изменений, касающихся концепции и содержания образования, планируемых образовательных результатов, педагогических методов, технологий, проблема становления и развития личности обучающегося приобретает особую актуальность [4; 6; 8; 9; 11].

С одной стороны, цифровизация образования задает персонализированную траекторию, направленную на самообразование и самоконтроль, саморазвитие и саморефлексию, связанную с возможностью индивидуального выбора ресурсов. В то же время этот процесс сопровождается индивидуализацией и персонализацией коммуникации, что приводит к уменьшению социальных контактов и переносу межличностных отношений в виртуальное пространство. Как следствие, среди молодых людей возрастает эмоциональное одиночество. С другой стороны, важен вопрос о мотивации к обучению, поскольку традиционные методы мотивации могут оказаться уже малоэффективными. Обучающиеся, обладая доступом к информации в интернете, владея навыками работы с нейросетями, могут проявлять меньший интерес к обучению, что влечет за собой снижение мотивации и когнитивных способностей и может негативно сказаться на развитии личности.

Итак, в поле нашего внимания вопросы становления личности в современных условиях влияния электронно-информационной среды и виртуального взаимодействия на развитие, социализацию и мотивацию обучающихся. На наш взгляд, существует проблема: как соблюсти баланс, равновесие между коллективным и индивидуальным в образовательном процессе, позволяющее обеспечить наиболее эффективное развитие личности в новых реалиях. Поэтому основными задачами исследования являются: анализ существующих направлений цифровизации образования, исследование ее положительных и отрицательных аспектов, выявление возможностей и рисков с точки зрения обучающихся и преподавателей, а также обсуждение возможных путей решения обозначенной проблемы с опорой на практический опыт субъектов образовательного процесса (прежде всего, Сибирской пожарно-спасательной академии, а также Сибирского федерального университета и Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева).

## Изложение основного материала

В 2021 г. Министерство образования разработало стратегию цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 г.<sup>1</sup> Целью является достижение «цифровой зрелости», что оценивается такими составляющими, как количество специалистов, интенсивно использующих ИКТ, расходы организаций на внедрение и использование современных цифровых решений и др. В соответствии со стратегией работа ведется по следующим направлениям:

- архитектура цифровой информации – актуализация связей между разными информационными системами;
- развитие цифровых сервисов – создание сервисов для всех сторон деятельности образовательных организаций;
- управление данными – сбор, качество и безопасность данных должны контролироваться автоматически и постоянно;
- модернизация инфраструктуры – обновление оборудования в соответствии с современными техническими требованиями;
- управление кадровым потенциалом – овладение сотрудниками образовательных организаций цифровыми компетенциями.

Таким образом, цифровая трансформация образования подразумевает единую сеть передачи данных, качественные сервисы для онлайн-обучения, наличие электронных учебников, подписки на образовательные каналы, современное оборудование, а также повышение квалификации для сотрудников образовательных организаций.

Заявленные в Стратегии направления ориентированы в основном на внешние, часто количественные показатели. Однако важно понимать и то, чем является трансформация для самих участников образовательного процесса.

Исследователи выделяют следующие преимущества цифровизации образования:

- персонализированное обучение, позволяющее обучающимся самостоятельно выбирать программу обучения, контролировать сроки, темп и уровень усвоения;
- доступность электронных образовательных ресурсов;
- упрощение процесса обучения за счет того, что студенты могут просто открыть свои устройства и подключиться к занятиям в назначенное время, не нужны многочисленные учебники и тетради;

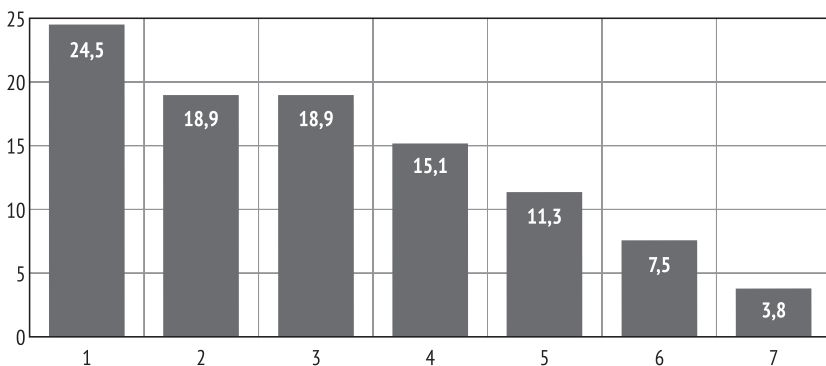
<sup>1</sup> Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyl1r6uwtujw.pdf> (дата обращения: 04.03.2024).

- изменение роли преподавателя (он становится скорее помощником в процессе самостоятельного обучения);
- подготовка к жизни и профессиональной деятельности в информационном мире; работа с цифровой образовательной средой помогает обучающимся лучше ориентироваться в современных реалиях [4; 12].

К наиболее распространенным проблемам, связанным с цифровизацией образования, исследователи относят:

- риск отрицательного результата процесса трансформации;
- снижение мыслительной и творческой деятельности – найти необходимую информацию несложно, достаточно воспользоваться Интернетом, многое в образовательном процессе запрограммировано заранее;
- снижение социализированности, преобладание виртуальной коммуникации над «живым» общением со сверстниками, с преподавателями;
- проблемы со здоровьем – длительное нахождение за компьютером плохо влияет на зрение, осанку, здоровье в целом;
- постоянный и более тщательный контроль над деятельностью, персональными данными обучающихся с помощью специальных электронных систем;
- функции педагога постепенно теряют свое значение.

Нами был проведен опрос среди обучающихся Сибирской пожарно-спасательной академии (147 человек) с целью выяснить их отношение к цифровой трансформации образования (рис. 1, 2).



**Рис. 1.** Преимущества цифровой трансформации образования (по мнению обучающихся), %:

1 – персонализированное обучение; 2 – постоянный доступ к электронному образовательному контенту; 3 – развитие в современном информационном мире; 4 – легкий доступ к образовательным ресурсам; 4 – приучение к самостоятельности; 5 – отсутствие бумажной волокиты; 6 – упрощение работы преподавателей

Как показали результаты анкетирования, важным преимуществом цифровой трансформации образования респонденты считают возможность персонализированного обучения. Обучающиеся отметили, что индивидуализация в обучении, а в настоящее время уже и персонализация обучения, позволяет обеспечить: сосредоточенность на работе, поскольку можно полностью сконцентрироваться на своих мыслях и идеях; эффективность, т.к. обучающийся лучше усваивает интересный для него материал и в своем темпе; повышение уровня мотивации; динамичность и гибкость обучения; развитие творческого потенциала.

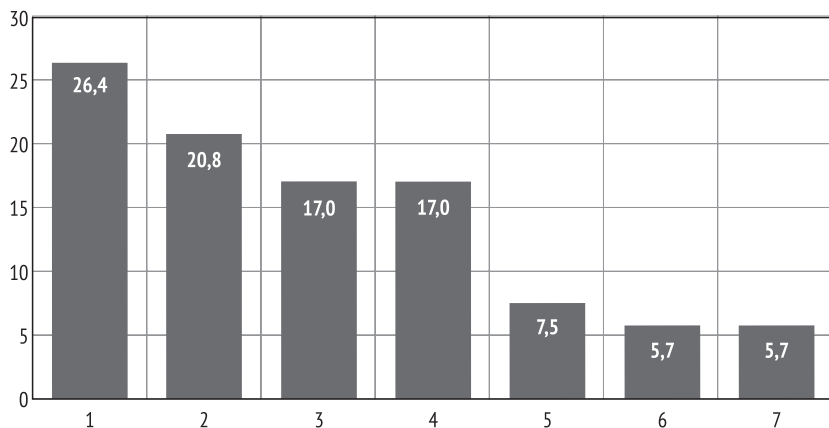
Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на современном этапе отношение к персонализации и понимание ее еще является неоднозначным [6; 9; 15].

В основном персонализация понимается как удовлетворение различных потребностей в обучении, интересов, стремлений или культурных особенностей отдельных обучающихся. В отличие от дифференциации и индивидуализации, где главная роль принадлежит педагогу, персонализация подразумевает ориентацию педагога на внутреннюю активность самого воспитанника, его самостоятельность, инициативность в обучении. Задача педагога заключается в обеспечении условий для полного раскрытия индивидуальности и потенциала каждой личности. Принцип персонализации предполагает предоставление свободы в выборе образовательного пути [9]. Благодаря современным цифровым технологиям становится проще организовать персонализированное обучение.

В то же время, с точки зрения психологии, персонализация – процесс становления личности, определение себя как личности. А это возможно только при социальном взаимодействии в группе, обществе [7]. Именно общество помогает человеку в проявлении уникальности, самовыражении и самореализации.

Согласно теории персонализации В.А. Петровского, при социальной изоляции невозможно существование индивида, реализовавшего себя как личность, недостаток в ощущении своей значимости может привести к отсутствию персонализации в жизни человека [Там же]. Другими словами, для персонализации и становления личности человеку необходимо быть значимым, привлекательным и авторитетным для других.

Но при слишком активной и зачастую неоправданной цифровизации образования может возникнуть переко́с в сторону персонализации и появление риска атомизации учебного коллектива. Согласно результатам нашего опроса, это является одним из серьезных опасений и для самих обучающихся (рис. 2).



**Рис. 2.** Недостатки цифровой трансформации образования (по мнению обучающихся), %:

- 1 – снижение социализированности, преобладание виртуальной коммуникации; 2 – функции педагога теряют свое значение;
- 3 – снижение мыслительной способности; 4 – проблемы со здоровьем;
- 4 – риск отрицательного результата; 5 – отсутствие творчества;
- 6 – постоянный и более тщательный контроль за деятельностью обучающихся

Атомизация – это обособление индивидов друг от друга вследствие распада социальных и личностных взаимодействий между ними<sup>2</sup>. Обучающиеся начинают отдаляться друг от друга, коммуникация между ними становится затрудненной, зачастую виртуальная коммуникация преобладает над реальной, происходит распад учебного коллектива. В то же время многими исследователями и практиками доказано, что здоровый климат в коллективе способствует уверенности студента, т.к. он знает, что группа поддержит его. В таких коллективах можно свободно высказывать свое мнение, принимать активное участие в дискуссиях, задавать вопросы, обмениваться учебной и иной информацией. Психологический климат в коллективе является важной составляющей мотивации к обучению и саморазвитию. Успешное функционирование коллектива зависит от уровня развития коллективизма в нем.

Согласно имеющимся в литературе толкованиям, коллективизм – это основной принцип эффективного взаимодействия коллектива, основанный на сотрудничестве и взаимопомощи<sup>3</sup>. Важными признаками

<sup>2</sup> Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин и др. Минск, 2003.

<sup>3</sup> Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1989; Современный толковый словарь русского языка / сост. Т.Ф. Ефремова. М., 2005; Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин и др. Минск, 2003; Ушаков Д.И. Толковый словарь русского языка. М., 1935–1940.



коллектива, которые выделил А.С. Макаренко, являются: общественно ценные цели; совместная деятельность по их достижению; отношения взаимной ответственности; организация органов самоуправления; направленность деятельности на общую пользу [3]. Именно в коллективе обучающиеся осваивают умения работы в группе, навыки взаимодействия, которые являются одними из самых важных и необходимых для современного специалиста в любой сфере профессиональной деятельности и в повседневной жизни.

Нам близки идеи современного ученого Г.Н. Прокументовой, которая пишет о «дефиците гуманитарности современного образования», что выражается в слабой его ориентации на смыслообразование, на организацию смыслообразующих форм жизни человека. Как отмечает ученый, это означает и невыделенность совместной деятельности как предмета образования участниками этой деятельности. Практика такова, что в центр образования помещается отдельный человек, формирование личности которого представляется целью организации образования. Однако образование должно выступать не только средством «подготовки к жизни», передаче знаний и опыта, но и быть деятельностью по осмыслению человеком жизни, формированию им самим смысла своего образования, что полноценно возможно в совместной деятельности [8].

Таким образом, проблема дефицита осознанной, смыслообразующей совместной деятельности еще больше актуализируется в условиях цифровизации образования, когда акценты могут быть смещены в сторону персонализации.

Анализируя ответы обучающихся, отметим, что большинство респондентов считают, что в их учебной группе хорошие взаимоотношения. 70% чувствуют себя частью коллектива, уверены, что учебная группа способствует их личностному развитию. Эти обучающиеся предпочитают работать в группах, поскольку такая форма дает возможность получить большое разнообразие вариантов ответов, узнать разные точки зрения по изучаемому вопросу, распределять задачи и более эффективно выполнять задания. Около 25% студентов предпочитают индивидуальную работу, поскольку это позволяет им легче сосредоточиться на поставленных задачах. Эти респонденты отметили, что при работе в команде их раздражает излишний шум, возникающие в процессе обсуждения разногласия, неуважение друг к другу. Большинство опрошенных (75%) указали на важную роль педагога в учебном коллективе. Многие считают его примером для подражания, выделяя такие важные качества, как знание предмета, умение заинтересовать, а также чувство юмора, креатив. Таким образом, полученные ответы позволяют сделать вывод о том, что, понимая важность персонализации в современных

условиях (обучение в соответствии с персональными программами, владение персональным образовательным контентом), обучающиеся не хотят быть изолированными от других, признают важную роль учебного коллектива и педагога для развития их как личности.

Полученные в ходе исследования результаты и выводы были представлены на организованной кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Сибирской пожарно-спасательной академии Всероссийской научно-практической конференции в г. Красноярске, в которой приняли участие преподаватели и обучающиеся разных вузов [2]. На коммуникативной площадке для того, чтобы конкретизировать и более детально обсудить исследуемую проблему, нами была инициирована и проведена дискуссия, в ходе которой обсуждались следующие вопросы.

*Индивидуальное обучение в цифровом пространстве:* роль технологий в поддержке индивидуальных образовательных потребностей; преимущества и недостатки персонализированного обучения; инструменты и платформы, способствующие индивидуализации обучения. В частности, нами было изучено большое количество нейросетей, которые успешно могут быть применены в образовательном процессе. Мы выбрали и представили наиболее простые и полезные, на наш взгляд, с пошаговыми понятными инструкциями, которыми могут воспользоваться как преподаватели, так и обучающиеся (Chat GPT, Claude, al, Grade scope, Eduaide.al, Gliglish и др.).

*Коллективное обучение и социальная составляющая:* значение групповых проектов и совместной работы в онлайн-форматах; способы обеспечения виртуального взаимодействия между обучающимися и преподавателями; роль коммуникации в формировании личностных качеств и социальных навыков. При обсуждении данного вопроса все участники поддержали мнение о необходимости усиления работы по обучению эффективной коммуникации через использование профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера, организацию ситуационного обучения на занятиях, включение обучающихся в коммуникативно-ориентированные виды учебных и производственных практик разной степени психоэмоционального напряжения. Важным условием этой работы является постоянный самоанализ обучающимися своих коммуникативных особенностей, сравнение их с должным профессиональным коммуникативным поведением, осознание собственных дефицитов, мешающих выстраиванию результативной деловой коммуникации.

*Инструменты и методы оценки:* способы эффективного оценивания индивидуальных и коллективных достижений в онлайн-образовании;

возможности использования технологий искусственного интеллекта для объективной оценки индивидуальных и групповых результатов; взаимно- и самооценивание на основе выработанных алгоритмов и критериев оценивания, формирующее оценивание.

*Проблемы и вызовы при соблюдении баланса:* возможные противоречия между индивидуальным и коллективным обучением; как избежать изоляции обучающихся при индивидуализации обучения; роль преподавателей в поддержании равновесия, обучение преподавателей использованию инновационных методов для мотивации обучающихся; поддержка обучающихся в развитии социальных и межличностных навыков.

По результатам проведенной дискуссии стало понятно, что преподаватели и обучающиеся понимают актуальность проблемы развития личности в условиях ограничения реального общения между участниками образовательного процесса и неограниченного доступа к разнообразной информации, снижения значимости роли педагога, преобладания индивидуальной работы над групповой, коллективной. Приходит осознание того, что педагогические приемы и методы, применяемые в цифровой среде, только формируются, а традиционная педагогика часто уже не дает ожидаемых результатов. В новых условиях все труднее становится формировать групповые, коллективные и в конечном итоге общечеловеческие ценности. Нехватку необходимых знаний и умений, связанных с эффективным использованием цифровых инструментов, испытывают не только преподаватели, но и сами обучающиеся. Педагоги поделились своими идеями, приемами, которыми они пользуются, попытались оценить, насколько они эффективны для становления личности обучающихся. В свою очередь, студенты и курсанты тоже высказали свое мнение.

Считаем, что проведенная дискуссия внесла важный практический вклад в решение исследуемой нами проблемы. Этот опыт может быть использован и другими вузами.

## **Заключение**

В образовательном процессе, направленном на развитие личности, постоянно происходит поиск баланса между коллективным и индивидуальным. Цифровые технологии и сервисы, современные методики позволяют персонализировать обучение, чтобы человек смог осознать свою уникальность, понять свои цели, проявить самостоятельность и активность. С другой стороны, чтобы обучающийся смог ощутить свою успешность, анализировать результаты своей деятельности,

развиваться дальше, важна оценка и поддержка со стороны коллектива, нужны признание, одобрение со стороны значимых людей. Однако с внедрением цифровых технологий, безмерным и неоправданным использованием электронных ресурсов риск нарушения взаимодействия, возникновения изолированности, разобщения в учебном коллективе все выше. А это, в свою очередь, мешает правильному становлению личности, ее персонализации в смысле проявления себя личностью достойной и востребованной в социуме, четко осознающей свои цели, свой потенциал, активно действующей на благо общества. В складывающейся ситуации, на наш взгляд, только грамотный, равнодушный педагог может организовать учебный процесс при соблюдении равновесия индивидуального и коллективного. А цифровая грамотность современного педагога, очень активно обсуждаемая в настоящее время, предполагает не только качественное владение разнообразными электронными ресурсами, но и взвешиваемое использование их для развития каждого обучающегося.

#### Библиографический список / References

1. Алексеева А.З., Соломонова Г.С. Вопросы дидактики цифрового обучения // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2020. Т. 1. № 2. С. 16–24. [Alekseeva A.Z., Solomonova G.S. Issues of Digital Learning Didactics. *Actual Problems of Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. 1. No. 2. Pp. 16–24. (In Rus.)]
2. Личность и деятельность преподавателя в условиях цифровой трансформации: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника в Российской Федерации, Красноярск, 24 ноября 2023 года. Железногорск, 2023. [Lichnost i deyatelnost prepodavatelya v usloviyakh tsifrovoy transformatsii [Personality and activities of a teacher in the context of digital transformation]. *Collection of materials from the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the Year of the Teacher and Mentor in the Russian Federation*. Zheleznogorsk, 2023.]
3. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. М., 1972. [Makarenko A.S. *Kollektiv i vospitanie lichnosti* [The collective and the cultivation of individuality]. Moscow, 1972.]
4. Матвиенко С.В. Образование XXI: плюсы и минусы цифрового образования // Образование и право. 2022. № 1. С. 165–170. [Matvienko S.V. Education in the 21st Century: Pros and Cons of Digital Education. *Education and Law*. 2022. No. 1. Pp. 165–170. (In Rus.)]
5. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина и др.: монография. М., 2020. [Blinov V.I., Sergeev I.S., Esenina E.Yu. et al. *Pedagogicheskaya koncepciya cifrovogo professionalnogo obrazovaniya i obucheniya* [Pedagogical concept of digital professional education and training]. Moscow, 2020.]

6. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов, Н.И. Корякина, С.А. Янкевич; под ред. Е.И. Казаковой. М., 2020. [Ermakov D.S., Kirillov P.N., Koryakina N.I., Yankevich S.A. Personalizirovannaya model obrazovaniya s ispolzovaniem cifrovoj platformy [Personalized education model using a digital platform]. E.I. Kazakova (ed.). Moscow, 2020.]
7. Петровский В.А. Системно-деятельностный подход к личности: концепция персонализации // Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. М., 1987. С. 8–18. [Petrovsky V.A. Sistemno-deyatelnostnyj podhod k lichnosti: koncepciya personalizacii. *Psychology of the developing personality*. A.V. Petrovsky (ed.). Moscow, 1987. Pp. 8–18.]
8. Прозументова Г.Н., Галажинский Э.В., Калачикова О.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования): монография. Томск, 2016. [Prozumentova G.N., Galazhinskij E.V., Kalachikova O.N. Obrazovatelnye innovacii: fenomen «lichnogo prisutstviya» i potencial upravleniya (opyt gumanitarnogo issledovaniya) [Educational innovations: The phenomenon of personal presence' and management potential (humanitarian research experience)]. Tomsk, 2016.]
9. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14. № 4. С. 82–90. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.10 [Savina N.V. Methodological foundations of personalized learning. *The Science of Person: Humanitarian Researches*. 2020. Vol. 14. No. 4. Pp. 82–90. DOI: 10.17238/issn1998-5320.2020.14.4.10 (In Rus.)]
10. Семенова Л.М. Динамика цифровой дидактики в условиях трансформации высшего образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN320.pdf> (дата обращения: 22.08.2023). [Semenova L.M. Dynamics of digital didactics in the context of transformation of higher education. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. 8. No. 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN320.pdf> (In Rus.)]
11. Цифровая дидактика и ее влияние на достижения обучающихся / Е.А. Штакк, А.В. Беляева, Ю.П. Молоканова, Г.Ю. Беляев // Нижегородское образование. 2022. № 2. С. 4–12. [Shtakk E.A., Belyaeva A.V., Molokanova Yu.P., Belyaev G.Yu. Digital didactics and its influence on the achievements of students. *Education in Nizhny Novgorod*. 2022. No. 2. Pp. 4–12. (In Rus.)]
12. Цифровая трансформация: ожидания и реальность: доклад НИУ ВШЭ: к XXIII Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества / Г.И. Абдрахманова, С.А. Васильковский, К.О. Вишнеvский и др. М., 2022. [G.I. Abdrakhmanova, S.A. Vasilkovsky, K.O. Vishnevsky et al. Cifrovaya transformaciya: ozhidaniya i realnost [Digital transformation: Expectations and reality]. HSE report: For the XXIII Yasinskaya (April) International Scientific Conference on Problems of Economic and Social Development. Moscow, 2022.]
13. Чикова О.А. Цифровая трансформация содержания педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2. № 3 (73).

- C. 22–39. [Chikova O.A. Digital transformation of teacher education content. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2020. Vol. 2. No. 3 (73). Pp. 22–39. (In Rus.)]
14. Great schools partnership. Personalized learning definition. The glossary of education reform, UC. URL: <https://www.edglossary.org/personalized-learning/> (accessed: 25.03.2024).
15. Tores C.R. Digital didactic materials: An innovative resource for teaching in the 21st century. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 2021. Vol. 21. Pp. 76–82.
16. Zizikova S.I., Shikhvtsov Yu.V., Matasova I.L. Transformation of education in the context of digitalization. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. London, 2021. Pp. 1074–1081.

Статья поступила в редакцию 13.02.2024, принята к публикации 23.04.2024

The article was received on 13.02.2024, accepted for publication 23.04.2024

### Сведения об авторе / About the author

**Пасечкина Татьяна Николаевна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Сибирская пожарно-спасательная академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, г. Железногорск, Красноярский край

**Tatiana N. Pasechkina** – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Siberian Fire and Rescue Academy of State Firefighting Service of the Ministry of Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters, Zheleznogorsk, Krasnoyarsk region

E-mail: [pasechkina@yandex.ru](mailto:pasechkina@yandex.ru)

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-23-37

УДК 372.881.161.1

**Д.К. Бартош<sup>1, 2</sup>, М.В. Харламова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Московский государственный лингвистический университет,  
119034 г. Москва, Российская Федерация

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

## Реализация социокультурного компонента в учебниках по русскому языку как иностранному (на примере учебников, изданных в России)

Статья посвящена проблеме реализации социокультурного компонента в учебниках по русскому языку как иностранному. Проанализировав сущность межкультурной коммуникативной и социокультурной компетенций, изучив исследования, посвященные вопросам развития социокультурной компетенции у обучающихся в языковом образовании, авторами были обозначены стратегии формирования межкультурной компетенции: обучение учащихся самостоятельному мышлению в процессе познания другой культуры; мотивирование к осознанию ценностей и особенностей родной культуры через сравнение двух и более культур; многоаспектное представление информации о культуре страны изучаемого языка. Считаем целесообразным отражение обозначенных стратегий в содержании современного учебника, который традиционно рассматривается как главное средство обучения и должен способствовать реализации целей и задач языкового

© Бартош Д.К., Харламова М.В., 2024



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

образования. Проведенный анализ социокультурного компонента отечественных учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному позволил установить, насколько полно дидактическое содержание данных учебников и учебных пособий обеспечивает взаимосвязанное формирование коммуникативной и межкультурной компетенций учащихся.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, учебник РКИ, содержание учебника, социокультурная компетенция, межкультурная компетенция, анализ социокультурного компонента учебника

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Бартош Д.К., Харламова М.В. Реализация социокультурного компонента в учебниках по русскому языку как иностранному (на примере учебников, изданных в России) // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 23–37. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-23-37

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-23-37

**D.K. Bartosh<sup>1, 2</sup>, M.V. Kharlamova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Moscow State Linguistic University,  
Moscow, 119034, Russian Federation

<sup>2</sup> Pushkin State Russian Language Institute,  
Moscow, 117485, Russian Federation

## Implementation of the sociocultural component in textbooks on Russian as a foreign language (on the example of textbooks published in Russia)

The article is devoted to the problem of implementing the socio-cultural component in textbooks on Russian as a foreign language. Having analyzed the essence of intercultural communicative and socio-cultural competencies, having studied the research devoted to the development of socio-cultural competence in students in language education, the authors identified



strategies for the formation of intercultural competence: teaching students independent thinking in the process of learning another culture; motivating them to understand the values and characteristics of their native culture through comparing two or more cultures; multi-faceted presentation of information about the culture of the country of the studied language. We consider it appropriate to reflect the identified strategies in the content of a modern textbook, which is traditionally considered the main means of teaching and should contribute to the implementation of the goals and objectives of language education. The conducted analysis of the socio-cultural component of domestic textbooks and teaching aids on Russian as a foreign language made it possible to establish how fully the didactic content of these textbooks and teaching aids ensures the interconnected formation of communicative and intercultural competencies of students.

**Key words:** Russian as a foreign language, RFL textbook, textbook content, socio-cultural competence, intercultural competence, analysis of the socio-cultural component of the textbook

CITATION: Bartosh D.K., Kharlamova M.V. Implementation of the sociocultural component in textbooks on Russian as a foreign language (on the example of textbooks published in Russia). *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 23–37. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-23-37

## Введение

Формирование межкультурной компетенции подразумевает индивидуальный процесс становления личности, который ведет к определенным изменениям в поведении обучающегося. Данные изменения обусловлены осознанием и принятием культурных особенностей поведения представителей других культур. Основной акцент в процессе межкультурного обучения делается на приобретении обучающимися субъективного опыта. Познание другой культуры предполагает восприятие социокультурных фактов, сопоставление их с фактами родной культуры, осознание их ценности, включение данной информации в систему уже имеющихся знаний, программирование поведения в соответствии с новыми знаниями. Одновременно, идентифицируя себя с явлениями иной культуры, обучающиеся осознают ценность своей культуры и собственную оригинальность. Соответственно, для того чтобы адекватно понимать иноязычную культуру и осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию, нужно уметь воспринимать, анализировать, сопоставлять социокультурные явления родной и иноязычной культур.

Несмотря на общепризнанную взаимообусловленность коммуникативного и культурного компонентов и достаточное количество исследований, посвященных вопросам развития межкультурной коммуникативной компетенции в общем и социокультурной компетенции в частности, наблюдения на практике обнаруживают частое игнорирование или недооценивание социокультурного аспекта. Активная деятельность обучающихся в процессе познания новой культуры, их вовлечение в межкультурную коммуникацию на уроке подменяются в ряде случаев пассивным ознакомлением с лингвострановедческой информацией. Учебник, являясь главным средством обучения, через дидактическое содержание ориентирует и направляет преподавателя в процессе формирования у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции. Целью исследования является анализ содержания отечественных учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному на предмет реализации в них социокультурного компонента, способного обеспечить взаимосвязанное формирование коммуникативной и межкультурной компетенций учащихся.

## **Основные стратегии формирования межкультурной компетенции**

На сегодняшний день одним из главных направлений современного языкового образования является развитие поликультурной личности, готовой и способной к осуществлению межкультурного общения с носителями изучаемого языка.

Для эффективной межкультурной коммуникации необходимо наличие у ее участников сформированной межкультурной компетенции. В немецкой научной литературе данное понятие употребляется в широком и узком значении [12]. В широком смысле межкультурная компетенция предполагает наличие общих знаний о других культурах и адекватное восприятие различий в культурах. В узком смысле межкультурная компетенция имеет отношение к одной конкретной культуре.

Понятие межкультурной компетенции используется часто как синоним к понятию социокультурной компетенции и определяется как «приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения» [7].

Н.Д. Гальскова и Е.В. Малькова отмечают в своих исследованиях автономность межкультурной и иноязычной коммуникативной

компетенций, т.к. они предполагают формирование и развитие различных способностей и возможностей [6]. Межкультурная компетенция относится в данном случае к онтологическому аспекту формирования личности, а коммуникативная – к ее языковым и речевым способностям. Данные компетенции взаимно дополняют друг друга. Более того, под межкультурной компетенцией подразумевают часто межкультурную коммуникативную компетенцию в связи с тем, что формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку изначально предполагает обращение к неродному для обучающихся языку. Также развитие коммуникативной компетенции включает в себя не только формирование языковых навыков и речевых умений, получение лингвострановедческих знаний, особенностей вербального и невербального общения, но и усвоение социокультурного компонента, а именно норм и правил речевого и неречевого поведения в стране изучаемого языка, культурных традиций, обычаев данного народа и т.д.

Общепризнанным уже является положение, что формирование межкультурной компетенции происходит при реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении иностранным языкам: в процессе развития умений речевой деятельности в ходе вовлечения обучающихся в межкультурную коммуникацию, непосредственно или опосредованно созданную в учебном процессе. Именно в данном контексте возможно освоение культурного опыта на основе субъективных процессов познания, анализа, сопоставления. Актуальность деятельностного характера обучения в данном случае обусловлена тем, что степень освоения культуры характеризуется не только когнитивными показателями (знание национально-культурных особенностей, принятых в данной культуре правил и норм поведения и взаимодействия), но и деятельностными (осуществление речевого и неречевого общения в соответствии с принятыми в данной культуре правилами и нормами поведения, эмпатия, толерантность), а также прагматическими (способность выбирать социально приемлемый стиль коммуникации, использовать языковые и речевые средства для достижения цели коммуникации, интерпретировать получаемую информацию о культурном аспекте стран родного и изучаемого языков в условиях межкультурного и межличностного взаимодействия и т.д.; умение управлять коммуникативным процессом, владение нормами речевого и поведенческого этикета и др.).

На основе приведенных выше умений и способностей, составляющих межкультурную компетенцию, нам представляется возможным обозначить основные стратегии ее формирования.

1. *Обучение учащихся самостоятельно мыслить в процессе познания другой культуры.* Данный тезис не является новым в дидактике.

Процесс познания другой культуры является многогранным и включает в себя восприятие, анализ, сравнение, интерпретирование, идентификацию, осознание и т.д. Все эти действия являются сугубо субъективными и могут быть выполнены только непосредственно самой личностью, в нашем случае учащимися. Соответственно, передача знаний о тех или иных культурных особенностях при пассивной деятельности учащихся не имеет, по сути, никакого отношения к изучению культуры.

2. *Формирование у учащихся представлений о собственной культуре, стимулирование их к осознанию ценностей и особенностей родной культуры.* Изучение другой культуры не имеет целью имитацию или подражание носителям языка в последующем. Обучающиеся, с одной стороны, познают чужую культуру, с другой – учатся познавать самих себя и представлять свою культуру. Чужой мир трактуется с позиции собственной культуры и наоборот. Именно таким образом, по мнению У. Цойнера, может быть изменено этноцентрическое отношение к своей культуре как центральной, главной по отношению к другим, и преодолены стереотипы [14].

3. *Многоаспектное представление учащимся информации о культуре страны изучаемого языка.* Понятие «культура» присутствует в различных интерпретациях в трудах многих российских и зарубежных исследователей: И.А. Беляева, Г.П. Выжлецова, В.С. Степина, А.Я. Флиер, А.И. Шендрика, С. Altmayer, G. Hofstede, U. Litters, A. Thomas и др. Общим для всех авторов является понимание культуры как некой важной системы, которая включает в себя определенные, единые для конкретной группы людей знания, ценности, символы, ритуалы. Данная система служит ориентиром для обозначенной группы в деятельности, мышлении, оценивании, восприятии. К сферам жизни, которые охватывает система, относятся: повседневная жизнь, включая общение, поведение, социальные роли, ситуации; социально-культурные институты и структуры; система родного языка и правила его использования; приобретенные в родной культуре опыт и знания [13]. Восприятие иной культуры, элементов другого мира происходит всегда через призму родной культуры. Соответственно, для создания более полного представления об изучаемой культуре и более уверенного ориентирования в ней необходимо предоставлять обучающимся информацию обо всех компонентах другого мира. При этом целесообразно включать в учебное содержание больше информации именно о повседневной жизни носителей языка. Это объясняется тем, что познание другого, как уже отмечалось, происходит на основе имеющегося опыта в родной культуре, т.е. знакомого и родного, а ситуации из повседневной жизни и универсальные жизненные потребности наиболее знакомы и близки обучающимся

и могут стать на начальном этапе хорошей основой для сравнения двух культур.

Все вышесказанное является обоснованием нового методического направления с ярко выраженной межкультурной направленностью в современной системе языкового образования. Учебный процесс в рамках данного направления характеризуется активным использованием интерактивных методов и технологий, которые ориентированы на формирование личности, готовой и способной участвовать в межкультурном общении, понимать иноязычную культуру и адекватно использовать ее элементы на практике. К подобным методам и технологиям относятся, например, метод культурных ассимиляторов, проектный метод, проблемное обучение, технология межкультурных ситуаций, межкультурный тренинг, ролевые игры, ассоциативная беседа, игровые методы и др.

Обращение современной методики к активным методам и технологиям в обучении иностранным языкам обусловлено спецификой формирования социокультурной компетенции. Учет в общении культурных различий представляет собой сложную мыследеятельность и заключается в способности к восприятию, пониманию и интерпретированию феноменов иной культуры, их сравнению, нахождению различий и общностей, критическому их осмыслению в контексте собственной картины мира при сохранении ценностного склада родной ментальности и национальных традиций [8]. Знание иноязычной культуры базируется на опыте восприятия культурных фактов, осознания их ценности, сопоставления с родной культурой, интегрирования их в систему собственных знаний и совершения действий с учетом новых знаний [8, с. 27].

В современной методической литературе проблема реализации социокультурного компонента содержания языкового образования рассмотрена достаточно полно. Изучению вопросов, связанных с отбором культурного содержания, технологиями формирования у обучающихся межкультурной компетенции и т.д., посвящены исследования О.Р. Бондаренко, В.В. Громовой, Н.А. Кафтайловой, Т.В. Лариной, В.В. Сафоновой, Г.М. Тарбаевой, Е.Г. Таревой, Н.В. Языковой и др.

Тем не менее, на практике иногда наблюдается игнорирование или недооценивание социокультурного аспекта.

### **Анализ социокультурного компонента содержания отечественных учебников по русскому языку как иностранному**

Обозначенные стратегии формирования межкультурной компетенции могут найти свое отражение в содержании учебника по иностранным

языкам в виде таких его характеристик, как содействие социокультурному развитию обучающихся как полноценных участников межкультурной коммуникации; приемлемость и достаточность культуроведческого наполнения содержания; социализирующие свойства текстового массива; культурная значимость и актуальность представленных в содержании явлений [5].

Учебник рассматривается как главное средство обучения, ориентирует и направляет учителя в его деятельности, поэтому содержание учебного материала, характер его подачи и организации, предлагаемые технологии определяют во многом успех и эффективность процесса обучения в целом. Как известно, учебник реализует цели и содержание языкового образования, и, следовательно, в дидактическое содержание учебника должно быть заложено взаимосвязанное формирование у обучающихся коммуникативной и межкультурной компетенций. Тем не менее, наблюдения на практике обнаруживают ряд проблем, связанных с реализацией социокультурного аспекта обучения.

Для анализа социокультурного компонента были выбраны учебники и учебные пособия, активно используемые в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина при обучении русскому языку иностранных слушателей на факультете обучения русскому языку как иностранному и на подготовительном факультете. Среди проанализированных отечественных учебников и учебных пособий – «Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень)» В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, М.В. Сафроновой, А.А. Толстых [3]; «Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень)» В.Е. Антоновой, М.М. Нахабиной, А.А. Толстых [1]; «Здравствуй, Россия! Элементарный уровень (А0–А1+)» О.Э. Чубаровой, Е.К. Столетовой, Ю.С. Капитановой и др. [4]; «Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс» С.И. Чернышова, А.В. Чернышовой [10]; «Вперед! Пособие по русской разговорной речи» О.В. Головки [2]; «Русский язык: 5 элементов: уровень В1 (базовый – первый сертификационный)» Т.Л. Эсмантовой [11].

Анализ социокультурного компонента содержания учебников и учебных пособий в соответствии с приведенными выше характеристиками показал следующее.

1. В содержании всех учебников и учебных пособий представлены традиционные темы «Семья», «Хобби», «Город», «Климат и погода», «Учеба», «Распорядок дня», «Спорт», «Праздники» и др., т.е. темы, которые имеют социокультурную направленность и цель сориентировать обучающихся в максимально большом количестве компонентов новой для них культуры. Следует отметить, однако, что в учебнике «Русский язык: 5 элементов» темы в оглавлении не приводятся, в начале

каждого урока указывается грамматическое явление, которому посвящен урок, а текстовый массив подбирается в соответствии с языковым явлением [11]. Данный факт свидетельствует об ориентации учебника на развитие преимущественно языковых навыков.

2. Во всех проанализированных учебниках для начального этапа обучения включено большое количество материала о повседневной жизни носителей языка. К достоинствам при этом можно отнести форму подачи материала – в виде диалогов из повседневной жизни. Наиболее полно представлена информация о культуре России в учебнике «Здравствуй, Россия!» [4]. При этом большинство текстов – в виде диалогов и имеют проблемный характер, т.е. посвящены различным ситуациям в университете, транспорте, аэропорту, магазине и т.д. Большую нагрузку при реализации социокультурного компонента в этом учебнике выполняют фотографии, которые дают дополнительный важный визуальный контекст: описание помещений, одежды, выражение лиц и т.д.

В учебниках и учебных пособиях для уровня В1 ситуация другая. Так, в учебнике «Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень)» [1] доминируют тексты со страноведческой информацией о различных фактах жизни и культуры в России, природе, институтах, истории, искусстве и культуре. Данные тексты представляют собой готовые факты и имеют целью создание у обучающихся лишь «картинки» об обществе страны изучаемого языка. В процессе изучения данных тем происходит усвоение знаний, фактов и другой информации о стране. Но если говорить о развитии у обучающихся умений уместного в той или иной ситуации коммуникативного поведения и умений самостоятельно анализировать, сопоставлять, интерпретировать те или иные культурные явления, уважать их и учитывать культурные особенности в общении, то данные темы не должны доминировать, а должны уступить место ситуациям из повседневной коммуникации.

Например, в учебном пособии «Вперед!» [2] многие тексты о различных социокультурных явлениях представлены в виде опросов, в которых люди высказывают свое мнение, например, о погоде, о том, как проводят выходные, об истории их знакомств, об одежде в нашей жизни и др. Подобная подача материала знакомит обучающихся с различными формами существования того или иного культурного явления, что способствует более полной ориентации в новой культуре и усвоению различных разговорных клише и речевых средств для выражения своего отношения к данному явлению.

Некоторые учебники и учебные пособия в недостаточной степени учитывают прагматический аспект. В учебнике «Русский язык: 5 элементов», например, помимо вопросов «Как вы готовитесь к приходу

гостей?», «Вы часто приглашаете гостей?» [11, с. 78] и др., целесообразно рассмотреть и другие вопросы, связанные с приглашением гостей и походом в гости, например: «Во сколько следует прийти?», «Что следует с собой принести?», «Как реагировать на подарки гостей?» и др. В учебном пособии «Вперед!» по теме «Еда» было бы целесообразно дать больше информации о том, как вести себя в ресторане, что и как можно попросить, как позвать официанта и т.д.

3. Проанализированные нами учебники и учебные пособия являются в основном монокультурными, хотя «социокультурное содержание учебников по иностранным языкам должно отличаться разумным, равноправным соотношением социокультурной информации о странах изучаемого языка и о других странах» [5, с. 122]. Под монокультурностью понимается формирование у обучающихся средствами учебника полного представления только об одной культуре, как правило, о культуре страны изучаемого языка. Особенности языка и элементы родной культуры обучающихся в данном случае игнорируются, хотя, как уже отмечалось, должны являться основой для восприятия другой культуры.

В рассмотренных учебниках и учебных пособиях многообразно представлена российская культура. Относительно других стран упоминаются фрагментарно отдельные факты и персоны. При этом преимущественно рассматриваются такие российские города, как Москва и Санкт-Петербург. Например, в учебнике «Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень)» [3] приводится в основном информация о достопримечательностях Москвы: Измайловском парке, Арбате, Доме-музее А.С. Пушкина, Книжном доме на Арбате и др. В учебном пособии «Вперед!» [2] также, если приводится информация о каких-либо российских городах, то это в основном Москва и Санкт-Петербург. В учебнике «Поехали!» [10] представлена небольшая информация о других странах: Китае, Испании, Мексике, Японии и др., но в то же время социокультурная картина России представлена недостаточно многообразно, что затрудняет однозначное определение этого учебника как моно- или поликультурного.

Монокультурную направленность учебников и учебных пособий можно было бы объяснить ориентацией на их применение в глобальном масштабе. Предполагается, что они создаются с перспективой на их использование с обучающимися из разных стран, а особенности каждой страны учесть невозможно. Не можем согласиться с этим. Традиционные темы «Еда», «Праздники», «Климат» и другие могут содержать информацию не только о России, но и о разных других странах, пусть даже в сжатом и ограниченном виде. Факты и явления из других



культур могут присутствовать в упражнениях, например, на сравнение числовых параметров различных архитектурных сооружений мира, отработку форм прошедшего времени с опорой на исторические события разных стран и т.д.

4. В проанализированных учебниках и учебных пособиях, на наш взгляд, в недостаточной степени представлены задания, целенаправленно ориентирующие обучающихся на самостоятельное мышление в процессе познания другой культуры, на анализ, сравнение, интерпретирование, идентифицирование и осознание ими социокультурных явлений. В учебниках и учебных пособиях присутствуют задания, направленные на высказывание обучающимися своего мнения или составление рассказа о себе, но подобные задания, как правило, не предполагают сравнения явлений двух культур. Приведем для примера типичные задания из учебного пособия «Вперед!»: «Какие русские блюда вы уже пробовали? Было ли это вкусно, на ваш взгляд?» [2, с. 17], «Расскажите, в чем вы сегодня пришли на урок. Расскажите, как одеты другие студенты. Как вы обычно одеваетесь?» [Там же, с. 80].

Задания на анализ социокультурных явлений и их сравнение, например, «Какая форма рассказа о себе в официальных ситуациях принята в вашей стране?» [Там же, с. 63], встречаются редко. В учебнике «5 элементов» присутствует задание на анализ и интерпретацию речевых клише: «Что значат фразы “Сколько лет, сколько зим!”, “Его трудно узнать”? Прочитайте диалог и сыграйте аналогичную ситуацию. Итак, вы не виделись 15 лет, что вы скажите друг другу при встрече?» [11, с. 70]. Это задание могло бы способствовать вовлечению обучающихся в межкультурную коммуникацию, если добавить установку на сравнение данной ситуации в родной и иноязычной культуре: «Как говорят в вашей родной культуре, когда люди встречаются спустя много лет?». Большинство заданий предполагает ответы на вопросы о себе: «Когда вы обычно ложитесь спать?», «Во сколько вы обычно встаете в выходные дни? А в рабочие?», «Вы ложитесь днем, если устали?» и т.д. [Там же, с. 176]. В данном случае преподаватель может развить на уроке беседу о том, какой распорядок дня типичен в родной культуре обучающихся. Многие задания в учебнике «Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень)» направлены, казалось бы, к мнению обучающихся, но имеют по факту цель – пересказ прочитанного: «Какую новую информацию о России вы получили из этого текста?» [1, с. 17], «Какая информация из текста вас заинтересовала? Почему?» [Там же, с. 19]. Возможно, при помощи преподавателя и его наводящих вопросов обучающиеся смогут сравнить те или иные факты и явления.

Отметим, что даже к проблемным текстам с ценностной ориентацией отсутствуют задания, мотивирующие обучающихся к анализу, интерпретации и сравнению социокультурных явлений. Так, к тесту «С женой поссорился» по А.П. Чехову [1, с. 30–31] предлагаются задания: «Прочитайте текст и скажите, почему муж и жена поссорились и удалось ли им помириться», «Если вам понравилась эта история, расскажите ее другу», «Найдите в тексте 10 деепричастных оборотов и замените их синонимичными конструкциями».

Задания на развитие самостоятельного мышления при изучении и усвоении явлений другой культуры должны иметь место уже на начальном этапе. Такие задания присутствуют в учебнике «Здравствуй, Россия!», и, т.к. это начальный уровень обучения, они представлены в виде вопросов: «Вы любите отдыхать в лесу, на реке, жить в палатке? Или вы любите отдыхать в городе? Вы любите комфорт? Вы любите оперу, балет? ... Как и где вы отдыхаете» [4, с. 138], «Когда вы дома, где вы обычно едите (завтракаете, обедаете, ужинаете)? На кухне или в комнате?» [Там же, с. 135] и т.д. Подобные вопросы в рамках изучаемой темы дают хорошую возможность преподавателю организовать беседы о родной культуре обучающихся, в ходе которых они могут рассказать о тех или иных явлениях в своей культуре и сравнить их с российскими реалиями.

Таким образом, проведенный анализ показывает ограниченность социокультурного компонента содержания в отечественных учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному: преобладание в учебниках для продвинутого уровня текстов страноведческого характера, монокультурная направленность учебного материала, ограниченное количество заданий на сравнение и сопоставление обучающимися социокультурных явлений. Результаты анализа обуславливают необходимость создания учебников и учебных пособий нового поколения в соответствии с обозначенными стратегиями развития межкультурной компетенции, а также учет данных стратегий при переиздании уже существующих учебников и учебных пособий с внесением дополнений и изменений.

## Библиографический список / References

1. 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.]

2. Головкин О.В. Вперед! Пособие по русской разговорной речи. 7-е изд., исправл. и доп. М., 2020. [Golovko O.V. Vpered! Posobiye po russkoy razgovornoj rechi [Forward! A manual of conversational Russian speech]. 7th ed., corrected and supplemented. Moscow, 2020.]
3. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых. СПб., 2022. [Antonova V.E., Nakhabina M.M., Safronova M.V., Tolstykh A.A. Doroga v Rossiyu [The road to Russia]. Russian Language Textbook (elementary level). St. Petersburg, 2022.]
4. Здравствуй, Россия! Элементарный уровень (A0–A1+): учебник для иностранных учащихся / О.Э. Чубарова, Е.К. Столетова, Ю.С. Капитанова, О.Н. Буцкая. 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. M., 2023.]
5. Игна О.Н. Социокультурный компонент содержания учебников по иностранным языкам для технических вузов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. № 5 (39). С. 120–126. [Igna O.N. Sociocultural component of the content of foreign language textbooks for technical universities. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye. Pedagogical Review*. 2021. No. 5 (39). Pp. 120–126. (In Rus.)]
6. Малькова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. [Malkova Ye.V. Formirovaniye mezhkulturnoy kompetentsii v protsesse raboty nad tekstami dlya chteniya: Nemetskiy yazyk v neyazykovom vuze, fakultet s rasshirennoy setkoj chasov [Formation of intercultural competence in the process of working on texts for reading: German language in a non-linguistic university, faculty with an extended schedule of hours]. PhD Dis. Moscow, 2000.]
7. Морозова О.А. Способы формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка в основной школе // Актуальные исследования. 2020. № 18 (21). URL: <https://apni.ru/article/1214-sposobi-formirovaniya-sotsiokulturnoj-kompet> (дата обращения: 18.08.2023). [Morozova O.A. Methods of forming sociocultural competence in English lessons in basic school. *Aktualnyye issledovaniya*. 2020. No. 18 (21). URL: <https://apni.ru/article/1214-sposobi-formirovaniya-sotsiokulturnoj-kompet> (In Rus.)]
8. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 1998. [Passov Ye.I. Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye. Kontseptsiya razvitiya individualnosti v dialoge kultur [Communicative foreign language education. The concept of individuality development in the dialogue of cultures]. Lipetsk, 1998.]

9. Пургина Е.С., Пургина Е.И. Международные учебники английского языка как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов вуза // Педагогическое образование в России. 2025. № 11. С. 31–36. [Purgina Ye.S., Purgina Ye.I. International English language textbooks as a means of developing intercultural communicative competence of university students. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 2025. No. 11. Pp. 31–36. (In Rus.)]
10. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб., 2023. [Chernyshov S.I., Chernyshova A.V. Poyekhali! Russkiy yazyk dlya vzroslykh. Nacha'nyy kurs [Let's go! Russian language for adults. Beginner course]. St. Petersburg, 2023.]
11. Эсмантова Т.Л. Русский язык: 5 элементов: уровень В1 (базовый – первый сертификационный). СПб., 2019. [Esmantova T.L. Russkiy yazyk: 5 elementov: uroven B1 (bazovyy – pervyy sertifikatsionnyy) [Russian language: 5 elements: level B1 (basic – first certification)]. St. Petersburg, 2019.]
12. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. No. 1. Pp. 62–93.
13. 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.
14. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen: eine Einführung, 2001. URL: [http://wwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz\\_landeskunde/zeuner\\_reader\\_landeskunde.pdf](http://wwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf) (accessed: 18.08.2023).

Статья поступила в редакцию 25.02.2024, принята к публикации 31.03.2024

The article was received on 25.02.2024, accepted for publication 31.03.2024

### 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 for 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 Continuing 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

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-38-51

УДК 371.31+.38

**Л.К. Веретенникова, Г.М. Выгонская**Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Практический метод в фокусе педагогики и психологии развития

В статье обсуждаются вопросы эффективного использования практического метода в обучении младших школьников. Краткий обзор отечественных исследований и подходов, посвященных этой проблематике, позволяет установить, что роль практического метода понимается учителями неоднородно, и его функция не должна сводиться к механической трансляции заданий, материалов и инструкций. Рассмотренные авторами основные характеристики практического метода и психолого-педагогических подходов позволяют утверждать, что в контексте достижения эффективности образовательных реформ, в частности в начальной школе, значительный потенциал имеет именно комплекс практических методов обучения. Такое видение педагогических возможностей практического метода для овладения младшими школьниками универсальными учебными действиями открывает новое пространство, в том числе для педагогического творчества. Подобные исследования, осуществляемые авторами, обладают большим потенциалом для объяснения трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся, и их эффективного преодоления под руководством учителя, а также, учитывая тот факт, что некоторые практические задания выполняются обучающимися совместно в парах или группах, то это имеет интеграционное значение для многонациональных классов.

**Ключевые слова:** практический метод в обучении школьников, исследовательская деятельность в начальных классах, учебный проект, развивающая среда обучения, универсальные учебные действия

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Веретенникова Л.К., Выгонская Г.М. Практический метод в фокусе педагогики и психологии развития // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 38–51. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-38-51

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-38-51

**L.K. Veretennikova, G.M. Vygonskaya**

Moscow Pedagogical State University,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Practical method in the focus of pedagogy and developmental psychology

The article discusses the issues of effective use of the practical method in teaching primary school students. A brief review of domestic research and approaches devoted to this issue allows us to establish that the role of the practical method is understood by teachers in different ways, and its function should not be reduced to the mechanical transmission of tasks, materials and instructions. The main characteristics of the practical method and psychological and pedagogical approaches considered by the authors allow us to assert that in the context of achieving the effectiveness of educational reforms, in particular in primary schools, it is the complex of practical teaching methods that has significant potential. Such a vision of the pedagogical possibilities of a practical method for mastering universal educational activities by younger schoolchildren opens up a new space, as well as pedagogical creativity. Such research carried out by the authors has great potential for explaining the difficulties faced by students and their effective overcoming under the guidance of a teacher, and also, given the fact that some practical tasks are performed by students together in pairs or groups, this has key integration significance for multinational classes.

**Key words:** practical method in teaching schoolchildren, research activities in elementary grades, educational project, developing learning environment, universal learning activities

CITATION: Veretennikova L.K., Vygonskaya G.M. Practical method in the focus of pedagogy and developmental psychology. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 38–51. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-38-51

## Введение

Опыт применения практического метода на занятиях в начальной школе исследуется в психолого-педагогической науке уже несколько десятилетий. В работах Н.Ф. Виноградовой, Л.К. Веретениковой, Е.Н. Землянской, А.А. Островской, Г.А. Дугиной, Л.П. Самороковой, А.А. Плешакова установлено и определено на основе различных педагогических подходов влияние практического метода на формирование познавательных, регулятивных, коммуникативных и личностных универсальных учебных действий младших школьников.

Между тем, учителями нередко дискутируются вопросы эффективно-го использования названного выше метода в учебном процессе [1–6; 8]. Это связано с тем, что дети, открытые к получению новых знаний и проявлению новых эмоций, сталкиваются с определенными трудностями, особенно в выполнении практических заданий, т.к. не могут: увидеть целого; организовать свою деятельность так, чтобы самостоятельно изучать новые явления природы или обстоятельства социальной жизни; выстраивать причинно-следственные связи; делать соответствующие правильные выводы; начинают какую-либо учебную или творческую деятельность, но у них не хватает воли достигнуть логичного и ожидаемого результата; или они вовсе бросают то, чем занимались, не понимая, что нужно делать для решения задачи.

Возникающие проблемы требуют исследования организации практических работ обучающихся младших классов, изучения взаимосвязи познавательных и личностных аспектов в развитии младших школьников посредством практических заданий, формулирование практических рекомендаций в этой области.

Учителю необходимо: владеть и применять методику исследовательского обучения, демонстрировать обучающимся образцы творческого поведения, увлекать и мотивировать их на достижение конкретных результатов, стимулировать выдвижение оригинальных идей в исследовательской деятельности, создавать развивающую среду для обучения.

Наши наблюдения за младшими школьниками показали обоснованность использования практического метода на уроках, в том числе и на уроках окружающего мира [3; 4]. При этом помощь младшим



школьникам должна быть основана на системном подходе, логике деятельности учителя и обучающихся, направленных на создание педагогических условий успешного развития и обучения их с опорой на собственные ресурсные возможности в контексте развивающейся педагогической системы с учетом инноваций образовательного и воспитательного характера.

Современные ученые, психологи и педагоги, такие как Ш.А. Амоношвили, В.С. Мухина, С.П. Баранов, И.В. Дубровина, В.Д. Шадриков, К.В. Макарова, Л.К. Веретенникова, отмечают, что потребность и мотивация младших школьников к познанию окружающего мира, учебной, исследовательской, творческой деятельности, стремление к позитивному восприятию себя другими главным образом формируются в период обучения в начальной школе. Все эти потребности с успехом удовлетворяются, как показано в предлагаемой публикации, в ходе использования практического метода в обучении.

Инновационные технологии и проекты, программы урочной и внеурочной деятельности детей в начальной школе, в том числе в инновационной программе внеурочной деятельности «Орлята России» в треке «Орленок-эколог», «Орленок-эрудит» в частности дают возможность системно осуществлять процесс педагогической поддержки в осуществлении практической работы с младшими школьниками, в их обучении, развитии и воспитании [9].

Профессиональная деятельность учителей и других специалистов предполагает их эффективное взаимодействие с обучающимися в образовательном процессе для оптимального достижения каждым ребенком образовательных и личностных результатов, обученности на основе индивидуальной траектории в соответствии с разнообразными образовательными стратегиями [5].

## Методологические основания исследования

Давая характеристику практического метода на основе имеющихся достижений русской педагогики, необходимо подчеркнуть важность концепции выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского о развитии личности, особенностях творческой деятельности детей [7].

Проведенные нами экспресс-исследования, макси-исследования подтверждают, что постепенно, систематически включаясь в практическую работу, младшие школьники лучше понимают свои особенности, перспективы в учебной деятельности, успешнее осваивают универсальные, предметные и метапредметные учебные действия, планируют свою учебную деятельность в соответствии с индивидуальными возможностями и собственным потенциалом.

Формируемые универсальные учебные действия обучающиеся переносят в новые познавательные и практические ситуации, решают кейсы, участвуют в различных квестах, проектах, переживая состояние радости, удовлетворения от полученных ими результатов учебной, творческой, исследовательской деятельности, а также обретают уверенность в своих силах.

Учителя постоянно обогащают свой арсенал разнообразных методов, приемов, создают новые педагогические техники и практики, в том числе связанные с использованием практического метода, использование которых повышает эффективность исследуемого процесса, уровень обученности и воспитанности младших школьников.

В основе идеологии современной инновационной школы находится ученик-исследователь, начиная с этапа начальной школы. Важно донести до младших школьников суть методологии самостоятельной исследовательской деятельности. При этом учителю необходимо учитывать возраст обучающихся, их личный опыт творческих попыток, предпочтения, их ошибки и достижения.

Среди целей федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) лежит достижение гармоничного и всестороннего развития личности младшего школьника, для чего учителю предлагается метод формирования универсальных учебных действий (УУД) обучающегося в образовательном процессе через его личный учебный опыт и социальное взаимодействие. Для достижения этой цели учителю необходимо привить младшим школьникам навыки и умения самостоятельного изучения учебного материала, научить их ставить правильные учебные цели, самостоятельно планировать свою исследовательскую и творческую деятельность, помочь им в освоении структуры учебной деятельности, в том числе нахождении путей достижения поставленных целей и оценке полученных результатов.

В XVIII в. великими педагогами и учеными (Я.А. Коменским, К.Д. Ушинским, И.П. Павловым) было сформулировано предложение о применении метода наблюдений в природе. Ими было предложено в качестве первоначального этапа ознакомления младших школьников с явлениями и объектами природы именно практическое наблюдение, а уже потом вторым этапом они предусматривали словесное объяснение данных явлений или объектов.

Авторы статьи считают, что и сейчас данный подход не утратил свою актуальность и является абсолютно современным методическим приемом в начальном образовании [2; 5].

В ФГОС НОО говорится о необходимости получения метапредметных результатов при освоении курса «Окружающий мир» средствами метода наблюдения, опытов, записи показаний измерений, анализа полученных сведений, их классификации. При этом младшим школьникам необходимо предоставить возможность для получения информации как непосредственно из процесса наблюдения за явлениями природы и социума, так и от других людей, семейных архивов или интернета, т.е. из различных источников (<https://docs.cntd.ru/document/607175842?ysclid=m2a5babg8a527125681>).

Анализируя свою педагогическую практику, авторы статьи предлагают следующее определение практического метода в обучении младших школьников. Практический метод – это метод обучения, основанный на синтезе знаний, наглядности и анализе информации, практической, экспериментальной деятельности, осуществляемой самостоятельно обучающимися или под руководством учителя, включающей в себя наблюдение, распознавание и идентификацию признаков, лабораторные и практические работы, опыты, эксперименты, моделирование, проектирование.

Предмет «Окружающий мир» позволяет младшим школьникам, используя метод наблюдения, целенаправленно и последовательно изучать природные явления. При этом успешность данной деятельности зависит от правильно поставленной цели исследования, обладания первичными знаниями об изучаемых явлениях и объектах природы, аналитических навыков, способности обучающихся делать правильные выводы и фиксировать полученные результаты, навыков правильного и всестороннего описания природных явлений и объектов, умения вести аналитические таблицы, чертить схемы, формировать иную необходимую информацию.

## Результаты исследования

Практическая сторона обсуждаемого вопроса рассматривалась нами в ходе анализа использования учителями кейсов. Проанализируем сказанное выше примерами из школьной практики.

*Кейс № 1 направлен на формирование логического мышления*

(Класс делится на группы по 5–6 человек. На столах лежат карточки с заданиями, энциклопедия, атлас-определитель «От земли до неба» А.А. Плешакова, есть доступ в интернет.)

Учитель. Ребята, сегодня мы будем с Вами работать в группах. Прочитайте задание, постарайтесь найти ответ на поставленный

вопрос, а потом представитель каждой группы скажет, к какому выводу Вы пришли.

**Задание.** Птицы способны воспринимать значимые изменения в атмосфере и окружающей их среде, поскольку они находятся под воздействием этих изменений. В ходе эволюции у птиц выработалась способность на уровне инстинктов реагировать на метеорологические явления раньше, чем они случаются фактически.

Как это можно исследовать? Как меняется поведение птиц в зависимости от изменений в окружающей их среде?

Для анализа данного вопроса используйте любые доступные Вам источники (учебники, энциклопедии, справочники, публикации и видеоматериалы в сети интернет).

Вам необходимо найти описание образа жизни птиц, упомянутых в приведенных ниже примерах, и подтвердить тот факт, что они имеют способность предсказывать погоду в краткосрочном периоде.

1. Лето, день, в лесу тишина, птицы спрятались в листве. Неожиданно начинается переключка сов-плюшек. С какими обстоятельствами это может быть связано?

2. В некоторых случаях дроздовидная камышовка располагает свое гнездо выше уровня воды. С какими обстоятельствами это может быть связано?

Задание, записанное на раздаточных материалах, выполнялось учащимися с интересом и увлеченностью. Так, на первый вопрос 72% детей дали ответ «скоро будет дождь». На второй вопрос 54% детей ответили «возможен подъем воды». Сложность предлагаемых заданий проявилась определенным образом в процентном отношении в правильных и неопределенных ответах.

**Рекомендации учителю:** перед началом работы с данным заданием учителю необходимо рассказать обучающимся алгоритм действий для поиска ответа для данного задания, найти описание образа жизни данной птицы и, исходя из полученных сведений, обсудить ответ на данное задание, принять решение, подготовить выступление [5].

*Кейс № 2 направлен на развитие воображения и смекалки*

В начале выполнения данного задания учитель проводит фронтальную беседу, дает возможность обучающимся высказывать свое мнение, задать вопросы.

**Учитель.** Давайте обсудим следующие вопросы, на ответ у Вас будет по 1 минуте.

– Курица накрывает своим телом цыплят. Почему она так делает? (грядет ухудшение погоды).

- Ворона расположилась в нижней части дерева, на ветке. Почему она так делает? (грядет усиление ветра).
- Гуси в морозную погоду начали хлопать крыльями. Почему они так делают? (наступает оттепель, повышается температура окружающей среды).
- Свинья зарывает поросят в солому. Почему она так делает? (наступает похолодание).

**Рекомендации:** учитель должен предварительно провести беседу о взаимосвязи изменений в окружающей среде с изменениями в поведении животных. Примерно 51% детей приблизились в своих ответах к наиболее полным и правильным. Остальные 49% были близки, но без точных формулировок [5].

*Кейс № 3 направлен на применение цифровых технологий во время наблюдения за животными во внеурочной деятельности*

Учитель просит учащихся 3 класса, у которых живут дома кошки, провести за ними наблюдение, используя фото- и видеофиксацию, для изучения потребляемой ими пищи. Обучающиеся, у которых нет кошек дома, должны будут ежедневно наблюдать за данным исследованием в социальной сети (создана специальная группа), вести записи рациона животных и анализировать полученные сведения.

Кошкам предлагали стандартные корма, предусмотренные для них, а также допустимые продукты, которые не являются их традиционной пищей. Целью исследования было зафиксировать, какую пищу кошки употребляли охотно, а какую не стали есть. Весь процесс проходил под контролем учителя и родителей младших школьников.

Обучающиеся снимали на телефон видеоролики о кормлении своих питомцев, фиксировали следующие моменты: кошка с удовольствием ела тот или иной продукт; кошка съела предложенный ей корм частично; питомец вообще отказался от употребления предложенного ему продукта.

Все ученики принимали участие в процессе исследования и наблюдения, обсуждали факты поведения животных, комментировали и делали выводы.

**Рекомендации:** учителю необходимо предварительно провести фронтальную беседу с классом о правильном питании кошек, перечислить продукты, которые необходимо использовать в рационе питания данных животных, а также те продукты, использование которых нежелательно. Для родителей младших школьников необходимо было провести предварительное онлайн-собрание, предоставить видеoinструкции для правильной организации процесса исследования и требования к оформлению проекта [Там же].

В ходе исследования нами было проведено анкетирование обучающихся (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Отношение обучающихся к предмету «Окружающий мир»,  
опытам, экспериментам и иным практическим работам**

Вопрос	Ответ
Нравится ли тебе предмет?	Да/нет
Знаешь ли ты, что такое практические методы (работы, задания) в обучении?	Да/нет
Делаете ли вы на уроках опыты, эксперименты и иные практические работы?	Да/нет
Нравится ли тебе выполнять опыты, эксперименты, практические работы?	Да/нет
Нравится ли тебе выполнять задания, связанные с наблюдением за явлениями и объектами природы?	Да/нет
Нравится ли тебе выполнять задания, связанные с моделированием природных явлений или объектов (строить графики, рисовать схемы, лепить из пластилина, папье-маше, другого природного материала, клеить из бумаги или картона, собирать из конструктора)?	Да/нет
Нравится ли тебе работать с картой местности, глобусом?	Да/нет
Часто ли ты участвуешь в практических работах?	– Часто – Редко – Никогда
Как часто на уроках «Окружающего мира» ты бы хотел, чтобы проводились опыты, эксперименты или иные практические работы?	– Чаще, чем сейчас – Меня устраивает количество практических занятий – Меньше, чем сейчас – Не хочу, чтобы практические работы проводились
Какой вид практических заданий тебе нравится больше всего?	– Наблюдение – Распознавание и идентификация признаков – Практические работы – Опыт – Эксперименты – Моделирование – Проектирование
Используешь ли ты навыки, полученные при выполнении практических заданий на уроках окружающего мира, в повседневной жизни?	Да/нет

**Динамика уровня отношения обучающихся  
к предмету «Окружающий мир», опытам, экспериментам  
и иным практическим работам, заданиям**

<b>Отношение</b>  <b>Этап</b>	<b>Активно-положительное, %</b>	<b>Положительное, %</b>	<b>Безразличное, %</b>	<b>Отрицательное, %</b>
Констатирующий	40,6	29,4	20	10
Контрольный	81,0	19,0	0	0

Выявленный в ходе исследования уровень отношения обучающихся к предмету «Окружающий мир», опытам, экспериментам и иным практическим работам, заданиям, а также включенности в опытно-экспериментальную работу на контрольном этапе, свидетельствуют о положительной динамике и преобладанию активно-положительного (81%) и положительного (19%) отношения младших школьников.

Анализ использования практического метода дал возможность утверждать следующее: при применении данных кейсов у младших школьников формировались следующие универсальные учебные действия (УУД).

*Познавательные УУД.* Обучающийся способен: формулировать проблему и достигать ее решения; анализировать и осуществлять действия, необходимые для решения вопроса; рассуждать логически, анализировать, синтезировать все обстоятельства исследования; самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации.

*Регулятивные УУД.* Обучающийся способен самостоятельно составить последовательность действий, необходимых для достижения искомого результата; корректировать свои действия в случае необходимости.

*Личностные УУД.* Обучающийся понимает смысл исследования и ответственно осуществляет свою деятельность.

*Коммуникативные УУД.* Обучающийся может осознанно и правильно формулировать устную речь и создавать письменный текст в процессе коммуникации.

Учителям была предложена авторская анкета, содержащая следующие вопросы.

1. Как организовано использование практического метода в начальной школе?

2. Какие практические методы использовались в обучении младших школьников?

3. Как Вы считаете, в достаточной мере используются практические методы в выполнении домашних творческих заданий исследовательского характера?

4. Как осуществлялся процесс взаимодействия обучающихся в классе?

5. Сталкивались ли Вы с конфликтами между обучающимися при выполнении исследовательских заданий?

Ответы учителей свидетельствуют об использовании практического метода преимущественно молодыми учителями в 92% случаев. Высокая организация использования практических методов выявлена у 38% учителей. На использование технических средств при выполнении исследовательских заданий указали 100% учителей. Эффективное взаимодействие обучающихся при выполнении соответствующих методов отметили 74% учителей.

## Выводы

Использование практического метода призвано осуществлять важную миссию в овладении метапредметными и универсальными учебными действиями младших школьников. Для полноценного выполнения данной миссии необходимо и в школьных учебниках уделять значительное внимание практическому методу, использование которого необходимо сопровождать знакомством школьников с различными сторонами проведения исследования.

Следует отметить, что на практике учителя не так часто, как требуется, используют практический метод. В связи с этим необходимо рекомендовать следующее: осуществлять обучение учителей на курсах повышения квалификации или дополнительного образования новым технологиям; организовать в школах супервизию и наставничество для решения актуальных вопросов, связанных с использованием практического метода.

Заметим, что на уроках окружающего мира во время использования практических методов и наблюдений обучающиеся устанавливают основные признаки и свойства природных явлений и объектов, в связи с чем методу наблюдения можно дать следующее определение. Наблюдение – это целенаправленный, активный образовательный процесс, сопряженный с усилием воли и концентрацией внимания младших школьников, направленный на формирование их универсальных учебных действий, умений и навыков.



При выборе практического метода обучения следует учитывать, что для младших школьников характерна как умственная, так и физическая активности, желание непосредственного вовлечения в исследовательский и творческий процесс, т.е. стремление к личному участию в нем. Данная практика направлена на развитие у обучающихся интереса к самостоятельной исследовательской деятельности, формирует правильную трудовую культуру и систематизирует все полученные знания и опыт.

Основываясь на достижениях педагогики и психологии развития, считаем, что принципы учета возрастных особенностей, индивидуализации, проблемности, сотрудничества рассматриваются как важнейшие в формировании названных выше метапредметных и универсальных учебных действий в процессе использования практического метода.

### Библиографический список / References

1. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. Наблюдение и опыты на уроках природоведения. М., 2007. [Akvileva G.N., Klepinina Z.A. Nablyudenie i opyty na urokakh prirodovedeniya [Observation and experiments in natural history lessons]. Moscow, 2007.]
2. Барышева Ю.А. Наблюдение как метод познания окружающего мира младшими школьниками // Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 7. С. 36–41. [Barysheva Yu.A. Observation as a method of learning about the world around us by primary school students. *Nachalnaya shkola: plus-minus*. 1999. No. 7. Pp. 36–41. (In Rus.)]
3. Веретенникова Л.К., Выгонская Г.М., Остапенко М.Ю. Педагогическая инноватика и проектная-деятельностная кооперация // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. Елец, 2015. С. 399–402. [Veretennikova L.K., Vygonskaya G.M., Ostapenko M.Yu. Pedagogical innovation and project-activity cooperation. *Gnoseologicheskie osnovy obrazovaniya: mezhdunarodnyy sbornik nauchnykh trudov, posvyashchenny professoru S.P. Baranovu*. Yelets, 2015. Pp. 399–402. (In Rus.)]
4. Веретенникова Л.К., Дугина Г.А. Проблемы управления творческой активностью младших школьников в учебной и внеучебной деятельности // Наука и школа. 2023. № 5. С. 211–220. [Veretennikova L.K., Dugina G.A. Problems of managing the creative activity of primary school students in educational and extracurricular activities. *Science and School*. 2023. No. 5. Pp. 211–220. (In Rus.)]
5. Выгонская Г.М. Актуальность практического метода наблюдения в изучении курса «Окружающий мир» в современной начальной школе // Проблемы и перспективы развития начального образования: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции,

- посвященной 110-летию Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. Н. Новгород, 2021. С. 27–30. [Vygonskaya G.M. Relevance of the practical method of observation in studying the course “The World Around Us” in a modern primary school. *Problemy i perspektivy razvitiya nachalnogo obrazovaniya: sbornik statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 110-letiyu Nizhegorodskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni Kozmy Minina*. Nizhny Novgorod, 2021. Pp. 27–30. (In Rus.)]
6. Выгонская Г.М. Особенности и роль квест-технологий в современной начальной школе // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 2. Н. Новгород, 2020. С. 42–45. [Vygonskaya G.M. Features and role of quest technologies in modern primary school. *Sovremennoe doshkolnoe i nachalnoe obrazovanie: problemy i tendentsii razvitiya: sbornik statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Nizhny Novgorod, 2020. Vol. 2. Pp. 42–45. (In Rus.)]
  7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 2008. [Vygotkiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Moscow, 2008.]
  8. Калинина Л.В. Метод наблюдения в преподавании курса «Окружающий мир» // Начальная школа. 2017. № 2. С. 53–57. [Kalinina L.V. Method of observation in teaching the course “The World Around Us”. *Elementary School*. 2017. No. 2. Pp. 53–57. (In Rus.)]
  9. Учебно-методический комплекс к Программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Методические материалы / авт.-сост. Н.А. Волкова, А.Ю. Китаева, А.А. Сокольских и др.; под общей ред. А.В. Джеуса, Л.Р. Сайфутдиновой, Л.В. Спириной. Краснодар, 2022. [Volkova N.A., Kitaeva A.Yu., Sokolskikh A.A. et al. *Uchebno-metodicheskiy kompleks k Programme razvitiya sotsialnoy aktivnosti obuchayushchikhsya nachalnykh klassov «Orlyata Rossii»*. Metodicheskie materialy [Educational and methodological complex for the Program for the development of social activity of primary school students “Orlyata Rossii”]. Methodological materials. A.V. Dzheus, L.R. Saifutdinova, L.V. Spirina (eds.). Krasnodar, 2022.]

Статья поступила в редакцию 27.03.2024, принята к публикации 25.05.2024

The article was received on 27.03.2024, accepted for publication 25.05.2024

#### Сведения об авторах / About the authors

**Веретенникова Людмила Кузьминична** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры теории и практики начального образования факультета начальных классов Института детства, Московский педагогический государственный университет

**Lyudmila K. Veretennikova** – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Theory and Practice of Primary Education of the Faculty of Primary Schools of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: lk.veretennikova@mpgu.su

**Выгонская Галина Михайловна** – старший преподаватель кафедры исследовательской и творческой деятельности в начальной школе факультета начальных классов Института детства, Московский педагогический государственный университет

**Galina M. Vygonskaya** – senior lecturer at the Department of Research and Creative Activities in Primary Schools of the Faculty of Primary Schools of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: gm.vygonskaya@mpgu.su

#### Заявленный вклад авторов

**Веретеникова Л.К.** – общее руководство исследованием, планирование и проведение исследования, участие в подготовке статьи

**Выгонская Г.М.** – планирование и проведение исследования, участие в подготовке статьи

#### Contributions of the authors

**L.K. Veretennikova** – general management of the study, planning and conducting the study, participation in the preparation of the article

**G.M. Vygonskaya** – planning and conducting the study, 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-2024-3-52-69

УДК 371+37.034

**С.В. Мыскин**

Московский городской педагогический университет,  
129226, Москва, Российская Федерация

## Метадидактические принципы разработки программ прикладной направленности по формированию антибуллинговых ценностей у детей и подростков образовательных организаций

В статье поднимается актуальная проблема профилактики буллинга среди учащейся молодежи. В качестве одной из форм профилактической работы предлагается целенаправленная деятельность учителя по формированию аксиологического каркаса учеников. Инструментом педагогического воздействия выступают программы прикладной направленности по формированию антибуллинговых ценностей у обучающихся. Дается классификация метадидактических принципов разработки подобных программ, включающая универсальные и специфические группы принципов. Охарактеризованы антибуллинговые ценности как регуляторы и мотиваторы ненасильственных форм поведения детей и подростков в школе. В соответствии со ступенями общего образования описаны базовые антибуллинговые ценности, оптимальные для формирования ценностной структуры личности ученика. В заключительной части статьи предлагаются методические приемы формирования антибуллинговых ценностей в зависимости от возрастного периода школьника.

**Ключевые слова:** буллинг, метадидактические принципы, дети и подростки, психологическая безопасность школьника, ценностная структура личности, профилактика буллинга

© Мыскин С.В., 2024

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: Мыскин С.В. Метадидактические принципы разработки программ прикладной направленности по формированию антибуллинговых ценностей у детей и подростков образовательных организаций // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 52–69. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-52-69

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-52-69

**S.V. Myskin**

Moscow City University,  
Moscow, 129226, Russian Federation

## Meta-didactic principles of the development of applied programs for the formation of anti-bullying values in children and adolescents of educational organizations

The article raises the urgent problem of bullying prevention among students. As one of the forms of preventive work, the purposeful activity of the teacher on the formation of the axiological framework of students is proposed. The instrument of pedagogical influence is applied programs aimed at the formation of anti-bullying values among students. A classification of the meta-didactic principles of the development of such programs is given, including universal and specific groups of principles. Anti-bullying values are characterized as regulators and motivators of nonviolent behaviors of children and adolescents at school. In accordance with the stages of general education, the basic anti-bullying values are described, which are optimal for the formation of the value structure of the student's personality. The final part of the article proposes methodological techniques for the formation of anti-bullying values depending on the students' age.

**Key words:** bullying, meta-didactic principles, children and adolescents, psychological safety of a student, value structure of personality, bullying prevention

CITATION: Myskin S.V. Meta-didactic principles of the development of applied programs for the formation of anti-bullying values in children and adolescents of educational organizations. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 52–69. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-52-69

## Введение

В последнее время учителя школ все чаще обращаются к проблеме формирования психологически безопасной среды как способа противостояния детской и подростковой агрессии. Особую актуальность приобретает проблема профилактики буллинга и кибербуллинга среди учеников как младшего, так и среднего звена. Возрастные психологи отмечают, что ведущим фактором возникновения агрессивного поведения является стихийное вхождение ребенка в новую социальную ситуацию развития, в мир новых социальных отношений со сверстниками [7]. Именно в эти переходные возрастные периоды, когда у ребенка возникает потребность в защите или повышении своего социального статуса, крайне важным становится целенаправленная деятельность учителя по профилактике и предотвращению асоциального поведения среди учеников, нивелированию агрессивности окружающей социальной среды [10]. Ведь буллинг – это явление, которое существует постоянно в подростковой среде. В процессе социализации подростки стремятся определить границы дозволенного не только с точки зрения дискурса (окна Овертона), но и с точки зрения действия. Например, стремятся определить, каков уровень защитной агрессии допустим в ситуации самообороны. Процесс поиска пределов, оставленный без контроля со стороны значимых взрослых, может привести к непредсказуемым последствиям. К примеру таким: сегодня СМИ изобилуют публикациями о вовлечении подростков в деструктивные практики или антиобщественные движения, неформальные группы, организации.

Педагогическая трактовка профилактики и противодействия буллингу выражается совокупностью циклических мероприятий, которые проводятся в течение всего учебного года [8]. Эти мероприятия (так называемые «Правила школы») начинаются с момента появления первоклассников в школе 1 сентября и заканчиваются с окончанием ими 11 класса. Профилактика и противодействие буллингу носят проактивный характер: администрация школы должна стремиться к созданию «среды, свободной от буллинга» независимо от того, имеются ли случаи буллинга или нет. При этом ограничение противодействия буллингу мерами

реакции на конкретные случаи агрессии среди учеников приводит к тому, что принятые решения окажутся запоздалыми, а непосредственные исполнители столкнутся с нехваткой времени и необходимых знаний.

В силу вышеизложенного необходимо заранее подготовить школьных учителей, особенно классных руководителей к противодействию буллингу, чтобы они не тратили время на принятие неизбежного, а напротив, сразу переходили к действиям [6]. Основным профилактическим средством при этом может выступить организация учителем деятельности по освоению школьниками содержательных смыслов ценностных ориентаций, обуславливающих формирование ценностного, нравственного, гуманного отношения к окружающим людям, исключаяющего насилие и агрессию. Причем особую практическую ценность и значимость для педагога приобретает специально организованная система занятий по формированию нравственных представлений у школьников, а также подготовка и проведение на регулярной основе мероприятий на нравственную тематику. Присвоенное учащимися в ходе практических занятий ценностное содержание в дальнейшем становится основой их социально одобряемого поведения, плодотворного личностного самоопределения, развития высоконравственных установок. Данная исследовательская позиция адекватна ключевым положениям деятельностного подхода в педагогике. В связи с этим актуальной задачей профилактической работы учителя становится разработка программ прикладной направленности, оптимальных для выполнения дидактических задач формирования гуманного аксиологического каркаса обучающихся в процессе воспитательной работы с ними.

## **Система метадидактических принципов разработки программ прикладной направленности**

В рамках научно-исследовательской работы по выделению методологических оснований профилактической работы с буллингом в образовательных организациях в системе столичного образования была организована проектная группа ученых из числа представителей культурно-исторического подхода в образовании (Л.Г. Кравцов, В.Т. Кудрявцев), московской психолингвистической школы (С.В. Мыскин, Е.Ф. Тарасов, И.В. Вашунина, А.Е. Тарасов), гуманистической педагогики (О.П. Чозгян и др.). На исследовательских семинарах участники формулировали и обсуждали ключевые проблемы методологии профилактической работы с буллингом среди детей и подростков. Ниже предлагаются систематизированные результаты обсуждений в форме концептуальных положений.

Программы прикладной направленности разрабатываются и внедряются, как правило, для решения двух групп основных образовательных задач. Прежде всего, группа задач по формированию определенных компетенции в актуальной проблемной области. А также группа задач по подготовке специалистов, владеющих компетенциями и имеющих практический опыт обучения по данной проблеме. Обе задачи взаимосвязаны и представляют собой единый, поэтапный процесс формирования компетенций по заявленной проблеме, и завершаются приобретением практического опыта ведения соответствующей деятельности. В связи с этим представляется целесообразным выделить методологические основания разработки программ прикладной направленности по профилактике и предотвращению буллинга среди детей и подростков в образовательных организациях на основе компетентностной модели.

Л.Г. Кравцов отмечает, что создание системы профилактических мер, направленных на противодействие буллингу в школах, предполагает опору на ряд методологических принципов, обеспечивающих ее целостность, обоснованность и результативность. Все методологические принципы условно можно разделить на две группы (табл. 1). Во-первых, группа общих методологических принципов, которые охватывают спектр проблем обучения специально разработанным системам знания и деятельности. Такие принципы могут быть названы универсальными метадидактическими принципами. Во-вторых, группа методологических принципов, относящихся к проблемному полю возможностей построения видов деятельности по предотвращению возникновения и развития буллинга в школах. Эта группа принципов обозначена как специфические метадидактические принципы.

Таблица 1

### Классификация метадидактических принципов (по Л.Г. Кравцову)

Универсальные метадидактические принципы	Специфические метадидактические принципы
Принцип деятельностного опосредствования	Принцип выделения отдельных дидактических подходов к профилактике личностных предпосылок буллинга и агрессивного поведения детей
Принцип самостоятельной постановки деятельностных задач	Принцип системности
Принцип оптимального соотношения теории и практики	Принцип учета возрастных особенностей детей и подростков
Принцип соучаствующего проектирования	Принцип ориентировки на зону ближайшего развития



## Универсальные метадидактические принципы

Широкая трактовка современного образования позволяет представить его как совокупность учебных практик и методов их создания. В этом смысле образование реализуется в соответствии с общепризнанным *принципом деятельностного опосредствования*, суть которого в том, что новые знания, технологии и методы человеческой деятельности не могут быть усвоены обучающимся «в готовом виде». Любое знание и опыт могут быть освоены и осмыслены лишь в процессе их порождения, воссоздания и реконструкции в процессе активной деятельности. В связи с этим разработка программ прикладной направленности по противодействию буллингу среди детей и подростков в образовательных организациях предполагает активную самостоятельную деятельность их участников, в ходе которой и происходит осмысление соответствующих проблем и реконструкция подходов к их решению.

Следующий принцип – *принцип самостоятельной постановки деятельностных задач*. С позиций деятельностного подхода в образовании любое применение освоенного учебного материала следует рассматривать не как автоматическую реализацию готовых технологий, а как самостоятельную постановку и решение обучающимся соответствующих деятельностных задач. При этом содержание учебной программы представляет собой лишь ситуативные рамки, ориентируясь на которые субъект выстраивает деятельность. В связи с этим разработка программ прикладной направленности опирается на общие подходы к постановке и решению типовых задач по противодействию буллингу среди учеников. А сами эти задачи требуют их самостоятельного осмысления учеником в условиях практической совместной деятельности и общения всех участников образовательного процесса.

*Принцип оптимального соотношения теории и практики*. Зачастую ожидания участников от программы прикладной направленности стереотипно включают превалирование в ней практических методов, технологий и приемов работы. При этом теоретическая часть выносится за рамки образовательного процесса. Деятельностный же подход в образовании свидетельствует о весьма низкой эффективности тех учебных программ, которые ориентированы лишь на передачу процедурного знания. Во всех ситуациях, в которых имеет место высокая степень неопределенности и вариативности условий деятельности (а ситуация буллинга к таковым относится) человеку необходимы теоретические модели, абстрактные конструкты, умственные планы для адекватной ориентировки в проблемном поле. Следовательно, разработка программ прикладной направленности по противодействию буллингу среди

детей и подростков предполагает взаимную дополнительность и уравновешенность процедурного и декларативного видов знания, т.е. включает в себя как практическую, так и необходимую теоретическую подготовку ее участников.

*Принцип соучаствующего проектирования.* Проектирование любой социально-гуманитарной технологии отличается от технической разработки тем, что позиции разработчика технологии и ее пользователя не могут быть полностью обособлены друг от друга. Грамотный пользователь любой социально-гуманитарной технологии должен не только понимать замысел ее разработчика, но и уметь конфигурировать и достраивать используемую методику в соответствии с актуальными условиями своей деятельности, фактически становясь ее со-разработчиком. В связи с этим разработка программы прикладной направленности по противодействию буллингу среди учеников должна основываться на принципе соучаствующего проектирования, который предполагает активную постановку ее участников в позицию со-разработчиков предлагаемой технологии.

### Специфические метадидактические принципы

Данная группа включает принципы, раскрывающие методологические положения социально-психологических и социально-педагогических аспектов противодействия буллингу среди детей и подростков в образовательных организациях. *Принцип выделения отдельных дидактических подходов* к профилактике личностных предпосылок буллинга и агрессивного поведения детей и подростков раскрывается в следующих формулировках. Буллинг проявляется и как уже возникшая форма поведения, и в форме личностных предпосылок. Профилактическая работа с конкретным случаем буллинга в ученической среде будет мало эффективна, если педагогическое воздействие направлять на социально-психологические и личностные детерминанты факта агрессии. В этом случае лекции, нравоучения, наставления и т.п. становятся дидактически бесполезными. Однако психолого-педагогическая работа учителя, направленная на опережение причин зарождения буллинга, будет включать работу с личностными предпосылками. Предметом подобной предупреждающей работы становится характерное поведение ребенка, его привычки, уровень его иммунитета, внутренние резервы его организма и т.д. В качестве проблемного поля возможных причин возникновения буллинга могут быть названы такие социально-психологические и личностные переменные, как саморегуляция, само-оценка, формы работы с агрессией, эмоциональной экспрессией, ценностями, позиционированием себя в группе и т.п.

*Принцип системности* предполагает, что работа по профилактике возможных социально-психологических причин буллинга, несомненно, должна быть системной. Она должна затрагивать и воспитание, и различные формы организации обучения, и сопровождение процесса личностного развития. В этой связи разрабатываемая программа объединяет в себе приемы и методы групповой работы, а также техники индивидуальной и командной работы, и приемы и формы работы «с собой».

Система построения профилактической работы по предупреждению возникновения различных форм буллинга может быть эффективной только в случае опоры на возрастные особенности учащихся. Учет социальной ситуации развития учащихся младшей и средней школы представляется необходимой предпосылкой для достижения устойчивых эффектов, связанных с резистентностью к различным факторам участия в буллинге. В этом заключается *принцип учета возрастных особенностей* детей и подростков.

*Принцип ориентировки на зону ближайшего развития.* Опора на возрастные особенности учащихся предполагает два аспекта профилактической работы. Во-первых, учет и вовлечение в работу уже сложившихся культурных способностей и видов деятельности школьников. А во-вторых, построение работы с ориентировкой на их зону ближайшего развития, т.е. на те виды деятельности, которые только находятся в стадии своего формирования. К уже сложившимся видам деятельности для младших школьников относятся деятельность предметная и игровая, а вот деятельность учебная и развивающиеся в ее рамках рефлексивные способности находятся в стадии своего становления. Для младших подростков формирующимися видами деятельности выступают уже позиционно-рефлексивное общение и проектирование. Как раз на стыке всех этих деятельностных форм и должна строиться совместная работа по предотвращению предпосылок возникновения буллинга в социальной среде детей и подростков.

## **Проблема антибуллинговых ценностей**

В психологии общепринятым считается тезис о том, что наиболее универсальным инструментом, с помощью которого ребенок овладевает своим собственным поведением, выступает речь. Посредством речи создается картина мира ребенка. На определенном этапе его культурного развития начинают формироваться устойчивые психологические регуляторы, при помощи которых ребенок научается управлять собственным выбором, удерживать значимые ориентиры собственной деятельности, брать на себя ответственность. Суть таких психологических

регуляторов в стабилизации складывающейся картины мира. Среди них могут быть выделены личностные планы и намерения, обобщенные мотивы, устойчивые интересы, жизненные убеждения и принципы, а также, несомненно, ценности. Исходя из этого, при разработке программ прикладной направленности по профилактике буллинга среди детей и подростков ценности выступают одним из ключевых элементов психолого-педагогической работы.

Ценности функционируют как мотиваторы и регуляторы социального поведения человека. В этом раскрывается их сущностная характеристика. Причем в качестве мотиваторов ценности функционируют и в индивидуальном сознании конкретного человека, и в общественном сознании социума. В.Э. Багдасарян и С.С. Сулакшин дают следующую трактовку высшим ценностям российского государства: «Под высшими ценностями российского государства понимаются специфические желаемые состояния и характеристики наиболее важных для его жизнеспособности факторов, выступающих и деятельностными мотиваторами для народа и государственной власти» [2, с. 6]. Следовательно, можно заключить, что одним из эффективных направлений профилактической работы с проявлениями буллинга в ученической среде будет целенаправленное организованное педагогическое воздействие на личность ребенка с опорой на ценности в качестве мотиваторов побуждаемой социально одобряемой деятельности.

Выделяют следующие категории современных ценностей: явные, теньевые, осознанные (сформированные под внешним влиянием), согласованные/противоречащие традициям, системные или антисистемные, базовые, имеющие деятельностно-мотивационный характер и т.п. Для разработки программ прикладной направленности наиболее валидными являются две характеристики ценностей: базовый характер и побудительная способность.

Базовый характер ценности означает присутствие ее в сознании всех членов генеральной совокупности конкретной общности. Так, например, россияне «для себя» выбрали ценности *доверие, достаток, дружба, здоровье, любовь, покой, порядочность, семья, смысл жизни, уважение к родителям*, а отвергли *болезни, жестокость, зависть, лень, одиночество, подлость, хамство*. В то же время, респонденты «для нашей страны» выбрали *власть, внимание к людям, законность, мир, могущество, независимость, равенство, развитие, сотрудничество, стабильность*, и отвергли *беззаконие, безработицу, взяточничество, войну, вырождение, загрязнение, непрофессионализм, порабощение, разобщенность* [3].

Побудительная способность ценностей есть следствие ее деятельностно-мотивационного характера. Таким образом, при разработке программ прикладной направленности, ориентированных на профилактику и борьбу с буллингом, целесообразно использовать базовые ценности, обладающие необходимой побудительной силой. Кроме того, с точки зрения цивилизационных вариантов формулирования содержания ценностей необходимо учитывать их соответствие представлениям современных носителей русской культуры.

Предлагаемый ниже список ценностей отвечает сформулированным требованиям. Он представляет собой модель, основанную на последовательности формирования ценностей у субъекта: от окружающей социальной среды к личности (табл. 2).

Таблица 2

### Ценности с позиции предотвращения буллинга

Этап формирования	Ценности
Формирование благоприятной среды	Безопасность, мир
Формирование положительного отношения к окружающим	Дружба, любовь, милосердие, равенство, семья и уважение к родителям, согласие и сотрудничество, справедливость
Формирование уважения к деятельности и достижениям окружающих	Достаток, здоровье, образование, свобода, труд, убеждения, успех
Формирование положительных личных качеств	Долг, порядочность

В свете происходящих социокультурных трансформаций в современном мире необходимо провести сопоставительный анализ предлагаемых антибуллинговых ценностей с содержанием духовно-нравственных ценностей, указанных в Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»<sup>1</sup> (табл. 3).

<sup>1</sup> URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 30.08.2023).

Таблица 3

**Сопоставительный анализ антибуллинговых ценностей  
с содержанием духовно-нравственных ценностей россиян**

<b>Формулировка ценности в Указе Президента РФ</b>	<b>Антибуллинговая ценность</b>
Жизнь	Безопасность, мир, здоровье
Достоинство	Внимание к людям, порядочность, свобода
Права и свободы человека	Внимание к людям, равенство, образование
Патриотизм	Стабильность, долг, убеждения
Гражданственность	Равенство, любовь, долг
Служение отечеству и ответственность за его судьбу	Безопасность, мир, долг
Высокие нравственные идеалы	Любовь, равенство, порядочность, свобода, убеждения
Крепкая семья	Семья, любовь, уважение к родителям, согласие
Созидательный труд	Сотрудничество, достаток, образование, успех
Приоритет духовного над материальным	Долг, порядочность, убеждения
Гуманизм	Внимание к людям, достаток, образование, свобода
Милосердие	Милосердие
Справедливость	Справедливость
Коллективизм	Дружба, согласие, сотрудничество
Взаимопомощь и взаимоуважение	Дружба, согласие, сотрудничество, порядочность
Историческая память и преемственность поколений	Стабильность, долг
Единство народов России	Стабильность, дружба, равенство, согласие

## Дифференциация антибуллинговых ценностей в программах прикладной направленности по общеобразовательным ступеням

К программам прикладной направленности относятся программы дополнительного образования, которые разрабатываются с учетом современных и перспективных запросов к столичному образованию [5; 11; 12]. Поэтому при разработке программ прикладной направленности по противодействию буллингу в ученической среде необходимо учитывать специфику учебного процесса на каждой общеобразовательной ступени.

В начальной школе содержание программ составляется исходя из необходимости приобщения учащихся начальной школы к обсуждению нравственных проблем, непосредственно соотносящихся с их жизнью, к продумыванию интересных форм работы, выстраиванию моральных дилемм в контексте обсуждения личностной готовности и внутренней позиции в поиске ответов на вопросы «Как должно быть?», «Как поступил бы ты?». Позиция учителя начальных классов в реализации такой программы заключается в изучении характера актуальных потребностей и побуждений обучающихся и их жизни вообще, а также в учете особенностей восприятия моральных норм и ценностных ориентиров детей младшего школьного возраста. В ходе реализации программы учитель младших классов сочетает групповые формы работы с изучением индивидуальных возможностей, интересов и потребностей каждого ребенка. А также выступает в качестве организатора воспитательных мероприятий с обсуждением проблем нравственной тематики и помощника при осознании детьми младшего школьного возраста правильного выбора в ситуации моральных дилемм.

Основными ценностями, смысловое содержание которых оптимально для освоения младшими школьниками, являются: *безопасность, мир, дружба, любовь, милосердие, равенство и справедливость, семья и уважение к родителям, согласие и сотрудничество*. Основным методическим приемом выступает создание кейс-ситуаций, совместное разрешение которых способствует осознанию учеником основных нравственных категорий, стимулирует проявления этих ценностей в поведении. Учителю начальных классов при реализации программы важно проявлять внимательность и чуткость, сопереживать учащимся, в процессе занятий по формированию нравственных представлений выделять в содержании ситуаций морального выбора проблемы, пробуждающие нравственные чувства, эмоциональный отклик, а также пробуждать в детях внутреннее сопереживание в процессе восприятия моральных норм и тактично

поддерживать нравственный выбор ребенка. Содержание мероприятий по формированию ценностных ориентаций и нравственных представлений должны быть построены на применении системы активных, диалоговых форм общения, благодаря которым дети учатся рассуждать, отстаивать свое мнение, вести дискуссии на различные темы, справляться с жизненными задачами и реальными ситуациями, принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях морального выбора.

В подростковом возрасте ведущий вид деятельности – это интимно-личностное общение. Д.Н. Соловьев отмечает, что при включении в общественно полезные формы деятельности у учеников возникает осознанное стремление участвовать в необходимой работе, становиться общественно значимым членом общества [9]. И любое нарушение процесса общения в ситуациях коллективной деятельности тяжело переживается подростком и может негативно отразиться на его личностном становлении. Подросток учится строить общение в различных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений, рефлексии собственного поведения, умения оценивать возможности своего «Я». Специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения в коллективе сверстников. Подросток нуждается в определенном положении среди сверстников, стремится к контактам с ними и в стремлении овладеть социальным статусом может применять различные тактики поведения, в том числе и буллинг. Именно в подростковом возрасте отмечается острота и длительность проявлений буллинга, что повышает важность целенаправленной, системной профилактической деятельности по созданию условий для формирования ценностного отношения к людям, социально положительной модели поведения среди сверстников, основ выбора способов нравственного поведения.

На уровне основного общего образования в программах прикладной направленности закрепляется содержание ценностей предыдущего этапа, а также раскрывается смысловое содержание новых ценностей: *дружба, любовь, милосердие, равенство и справедливость, семья и уважение к родителям, согласие и сотрудничество, достаток, здоровье, образование, свобода, труд, убеждения, успех.*

В своей работе по профилактике буллинга учитель основное внимание уделяет взаимодействию с отдельными обучающимися и школьным классом, что объясняется необходимостью поддержки коллектива в жизни подростка. Наиболее оптимальным направлением работы с младшими подростками выступает формирование у них осознанного нравственного отношения к окружающим сверстникам и проявление его



в реальном поведении и деятельности. Учитель уровня основного общего образования для организации процесса последовательного и непрерывного формирования просоциальных нравственных форм поведения использует имитационное моделирование как метод педагогического воздействия. Суть метода заключается в адекватном для данного возраста выборе моральных дилемм нравственного характера и совместное их решение. Учителю при работе с подростками важно тактично и корректно моделировать ситуацию по принятию обучающимися ценности, обеспечивающей бесконфликтное поведение, создавать условия по закреплению ценности в поведении и опыте совместно организованной деятельности. Крайне важно пробуждать в учениках положительный эмоциональный отклик на выбранную стратегию и способ поведения в различных ситуациях жизнедеятельности.

Для ступени среднего общего образования характерна педагогическая работа по созданию комплексных мер профилактики проявлений буллинга среди подростков. Это обусловлено тем, что для детей данной возрастной группы типичны такие социальные девиации, как склонность к острым конфликтам, демонстративности, отклоняющихся форм поведения, неприкрытой агрессии. В связи с этим при реализации программ прикладной направленности следует ориентироваться на формирование у подростка позиции здорового и безопасного образа жизни, выстраивания отношений в группе на основе взаимопомощи, объединение подростков в ходе совместной лично и коллективно значимой деятельности, приобщение к просоциальным формам поведения. Данная потребность формируется в ходе принятия подростками нравственных ценностей *долга* и *порядочности*.

Как было отмечено выше, предлагаемая дифференциация антибуллинговых ценностей с учетом ступеней общего образования обусловлена учетом возрастного подхода к профилактике и предотвращению буллинга среди детей и подростков. Буллинг многими учеными оценивается как неадекватная форма самоопределения ребенка в новой социальной ситуации развития (которая всегда проблемна для него) и как следствие неспособности управлять своим поведением в ней. Поскольку сама социальная ситуация развития постоянно меняется, в том числе, в возрастной логике, средства профилактики, предотвращения и минимизации рисков буллинга среди детей и подростков не могут оставаться одними и теми же. В связи с этим возникает необходимость подбора новых форм работы с детьми и подростками с необходимостью возрастания их вариативности через включение ребенка в новые модели социальных взаимоотношений, строящиеся на ценностях взрослости и взросления.

## Выбор методических средств профилактики буллинга с подростками

Особенно важен дифференцированный подход к выбору методических средств при работе с учениками подросткового возраста [1; 4; 8]. Так, в младшем подростковом возрасте приоритетными формами работы становятся: свободный обмен индивидуальным опытом деятельности (деятельностными «достижениями») в учебных и внеучебных формах, осмысливание взаимопомощи как нормы «взрослого» способа решения жизненных задач, развитие воображения как способности занять любую позицию внутри деятельности и в ее оптике взглянуть на процесс построения деятельности в целом. Ведущая организационная форма: дополнительное образование.

В среднем подростковом возрасте особо значимыми и результативными становятся такие формы работы, как формирование взгляда на подростковую общность как на «ансамбль (а не просто “систему”) общественных отношений», где каждый подросток исполняет свою «сольную партию», выявление источников происхождения и границ применимости взрослых социальных норм в соотношении с доступной ребенку зоной социальной ответственности, освоение опыта общественно значимого творчества. Ведущая организационная форма: школьное самоуправление.

Для старшего подросткового возраста, периода ранней юности, в старших классах педагогам необходимо проектировать, организовывать и комплексно анализировать процесс и результат таких форм деятельности, которые включают создание свободных «институтов» самоконтроля в развитии подростками (юношами) деятельностных инициатив (от проектно-исследовательских сообществ до разнообразно профилированных «школ личностного роста»). Ведущая организационная форма: школьное самоуправление, индивидуально-личностное общение.

### Выводы

В качестве выводов проведенного анализа могут выступить следующие формулировки.

С позиции деятельностного подхода в педагогике понятие деятельности предстает как способ существования и развития человека, посредством которого он преобразует предметный и социальный миры, в том числе и самого себя. Такой взгляд позволяет педагогу обоснованно использовать активные методы воспитания гуманной личности ученика

в условиях совместной деятельности и общения. Профилактику и предотвращение буллинга среди детей и подростков в образовательных организациях необходимо организовывать независимо от наличия фактов насилия на всех ступенях общего образования. Профилактические меры, внедренные в образовательный процесс, будут снижать риски возникновения различных форм психологического насилия в ученической среде.

При разработке программ прикладной направленности по профилактике буллинга среди детей и подростков целесообразно руководствоваться метадидактическими принципами: универсальными и специфическими. Универсальные метадидактические принципы охватывают спектр проблем обучения специально разработанным системам знания и деятельности. Специфические метадидактические принципы используются при построении различных видов деятельности по предотвращению возникновения и развития буллинга в школах.

Воспитание антибуллинговых ценностей выступает содержательным компонентом программ прикладной направленности по профилактике буллинга в школе. Формирование индивидуальной структуры ценностей ученика как инструмента управления процессами его выбора, целеполагания и самоопределения в ситуациях межличностной оппозиции выступает превентивной психолого-педагогической профилактической мерой. Принятие учеником базовых ценностей российского общества существенно снижает вероятность возникновения буллинга в межличностном взаимодействии детей и подростков, т.е. препятствует процессу инициации буллинга или участия в нем.

Существуют психолого-педагогические особенности формирования антибуллинговых ценностей в различные возрастные периоды психического развития ребенка, а также на отдельных ступенях общего образования. Учет этих особенностей позволяет вести профилактическую работу последовательно, адекватно процессу личностного становления ребенка.

## Библиографический список / References

1. Агрессия детей и подростков / под ред. Н.М. Платоновой. СПб., 2006. [Agressiya detej i podrostkov [Aggression of children and adolescents]. N.M. Platonova (ed.). St. Petersburg, 2006.]
2. Багдасарян В.Э., Сулакшин С.С. Высшие ценности Российского государства: монография. М., 2012. [Bagdasaryan V.E., Sulakshin S.S. Vysshie cennosti Rossijskogo gosudarstva [The highest values of the Russian state.]. Moscow, 2012.]

3. Базовые ценности россиян: Социальные установки, жизненные стратегии, символы, мифы: монография / отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалиева. М., 2003. [Bazovye cennosti rossiyan: socialnye ustanovki, zhiznennye strategii, simvolny, mify [The basic values of Russians: Social attitudes, life strategies, symbols, myths]. A.V. Ryabov, E.Sh. Kurbangalieva (eds.). Moscow, 2003.]
4. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой. М., 1967. [Vozrastnye i individualnye osobennosti mladshih podrostkov [Age and individual characteristics of younger adolescents]. D.B. Elkonin, T.V. Dragunova (eds.). Moscow, 1967.]
5. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе. Ростов-н/Д., 2006. [Grebенкин E.V. Profilaktika agressii i nasiliya v shkole [Prevention of aggression and violence at school]. Rostov-on-Don, 2006.]
6. Кривцова С.В. Буллинг в классе. Как избежать беды? М., 2018. [Krivcova S.V. Bulling v klasse. Kak izbezhat bedy? [Bullying in the classroom. How to avoid trouble?]. Moscow, 2018.]
7. Мыскин С.В., Макеева Г.А. Адаптационные аспекты социальной ситуации развития подростков в условиях обучения в организации среднего профессионального образования // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 2. С. 89–104. DOI: 10.17759/psyedu.2021130206 [Myskin S.V., Makeeva G.A. Adaptive aspects of the social situation of adolescent development in the conditions of education in the organization of secondary vocational education. *Psychological-Educational Studies*. 2021. Vol. 13. No. 2. Pp. 89–104. (In Rus.). DOI: 10.17759/psyedu.2021130206]
8. Мыскин С.В., Бережковская Е.Л., Олтаржевская Л.Е. Безопасная школа. Мониторинг и обеспечение безопасности образовательной среды в средней школе: учебное пособие. М., 2023. [Myskin S.V., Berezhkovskaya E.L., Oltarzhetskaya L.E. Bezopasnaya shkola. Monitoring i obespechenie bezopasnosti obrazovatelnoj sredy v srednej shkole [Safe school. Monitoring and ensuring the safety of the educational environment in secondary schools]. Textbook. Moscow, 2023.]
9. Соловьев Д.Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста // Наукоеведение. 2014. № 3 (22). URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/121PVN314.pdf> (дата обращения: 30.08.2023). [Solovyov D.N. The model of bullying prevention among teenage schoolchildren. *Science Studies*. 2014. No. 3 (22). URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/121PVN314.pdf> (In Rus.)]
10. Сперанский А.Г. Система социальных ролей ученического класса. Изгой. М., 2000. [Speranskij A.G. Sistema socialnyh rolej uchenicheskogo klassa. Izgoi [The system of social roles of the student class. Outcasts]. Moscow, 2000.]
11. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 47–56. [Feldstein D.I. Psychological and pedagogical problems of a new school in the context of significant changes in the child and the situation of his development. *Voprosy psichologii*. 2010. No. 3. Pp. 47–56. (In Rus.)].

12. Филатова В.О., Бутовская М.Л., Калиниченко О.В. Буллинг в российской школе: что говорят ученики и что знают учителя // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 27–41. [Filatova V.O., Butovskaya M.L., Kalinichenko O.V. Bullying in the Russian school: What students say and what teachers know. *Voprosy psichologii*. 2010. No. 2. Pp. 27–41. (In Rus.)].

Статья поступила в редакцию 18.04.2024, принята к публикации 02.06.2024

The article was received on 18.04.2024, accepted for publication 02.06.2024

#### Сведения об авторе / About the author

**Мыскин Сергей Владимирович** – доктор филологических наук, кандидат психологических наук; профессор дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет

**Sergey V. Myskin** – Dr. Philology Hab., PhD in Psychology; Professor at the Directorate of Educational Programs, Moscow City University

E-mail: [myskinsv@mgpu.ru](mailto:myskinsv@mgpu.ru)

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-70-78

УДК 316

**Е.И. Чердымова<sup>1</sup>, Г.М. Петросян<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Самара, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский психолого-социальный университет, 115191, Москва, Российская Федерация

## Экологический туризм как подход в формировании патриотических установок у подростков

Современная индустрия туризма – одна из наиболее быстро прогрессирующих отраслей мирового хозяйства, которую можно рассматривать и как самостоятельный вид экономической деятельности, и как межотраслевой комплекс. На сегодняшний день туризм стал явлением, которое вошло в повседневную жизнь огромной части населения планеты. В данной статье анализируются возможности использования экологического туризма в формировании патриотических установок у подростков. Авторами проведено анкетирование 279 учащихся 5–8 классов на базе школы № 29 г. Самара в 2023/24 учебном году. Анализ результатов исследования показал, что пассивный характер отдыха среди подростков проявляется довольно ярко, однако многими подростками отмечается, что экологический туризм их привлекает. Респондентами было отмечено, что экологический туризм должен сочетать в себе возможность увидеть и узнать что-то новое, но при этом им не хотелось уставать ни физически, ни морально, так же ими выражается желание находиться в состоянии психологического покоя. Определено, что мнение о том, что посещение красивых природных мест пробуждает чувство любви к Родине, чувство патриотизма разделило большинство опрошенных подростков.

**Ключевые слова:** экологический туризм, патриотические установки у подростков, развитие патриотического сознания школьников

© Чердымова Е.И., Петросян Г.М., 2024

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: Чердымова Е.И., Петросян Г.М. Экологический туризм как подход в формировании патриотических установок у подростков // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 70–78. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-70-78

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-70-78

**E.I. Cherdymova<sup>1</sup>, G.M. Petrosyan<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Samara National Research University,  
Samara, 443086, Russian Federation

<sup>2</sup> Moscow Psychologic-Social University,  
Moscow, 115191, Russian Federation

## Ecological tourism as an approach to forming patriotic attitudes in teenagers

The modern tourism industry is one of the most rapidly progressing sectors of the world economy, which can be considered both as an independent type of economic activity and as an intersectoral complex. Today, tourism has become a phenomenon that has entered the daily life of a huge part of the world's population. The article analyzes the possibilities of using ecotourism in the formation of patriotic attitudes in adolescents. The authors conducted a survey of 279 students in grades 5–8 at School No. 29 in Samara in the 2023/24 academic year. An analysis of the research results showed that the passive nature of recreation among teenagers is quite wide-spread, however, many teenagers note that ecotourism attracts them. The interviewed teenagers pointed out that ecotourism should combine the opportunity to see and learn something new, but at the same time they did not want to get tired either physically or morally and they express a desire to be in a state of psychological peace. It was determined that the opinion that visiting beautiful natural places awakens a feeling of love for the Motherland, a feeling of patriotism was shared by the majority of the interviewed teenagers.

**Key words:** ecotourism, patriotic attitudes among teenagers, development of patriotic consciousness among schoolchildren

CITATION: Cherdymova E.I., Petrosyan G.M. Ecological tourism as an approach to forming patriotic attitudes in teenagers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 70–78. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-70-78

Развитие туристической отрасли выводит страны на новый уровень, влияет на узнаваемость территории, ее позиционирование и восприятие в современном мире. Поэтому неслучайно, что интерес к этой деятельности возрастает с каждым годом, вовлекая в нее практически все страны мира, в том числе и Россию [3; 4]. На сегодняшний день не существует фундаментального исследования, посвященного проблеме использования экологического туризма для формирования патриотических установок у подростков. В то же время, следует указать широкий круг работ, непосредственно связанных с поставленной проблемой.

Теоретическими вопросами туристских продуктов занимаются такие исследователи, как В.С. Сенин, А.П. Дурович, Я. Качмарек и А. Стасяк, В.Г. Гуляев, В.Б. Сапрунова. А.П. Дурович в своей работе определяет сущность туристского продукта и раскрывает принципы его продвижения, функции и технологии маркетинговой деятельности в туризме. Я. Качмарек выделяет разные подходы к определению турпродукта [9]. Автор отмечает, что в литературе чаще всего встречаются определения, основанные на структурном подходе. В этом с ним соглашается В.Г. Гуляев. Он считает, что туристский продукт – это комплекс услуг, предоставляемых туристско-экскурсионными предприятиями гражданам (туристам). Г.А. Папирян подходит к изучению современного туристского продукта, рассматривая его как совокупность сложных разнородных элементов. И.В. Зорин, Т.П. Каверина и В.А. Квартальнов в своей работе выделяют четыре характеристики туристского продукта, что позволяет отличать услугу от товара [5]. Авторами отмечается, что для характеристики туристской привлекательности региона имеют важное значение как особенности туристского продукта, так и особенности туристской услуги. Эти понятия обозначают разные этапы создания и реализации продукта. Поэтому их необходимо отличать [9; 10]. К этой проблеме обращается и А.Ю. Александрова, которая выделяет свойства туристского продукта, тем самым отличая его от туристской услуги [1].

Также следует выделить исследования, касающиеся инновационных процессов в обществе и технологий инновационной деятельности в туризме, в которых говорится о роли инноваций в современной экономике и определяются инновации как важная часть общественно-экономического бытия и человеческой жизнедеятельности во всех



ее проявлениях [3; 8]. К теме инноваций обращается В.С. Новиков, который на основе использования опыта отечественных и зарубежных исследований раскрывает особенности инновационных процессов в социально-культурном сервисе и туризме, а также эволюционные изменения в этих областях. Эту проблематику развивает и Н.Д. Кондратьев. Он говорит о необходимости системного взгляда на инновации и исследует инновационную проблематику на макроуровнях. Непосредственно в рамках экологического туризма выделяются работы Т.К. Сергеевой, В.В. Храбровченко, Е.Ю. Колбовского и других авторов [6; 8; 10].

Туризм стимулирует развитие элементов инфраструктуры – гостиниц, ресторанов, предприятий торговли. Также туризм имеет широкие возможности для привлечения иностранной валюты и разного рода инвестиций. Исходя из этих преимуществ, возникает необходимость создания программ развития туризма во всех регионах, где имеется ресурсная база, определяющая достаточно высокий туристский потенциал. И каждый регион обладает своим особым набором экологических природных ресурсов. С другой стороны, в настоящее время традиционные методы турпродукта приобретают иную инновационную направленность. Также возникает необходимость в поиске альтернативных методов формирования патриотического сознания, патриотических установок у современных подростков [2; 14]. Формирование патриотических установок у подростков является значительной и ключевой проблемой современного общества [7; 11–13]. В современной ситуации, которая характеризуется быстрыми переменами в политической, экономической и социокультурной сферах, очень важно привить подрастающему поколению глубокое чувство привязанности к своей Родине, и экологический туризм является одним из возможных факторов для его формирования. Рассмотрим характеристики патриотизма, представленные на рис. 1.

В контексте современных тенденций рассматриваемый инновационный подход использования экологического туризма – наиболее подходящий для развития патриотического сознания и его структурных компонентов, в частности, патриотических установок. Уже во многих странах к экологическому туризму начинают относиться по-другому, как к источнику нового мышления.

Увеличение турпотока отмечается в Краснодарском, Ставропольском и Алтайском краях, Ростовской, Тверской, Московской, Пензенской, Свердловской и Нижегородской областях, Республиках Карелия, Алтай, Татарстан, Карачаево-Черкесской Республике. Это говорит о том, что наряду с областями, где традиции туризма обусловлены историческими предпосылками, эта отрасль начинает развиваться во всех регионах, где

имеется ресурсная база, определяющая достаточно высокий туристский потенциал, и этот инновационный потенциал надо эффективно использовать для формирования патриотических установок подрастающего поколения.

Патриотизм	
Эмоциональная привязанность	Любовь к стране, ощущение гордости за достижения, культурное наследие, природные богатства и красоты своей страны
Гражданская активность	Желание защитить свою Родину, принимать участие в общественной жизни своей страны
Сохранение культурных традиций	Уважение к национальной культуре, языку, ценностям, истории, стремление сохранять и передавать эти ценности
Уважение к согражданам	Чувство единства и солидарности с другими гражданами своей страны
Ответственность за будущее страны	Проявляется через экономическую деятельность, поддержку образования, науки и экологическую ответственность
Ответственность за действия правительства	Патриот может и должен критически оценивать действия властей, стремясь к справедливости, прозрачности принимаемых решений

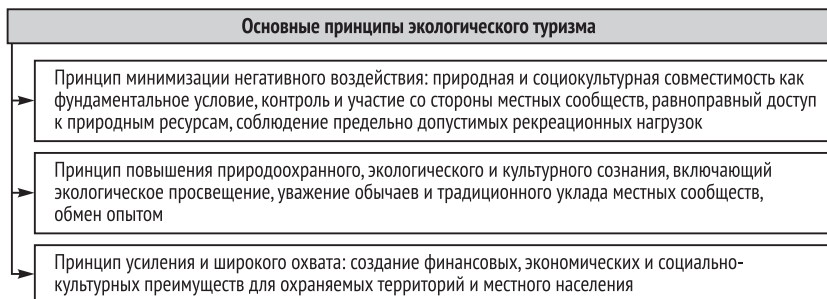
**Рис. 1.** Характеристики патриотизма

Инновация – это в первую очередь новшество, новый или усовершенствованный продукт, услуга, технология, внедренные на рынке, в производственно-хозяйственной, культурной, просветительской деятельности, в общественной жизни, которая, конечно же, привлекает внимание потребителей. В практической направленности инновационной идеи и состоит ее притягательная сила не только для предпринимательства, но и для культурно-просветительской составляющей. Исходя из этого, мы предлагаем использовать новый турпродукт, способный заинтересовать и привлечь внимание подрастающего поколения, в также активизировать механизм формирования патриотических установок у подростков.

Основные принципы экологического туризма представлены на рис. 2.

Цель исследования – определить возможности использования экологического туризма в формировании патриотических установок у подростков. В исследовании применялся метод анкетирования. Анкета состояла из трех блоков:

- выявление предпочтительного вида отдыха;
- исследование отношения к природным объектам;
- исследование отношения к экологическому туризму как способу формирования патриотических установок.



**Рис. 2.** Основные принципы экологического туризма

Исследование проводилось в 2023/24 учебном году, в нем приняли участие 279 учащихся 5–8 классов школы № 29 г. Самары.

Получены следующие результаты: 68% респондентов предпочитают провести свое свободное время дома. Большинство информантов (79%) проводят время за компьютером, в итоге пассивный характер отдыха среди подростков проявляется довольно ярко. С другой стороны, тишина и покой для респондентов также занимают не последнее место при организации своего отдыха, именно этот вариант ответа выбрали 24% респондентов, отвечая на вопрос: «Что, в первую очередь, Вас интересует, когда Вы собираетесь отдохнуть?». Многие информанты (35%) ответили, что туризм должен сочетать в себе возможность увидеть и узнать что-то новое, однако, им не хотелось бы при этом уставать ни физически, ни морально, т.е. ими выражается желание нахождения в состоянии психологического покоя.

Анализируя распределение доли подростков, участвующих в анкетировании, при ответе на вопрос: «Где вы обычно отдыхаете, проводите каникулы?», можно сделать вывод о том, что большинство, а именно 63% респондентов, проводят каникулы за границей. Наличие у семьи земельного участка, дачи также имеет немаловажное значение для анализа формирования и организации свободного времени. При ответе на вопрос: «У вашей семьи есть дача, участок земли, дом за городом?» 67% опрошенных имеют жилье загородного типа, соответственно, могут проводить там свое свободное время, и при этом только 26% респондентов проводят каникулы на дачном участке.

Задаваясь вопросом о том, насколько респонденты осведомлены о проблематике исследования, т.е. о самом термине «экологический туризм», были заданы несколько вопросов. Так, при ответе на вопрос «Знаете ли вы какие-либо национальные парки, заповедники, заказники (другие охраняемые природные территории)?» большинство опрошенных

(68%) утверждают, что знают национальные парки, заповедники и другие охраняемые территории, при этом при вопросе о конкретизации таких подростки зачастую затруднялись с ответом. Как указывают респонденты, правила противопожарной безопасности в лесу ими беспрекословно выполняются (100%), но, как известно, человеческий фактор при возникновении пожаров в лесу до сих пор стоит на первом месте в списках причин возникновения пожаров. Правила соблюдения чистоты в лесу и других местах отдыха отметили практически все респонденты.

Проблема финансирования и содержания национальных парков и заповедников сегодня не теряет своей актуальности. Респонденты, отвечая на вопрос: «За посещение природных мест, национальных парков и заповедников нужно платить не в меньшей степени, чем за посещение музеев, выставок или театров. Как Вы относитесь к этому утверждению?» согласились полностью 35% респондентов. С необходимостью в какой-то степени оплачивать нахождение человека на территории национальных парков и заповедников согласились 22%.

Отвечая на вопрос: «Вы согласны с утверждением: брать деньги за вход в лес, парк или другие ценные уголки природы – неправильно», большинство респондентов (51%) не согласны, т.е. считают правомерным и необходимым денежные взносы на содержание национальных парков и заповедников. Мнение о том, что «посещение красивых природных мест пробуждает чувство любви к Родине, чувство патриотизма» разделило большинство опрашиваемых подростков – 78%.

В современной ситуации уровень развития туризма и методы, используемые при этом, безусловно, влияют на такую характеристику региона, как его имидж, наряду с такими факторами, как культура, уровень жизни, образования, развитость инфраструктуры. В связи с современной тенденцией увеличения конкуренции между регионами России, проблема формирования имиджа регионов приобретает все большую значимость. По нашему мнению, туризм можно рассматривать в качестве ресурса не только привлекательности региона, но и формирования патриотических установок у подрастающего поколения.

Устойчивый экономический рост стран, повышение благосостояния, увеличение свободного времени населения и укрепление взаимосвязей во всех сферах деятельности позволили существенно расширить географию путешествий, увеличить объем туристского обмена, но одной из важнейших задач, на наш взгляд, является задача привлечения внимания к родному краю. И с помощью экологического туризма можно обогащать сознание подрастающего поколения, формируя патриотические установки.

## Библиографический список / References

1. Александрова А.Ю. Структура туристского рынка. М., 2002. [Aleksandrova A.Yu. Struktura turistskogo rynka [The structure of the tourist market]. Moscow, 2002].
2. Головань С.А. Формирование патриотических ценностей в сознании современной молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 9. С. 30–34. [Golovan S.A. Formation of patriotic values in the minds of modern youth. *Humanitarian, Socio-Economic and Social Sciences*. 2020. No. 9. Pp. 30–34. (In Rus.)]
3. Дурович А.П. Маркетинг в туризме. М., 2000. [Durovich A.P. Marketing v turizme [Marketing in tourism]. Moscow, 2000.]
4. Зорин И.В., Каверина Т.П., Квартальнов В.А. Туризм как вид деятельности. М., 2000. [Zorin I.V., Kaverina T.P., Kvartalnov V.A. Turizm kak vid deyatelnosti [Tourism as a type of activity]. Moscow, 2000.]
5. Зорин И.В., Квартальнов В.А. Энциклопедия туризма: справочник. М., 2000. [Zorin I.V., Kvartalnov V.A. Entsiklopediya turizma [Encyclopedia of tourism]. Directory. Moscow, 2000.]
6. Сергеева Т.К. Экологический туризм. М., 2004. [Sergeeva T.K. Ecological tourism [Ecological tourism]. Moscow, 2004.]
7. Семенкова С.Н. Влияние психологических факторов на проявление патриотизма // Актуальные вопросы современной науки. 2015. № 42. С. 139–148. [Semenkova S.N. Influence of psychological factors on the manifestation of patriotism. *Actual Issues of Modern Science*. 2015. No. 42. Pp. 139–148. (In Rus.)]
8. Колбовский Е.Ю. Экологический туризм и экология туризма: учебное пособие. М., 2006. [Kolbovsky E.Yu. Ekologicheskiy turizm i ekologiya turizma [Ecological tourism and ecology of tourism]. Textbook. Moscow, 2006.]
9. Качмарек Я., Стасяк А., Влодарчик Б. Туристский продукт: замысел, организация, управление: учебное пособие для студентов вузов / пер. с польского И.Д. Рудинского. М., 2008. [Kaczmarek Ja., Stasiak A., Włodarczyk B. Turistskiy produkt: zamysel, organizatsiya, upravlenie [Produkt turystyczny: pomysł, organizacja, zarządzanie]. Textbook. I.D. Rudinsky (transl.). Moscow, 2008.]
10. Храбровченко В.В. Экологический туризм: учебно-методическое пособие. М., 2003. [Khrabrovchenko V.V. Ekologicheskiy turizm [Ecological tourism]. Study guide. Moscow, 2003.]
11. Шаронов А.А. Механизмы формирования патриотической активности подростков // Инновационные технологии в науке нового времени: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2017. С. 191–193. [Sharonov A.A. Mechanisms for the formation of patriotic activity of adolescents. *Innovatsionnye tekhnologii v nauke novogo vremeni: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ufa, 2017. Pp. 191–193. (In Rus.)]
12. Щенникова К.Ю. Традиционные ценности как фактор сохранения и единения современной России // Власть. 2017. № 1. С. 159–164. [Shchennikova K.Yu. Traditional values as a factor in the preservation and unity of modern Russia. *Vlast*. 2017. No. 1. Pp. 159–164. (In Rus.)]

13. Schatz R.T., Staub E., Lavine H. On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*. 1999. No. 20 (1). Pp. 151–174.
14. Rothì D.M., Lyons E., Chrysoschoou X. National Attachment and Patriotism in a European Nation: A British Study. *Political Psychology*. 2005. No. 26 (1). Pp. 135–155.

Статья поступила в редакцию 09.02.2024, принята к публикации 19.03.2024

The article was received on 09.02.2024, accepted for publication 19.03.2024

### Сведения об авторах / About the authors

**Чердымова Елена Ивановна** – доктор психологических наук; профессор кафедры социологии и культурологии факультета социологии Социально-гуманитарного института, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева

**Elena I. Cherdymova** – Dr. Psychology Hab.; Professor at the Department of Sociology and Cultural Studies of the Faculty of Sociology of the Social and Humanitarian Institute, Samara National Research University

E-mail: cheiv77@mail.ru

**Петросян Георгий Маратович** – аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский психолого-социальный университет

**Georgy M. Petrosyan** – postgraduate student at the Department of Social Psychology of the Faculty of Psychology, Moscow Psychologic-Social University

E-mail: petrosyan51@yandex.ru

### Заявленный вклад авторов

**Чердымова Е.И.** – планирование и проведение исследования, анализ теоретических данных по проблеме исследования, подготовка текста статьи

**Петросян Г.М.** – проведение исследования, анализ теоретических и экспериментальных данных исследования, подготовка текста статьи

### Contribution of the authors

**E.I. Cherdymova** – planning and conducting research, analysis of theoretical data on the research problem, preparation of the article

**G.M. Petrosyan** – conducting research, analysis of theoretical and experimental research data, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

## В.Ф. Чертов<sup>1</sup>, П.В. Заботнов<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Школа № 1558 имени Росалии де Кастро,  
129327 г. Москва, Российская Федерация

# О сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной деятельности: традиции и современные практики

Цель статьи – рассмотреть обучение в сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной деятельности в сравнительно-историческом аспекте и представить отдельные современные практики и формы такого обучения как развитие традиций отечественной школы. Анализ научных публикаций, нормативных документов, учебной и методической литературы позволяет говорить о некоторых закономерностях, связанных с исследуемой нами проблемой: влияние научных школ и направлений в литературоведении, занимавшихся изучением проблемы «автор – читатель», на выбор методических подходов, принципов, форм и приемов обучения; постоянное и неуклонное движение педагогов-словесников к читателю-школьнику, изучению его читательских интересов, особенностей восприятия художественной литературы; заимствование отдельных форм обучения из широкого культурного и информационного пространства (литературные собрания, читательские клубы, театральные студии, литературные беседы, киноуроки, телеуроки и др.); постепенный переход от начального периода увлечения новыми технологиями и формами к научно обоснованному их привлечению в качестве необходимого инструмента, не заменяющего традиционные формы обучения, в том числе обучения в сотрудничестве. В качестве примера рационального сочетания традиций отечественной методики и современных технологий в статье представлен опыт реализации таких форм обучения в сотрудничестве, как проект «Филологический класс»,

© Чертов В.Ф., Заботнов П.В., 2024



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

коллективное устное сочинение, использование элементов скринлайфа, школьный читательский форум, на уроках литературы и во внеурочной деятельности (на базе московской школы № 1558 имени Росалии де Кастро).

**Ключевые слова:** обучение в сотрудничестве, традиции отечественной методики, современные технологии, проект «Филологический класс», коллективное устное сочинение, скринлайф, школьный читательский форум

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чертов В.Ф., Заботнов П.В. О сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной деятельности: традиции и современные практики // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 79–91. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-79-91

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-79-91

**V.F. Chertov<sup>1</sup>, P.V. Zabotnov<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Moscow Pedagogical State University,  
119435, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> School No 1558 named after Rosalia de Castro,  
Moscow, 129327, Russian Federation

## On cooperation in literature lessons and extracurricular activities: Traditions and modern practices

The aim of the article is to consider collaborative learning in literature lessons and extracurricular activities in a comparative historical aspect and to present individual modern practices and forms of such learning as the development of traditions of the national school. The analysis of scientific publications, regulatory documents, educational and methodological literature allows us to speak about some patterns associated with the problem we are studying: the influence of scientific schools and trends in literary criticism that studied the “author – reader” problem on the choice of methodological approaches, principles, forms and techniques of teaching; constant and steady movement of literature teachers towards the schoolchild reader, studying their reading interests, features of perception of fiction; borrowing individual forms of learning from a wide cultural and information



space (literary meetings, reading clubs, theater studios, literary talks, film lessons, TV lessons, etc.); gradual transition from the initial period of passion for new technologies and forms to their scientifically substantiated involvement as a necessary tool that does not replace traditional forms of education, including cooperative learning. As an example of a rational combination of traditions of domestic methodology and modern technologies, the article presents the experience of implementing such forms of cooperative learning as the Philology Class project, collective oral essay, the use of screenlife elements, a school reader's forum, in literature lessons and in extracurricular activities (based on Moscow School No. 1558 named after Rosalia de Castro).

**Key words:** cooperative learning, traditions of domestic methodology, modern technologies, the Philology Class project, collective oral essay, screenlife, school reader's forum

CITATION: Chertov V.F., Zobotnov P.V. On cooperation in literature lessons and extracurricular activities: Traditions and modern practices. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 79–91. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-79-91

Современный урок литературы, как показывает анализ научных публикаций, учебных и методических пособий, педагогической практики, материалов конкурсов профессионального мастерства, уже трудно себе представить без целенаправленной, систематической работы, предполагающей сотрудничество и сотворчество учителя-словесника и учащихся, к которой при необходимости подключаются учителя других предметов, библиотекари, родители. При этом все активнее используются возможности внеурочной деятельности, внеклассной и внешкольной работы, неисчерпаемые ресурсы информационного пространства, дающие простор для проявления исследовательских и творческих способностей учащихся, реализации самых смелых проектов, содействующие развитию аналитических и интерпретационных умений, а также «мягких навыков», которые будут востребованы независимо от того, какой род деятельности изберет в последующем школьник. Речь идет, в частности, об устоявшихся в отечественной практике четырех группах таких навыков: коммуникация, коллаборация (сотрудничество), критическое мышление, креативность. Особую значимость приобретают в последнее время еще две группы таких навыков: самопрезентация и медиакомпетентность [12].

Цель данной статьи – рассмотреть обучение в сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной деятельности в сравнительно-историческом аспекте и представить отдельные современные практики и формы такого обучения как развитие традиций отечественной школы.

Анализ научных публикаций, нормативных документов, учебной и методической литературы, публицистики и мемуаристики разных периодов развития нашего литературного образования и методики преподавания литературы позволяет говорить о некоторых ведущих закономерностях, связанных с исследуемой нами проблемой обучения в сотрудничестве.

Во-первых, содержание литературного образования и методические подходы к работе с художественным текстом на уроках словесности, а затем на уроках литературы самым тесным образом были связаны с развитием отечественной литературы, литературной критики и науки о литературе – литературоведения, которое уже во второй половине XIX в. подошло к проблеме «автор – читатель», а в XX в. в трудах М.М. Бахтина была разработана концепция диалогичности, согласно которой диалогические отношения – это «почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [1, с. 51], и только «диалогическая, соучастная установка принимает чужое слово всерьез и способна подойти к нему как к смысловой позиции, как к другой точке зрения» [Там же, с. 75]. Такая установка характеризует работы современных литературоведов, обратившихся к опыту герменевтики (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г.-Г. Гадамер, П. Рикер и др.), оперирующей, помимо диалогичности, терминами «понимание» и «интерпретация», и рецептивной эстетики (Х.Р. Яусс, В. Изер и др.), которая выдвинула концепцию адресата и в фокус исследовательского интереса поставила воспринимающего субъекта, читателя [См.: 10, с. 127–129, 136–137].

Во-вторых, вся история литературного образования и методики преподавания литературы может быть представлена как «постепенное, но неуклонное движение к читателю-школьнику» [11, с. 3], что подтверждает анализ опыта отдельных учебных заведений, публикаций педагогов-словесников, уже в середине XIX в. пришедших к мысли о том, что необходимо изучать и учитывать в своей работе внеклассное чтение, читательские интересы, возрастные и психологические особенности учащихся. Так, например, в предисловии к официально одобренной и рекомендованной для гимназий «Русской хрестоматии» (1875) Л.И. Поливанова обозначается целый ряд важных для изучения и воспитания квалифицированного читателя моментов и вводятся такие значимые для демонстрации движения отечественной методики к читателю-школьнику понятия, как «внимательный читатель», «рефлексивная сторона мышления», «воображение», «ассоциация», «резонанс», «медленность и осторожность восприятия» и др., подробно говорится о разном выборе текстов для чтения и разбора применительно

к разным возрастным группам, а также о разной степени руководства чтением и его принципиальных основаниях: «Эта помощь необходима для сознательного чтения на всяком языке: классическом, новом иностранном и отечественном. Степень же помощи при чтении на отечественном языке зависит от свойства самого произведения и от возраста учащихся» [6, с. VIII].

Во второй половине XIX – начале XX вв. стали публиковаться результаты первых исследований, посвященных изучению читательских интересов школьников (Н.А. Рубакин, Ц.П. Балталон, А.П. Налимов, Н.Н. Мендельсон и др.), особенностям восприятия и влияния разных текстов (описаний, рассказов, рассуждений) на ход ассоциаций (А.Ф. Лазурский), преобладающим ассоциациям, направлениям внимания и ошибкам памяти, эволюции читательских интересов учащихся от 11 до 18 лет (А.П. Нечаев) и др. [См.: 1, с. 76–86]. По справедливому замечанию известного библиотековеда Н.А. Рубакина, экспериментальное изучение читательства началось у нас раньше, чем за рубежом [8]. Весьма актуально звучит призыв педагога, поданный как красивая метафора, о необходимой взаимосвязи уроков литературы и внеклассного чтения: «Быть может, главный смысл классного преподавания и заключается в том, чтобы вкладывать искру интереса в ученика, а внеклассное чтение должно раздуть ее в пожар» [Там же, с. 70].

В-третьих, уроки словесности, а в последующем – уроки литературы, несмотря на необходимые ограничения, связанные с определенной заданностью содержания и формата общения учителя и учащихся, тем не менее всегда чутко реагировали на появление новых форм коммуникации, заимствовали отдельные формы и приемы обучения не только из высшей школы, но и из широкого культурного и информационного пространства. Так, в средние учебные заведения конца XVIII – второй половины XIX в. пришли театральные студии и кружки, а на уроках словесности стали читать по ролям, а позднее – заниматься инсценированием, мизансценированием, писать рецензии на спектакли; в XX в. появились школьные кинотеатры, а потом телестудии, и уроки литературы стали иногда превращаться в кино- или телеуроки. Широкое распространение получили такие формы работы, как составление киносценария, сопоставление литературного произведения и его театральной или кинематографической версии, литературные игры по образцу телевизионных передач. Такие виды деятельности, разумеется, предполагали работу в группе, сотрудничество и сотворчество, взаимосвязь классной и внеклассной работы.

Особое место в истории отечественного литературного образования справедливо отводится школьным литературным обществам, собраниям,

читательским клубам, литературным беседам, которые организовывались и проводились по образцу распространенных в конце XVIII – первой половины XIX в. литературных и научных сообществ и собраний [1]. Подробно исследован феномен литературных бесед в российской школе XIX – начала XX в., в основе которых лежало «проведение учебной дискуссии (при непосредственном руководстве педагога) и/или эвристической беседы в целях литературного развития, а также развития речи и самостоятельности учащихся» [7, с. 11]. Литературные беседы могут быть представлены как форма внеклассной работы, способствующая эффективной организации учебного диалога и обучения в сотрудничестве.

В-четвертых, все изменения в культурном и информационном поле, приводившие и к изменениям в методике обучения литературе, становились предметом исследования. От начального периода увлечения и зачастую не вполне оправданного чрезмерного использования новых информационных технологий и форматов (например, киноуроки и телеуроки в XX в. или цифровые образовательные ресурсы в настоящее время) педагоги-словесники приходили к научно обоснованному их привлечению на уроках литературы в качестве необходимого инструмента, не заменяющего традиционные приемы работы, способствующие формированию интереса к чтению художественных текстов, их анализу и интерпретации [5, с. 20]. Показательно в этом смысле мнение известного специалиста по теории чтения Ю.П. Мелентьевой о том, что «для формирования полноценного восприятия текста (т.е. полноценного чтения) цифровое чтение должно быть освоено читателем после овладения традиционным чтением, а не предшествовать ему» [13, с. 299].

Обратимся к отдельным формам обучения в сотрудничестве, которые использовались нами на уроках литературы и во внеурочной деятельности в ходе проведения экспериментальной работы, в том числе в рамках проекта «Филологический класс», в средней школе № 1558 имени Росалии де Кастро г. Москвы.

Говоря об использовании методики обучения в сотрудничестве, мы имеем при этом в виду гармоничное сочетание традиций отечественной педагогики и методики преподавания литературы, поисков и опыта отечественной педагогики сотрудничества (В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, С.Л. Соловейчик и др.) и пришедшей из зарубежной дидактики технологии обучения в сотрудничестве (Р.Т. Джонсон, Д.У. Джонсон, М.Б. Тинзман, Э. Джексон и др.).

Обучение в сотрудничестве на уроках литературы рассматривается нами как коммуникация и командное взаимодействие участников образовательного процесса между собой с целью постижения изучаемых

литературных произведений. Обеспечить этому процессу интерактивность и дать учащимся необходимый эмоциональный стимул к чтению призвана групповая форма работы, в результате которой можно было говорить о том, что школьники «полюбили книгу, научились познавать по книге не только окружающий мир, но и самих себя» (В.А. Сухомлинский) [9, с. 164]. Реализация творческого потенциала учащегося при работе в сотрудничестве видится нам следствием интеллектуального и эмоционального напряжения, необходимого для осмысленного восприятия и понимания литературного произведения.

### Проект «Филологический класс»

Данный проект стал своеобразным началом экспериментальной работы по актуализации уже известных и разработке и внедрению в практику новых (или обновленных) форм обучения в сотрудничестве в 7–9 классах с углубленным изучением русского языка и литературы. Особые условия обучения, в том числе дополнительные часы на уроки по основной программе и курсы по выбору (в частности, «Филологическая лаборатория» и «Литературы стран изучаемых языков»), давали простор для творчества, позволяли больше времени уделять работе в группах и индивидуальной работе, что необходимо для эффективной организации обучения в сотрудничестве на уроках литературы, в особенности если речь шла об изучении больших по объему произведений.

Одной из важных задач проекта уже на начальном этапе работы стало создание особого образовательного пространства кабинета литературы, в котором представлены не только традиционно размещаемые здесь портреты писателей, стендовые материалы по теории и истории литературы, но и небольшая библиотека с электронным каталогом и особой полкой-шаром для буккроссинга, стенд «Наши филологические достижения» и полка «Что мы сейчас читаем?», места для отдыха, чтения и рисования, настольные игры, маркерная доска, дополнительная информация, представленная в интерактивном режиме. Традиционный кабинет литературы превращался и в кабинет чтения и общения, где можно было спокойно почитать, оставить отзыв или рисунок, обсудить, продолжить работу в группе, начатую на уроке. Нельзя не сказать и о том, что создание пространства кабинета также результат сотрудничества: учащиеся вместе с учителем следили за состоянием класса, помогали в оформлении каталога литературы, пополнении коллекции настольных игр и библиотечно-го фонда, в дизайнерском оформлении кабинета.

Педагогическая мемуаристика представляет немало примеров того, какую большую роль в воспитании читателя могла сыграть созданная

в кабинете атмосфера. Так, известный педагог, автор гимназических учебников А.Д. Галахов вспоминал о своем участии в «Кабинете для чтения», организованном учителем словесности Рязанской гимназии И.А. Гаретовским (в школьной библиотеке): «С каким удовольствием спешил в библиотеку, где на большом столе разложены были последние книжки журналов! Вокруг этого стола, занимавшего средину комнаты, садились мы и Гаретовский, а сторонние посетители размещались у стен. Читал сам Гаретовский и назначаемые им ученики» [2, с. 62].

## Коллективное устное сочинение

Одной из эффективных форм обучения в сотрудничестве, способной сделать изучение классического произведения более живым и интересным, является коллективное устное сочинение – вид устной творческой работы, которая представляет собой развернутое высказывание группы учащихся на заданную тему. Его истоки можно найти как в опыте организации литературных бесед, о которых шла речь выше, так и в публикациях педагогов начала XX в., сторонников проектного метода, и педагогов-новаторов второй половины XX в. Широкое распространение получило коллективное сочинение на уроках русского языка в начальной школе, во многом под влиянием статьи Л.Н. Толстого «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» (1862) [См.: 4, с. 92].

Работая над таким сочинением, учитель, безусловно, учитывает опыт создания учащимися других развернутых устных и письменных высказываний (устный и письменный ответ на вопрос, традиционное сочинение, отчет о выполнении индивидуального или группового задания и др.). Важное отличие коллективного устного сочинения от традиционного письменного в том, что оно может использоваться на любом этапе работы с литературным произведением (предшествовать чтению, стать частью разговора о произведении, его сюжете, героях, проблематике или художественном своеобразии, стать основой урока-рефлексии или финальной проверочной работы). Новейшие технологии (интерактивная доска, социальные сети и др.) внесут элемент новизны и в процесс создания коллективного устного сочинения, и в оформление результата работы над ним.

Проблемный вопрос, лично значимый для учащихся, способный заинтересовать, вызвать разные суждения и, возможно, дискуссию, является одним из самых действенных способов задать продуктивное направление мыслям учащихся. Пример такого проблемного вопроса: «Легко ли быть честным человеком?» (на материале романа

А.С. Пушкина «Капитанская дочка».) Пример традиционной формулировки темы: «Любовь и долг в рассказах И.А. Бунина “Кавказ” и А.П. Чехова “О любви”». Допустимо дать несколько более узких тем по одному произведению и распределить их между группами (или предложить группам выбор). Вот вопросы, которые были заданы на уроке по повести М.А. Булгакова «Собачье сердце»: «Почему повесть “Собачье сердце” так названа? Какой в это вкладывается смысл?»; «Этичен и оправдан ли эксперимент профессора Преображенского? Какой символический смысл вкладывает в него автор?»; «Чем отличается экранизация повести “Собачье сердце” от ее оригинального текста?».

Одним из значимых продуктов реализации принципа сотрудничества во внеурочной деятельности стало создание учащимися коллективного эссе «А смогли бы мы?», посвященного 75-летию битвы под Москвой. Учащимся было предложено написать в свободной форме эссе на тему «Каким бы я был в годы Великой Отечественной войны?», после чего в процессе групповой работы был подготовлен текст коллективного эссе, ставшего основой для сценария школьного чтецкого спектакля.

## Использование элементов скринлайфа

Большой отклик у учащихся вызывают формы работы в сотрудничестве в классе и вне класса, связанные с использованием новейших технологий и медиаформатов. Некоторые из них уже вошли в практику преподавания и нашли отражение в публикациях<sup>1</sup>. Нами были разработаны задания, связанные с анализом и интерпретацией образов классических литературных произведений (на материале романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души») и основанные на использовании элементов современного формата скринлайф, специфика которого заключается в том, что все события в нем происходят на экране электронного гаджета, а действия героев связаны с его использованием. Результаты работы с этими заданиями уже были представлены в нашей публикации [3], поэтому отметим лишь то, что в процессе организации такой работы, когда учащиеся, как при любом творческом прочтении текста (инсценировке, чтении по ролям и др.), представляли себя на месте литературных героев (создавая аккаунты в специальных соцсетях), мы учитывали, с одной стороны,

<sup>1</sup> Сосновская И.В., Романичева Е.С. Создание креолизованных текстов в процессе изучения литературы: научно-методические и психологические основания // Литература в школе. 2022. № 6. С. 87–99; Петренко В.Н. Проектная мастерская «Литературный блог» как форма организации внеурочной деятельности // Литература в школе. 2022. № 4. С. 98–109.

продуктивный, ориентированный на сотрудничество методический опыт предшественников (сочинения от лица персонажей, суды над литературными героями и др.), а с другой – реалии современного информационного пространства, в котором находится школьник и которое предоставляет широкие возможности, в том числе и для творческой, игровой деятельности.

## Школьный читательский форум

Форумом, как известно, изначально называлось пространство (городская площадь и прилегающая к ней застройка) в городах Римской империи, предназначенное для общения граждан, официальных встреч, заседаний. Позднее форумами стали называть организованные с целью обмена опытом представительные собрания, съезды. С появлением Интернета форумами также стали называть сайты, предназначенные для коллективного обсуждения чего-либо. Таким образом, форум во все времена – это пространство, реальное или виртуальное, в котором осуществляются обмен информацией и мнениями, диалог, сотрудничество. Читательский форум как форма сотрудничества подготовлен всем ходом истории нашего литературного образования (литературные собрания, литературные беседы, читательские клубы и др.).

Организованный на читательском форуме диалог позволяет изучить интересы школьников и создать основу для дальнейшей работы по руководству их чтением. Другая, не менее важная цель проведения такого форума, – развитие интереса к чтению посредством знакомства с жанровым и тематическим разнообразием художественной литературы, новинками современной литературы.

На протяжении уже семи лет ежегодно проводится общешкольный читательский форум «Золотая полка» в уже упомянутой выше школе № 1558 имени Росалии де Кастро (г. Москва).

В начале учебного года учащиеся получают домашнее задание: «Будьте готовы на уроке рассказать одноклассникам о книге, которая произвела на вас особенно сильное впечатление этим летом (или просто о своей любимой книге). План рассказа можно заранее набросать в тетради. Книгу можно принести (для наглядности)». Учащиеся уже знают, что это может быть не обязательно литературно-художественное произведение. В итоге представления устных рассказов общим голосованием выбирается одна книга, которая получает возможность быть представленной от класса на втором этапе форума – общешкольном. Для учащегося, выбранного в качестве представителя от класса, задание



осложняется: ему необходимо подготовить презентацию книги, используя мультимедийные технологии. Рассказ о книге на форуме может стать для школьников мощным средством развития навыков публичного выступления. Как видим, на втором этапе форум переходит в область внеурочной деятельности. Презентации отличаются краткостью, динамичностью подачи материала, легко воспринимаются и на переменах. Представители от классов рассказывают о своих любимых книгах друг другу и всей школе. Видеоматериалы форумов сохраняются (<https://t.me/colégio1558/16030> (2024); <https://t.me/colégio1558/12824> (2023); <https://t.me/colégio1558/3492> (2022); [https://akr.gppc.ru/wp-content/uploads/2021/01/3\\_ZabotnovPV\\_SHkola-1558.pdf](https://akr.gppc.ru/wp-content/uploads/2021/01/3_ZabotnovPV_SHkola-1558.pdf) (2018)). В 2020 г. форум не проводился из-за пандемии, а в 2019 г. он был тематическим и назывался «Золотая полка Победы»: школьники рассказывали о любимых книгах на тему Великой Отечественной войны. В числе представленных на форуме книг были «Живые и мертвые» К. Симонова, «Облачный полк» Э. Веркина, «Иван» В. Богомолова, «Хлеб той зимы» Э. Фонаковой, «Сын полка» В. Катаева, «Две девочки» Е. Верейской, «У классной доски» Л. Кассиля, «Четвертая высота» Е. Ильиной и др.

Эффективность использования предложенных форм обучения в сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной деятельности подтверждается не только результатами групповой работы, но индивидуальными достижениями учащихся, демонстрирующими более глубокое понимание литературного произведения, сформированные аналитические, интерпретационные и коммуникативные умения, а главное – интерес к чтению и работе в группе, в том числе на материале внеклассного чтения.

## Библиографический список / References

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6. «Проблемы поэтики Достоевского», 1963. Работы 1960-х – 1970-х гг. М., 2002. [Bakhtin M.M. Sobraniye sochineniy: v 7 t. [Works in 7 vols.]. Vol. 6. “Problems of Dostoyevsky’s poetics”, 1963. Works of the 1960s – 1970s. Moscow, 2002.]
2. Галахов А.Д. Записки человека. М., 1999. [Galakhov A.D. Zapiski cheloveka [Notes of a human]. Moscow, 1999.]
3. Заботнов П.В. Обучение в сотрудничестве на уроках литературы и во внеурочной деятельности: использование элементов скринлайфа // Педагогика и психология образования. 2024. № 1. С. 61–72. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-61-72 [Zabotnov P.V. Cooperative learning in literature lessons and extracurricular activities: Using screenlife elements. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 1. Pp. 61–72. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-297X-2024-1-61-72]

4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. М., 1999. [Lvov M.R. Slovar-spravochnik po metodike prepodavaniya russkogo yazyka [Dictionary-reference book on methods of teaching Russian language]. Moscow, 1999.]
5. Научная школа В.В. Голубкова: чтение и методика обучения литературе в информационную эпоху: монография / В.Ф. Чертов, А.М. Антипова, С.А. Зинин и др.; под ред. В.Ф. Чертова. М., 2023. [Chertov V.F., Antipova A.M., Zinin S.A. et. al. Nauchnaya shkola V.V. Golubkova: chteniye i metodika obucheniya literature v informatsionnuyu epokhu [Scientific school of V.V. Golubkov: Reading and methods of teaching literature in the information age]. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2023.]
6. Поливанов Л.И. Русская хрестоматия: в 2 ч. Ч. 1. М., 1875. [Polivanov L.I. Russkaya khrestomatiya: v 2 ch. [Russian anthology. In 2 parts]. Part 1. Moscow, 1875.]
7. Реут А.В. Литературные беседы в российской школе XIX – начала XX века как педагогический феномен: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. [Reut A.V. Literaturnyye besedy v rossiyskoy shkole XIX – nachala XX veka kak pedagogicheskiy fenomen [Literary conversations in Russian schools in the 19th – early 20th centuries as a pedagogical phenomenon]. PhD Dis. Moscow, 2017.]
8. Рубакин Н.А. Этюды по психологии читательства: (Внеклассное чтение и его организация). Мариинск, 1919. [Rubakin N.A. Etyudy po psikhologii chitatelstva: (Vneklassnoye chteniye i yego organizatsiya) [Studies in the psychology of reading: Extracurricular reading and its organization.]. Mariinsk, 1919.]
9. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М., 2017. [Sukhomlinskiy V.A. Rozhdeniye grazhdanina [Birth of a citizen.]. Moscow, 2017.]
10. Хализев В.Е. Теория литературы: учебник. 4-е изд., испр. М., 2004. [Khalizev V.Ye. Teoriya literatury [Theory of literature]. Textbook. 4th ed. Moscow, 2004.]
11. Чертов В.Ф. Русская словесность в дореволюционной школе. М., 1994. [Chertov V.F. Russkaya slovesnost v dorevoluyutsionnoy shkole [Russian literature in pre-revolutionary school]. Moscow, 1994.]
12. Чертов В.Ф., Ерохина Е.Л., Гетманская Е.В. Стратегии развития «мягких навыков» учителя: проблемы и перспективы исследования // Наука и школа. 2023. № 6. С. 126–137. [Chertov V.F., Yerokhina Ye.L., Getmanskaya Ye.V. Strategies of development of the teacher's "soft skills": Problems and research problems. *Science and School*. 2023. No. 6. Pp. 126–137. (In Rus.)]
13. Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. Ю.П. Мелентьевой. М., 2021. [Chteniye. Entsiklopedicheskiy slovar [Reading. Encyclopedic dictionary]. Yu.P. Melentyeva (ed.). Moscow, 2021.]

Статья поступила в редакцию 09.06.2024, принята к публикации 19.07.2024  
The article was received on 09.06.2024, accepted for publication 19.07.2024

## Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: victorchertov@mail.ru

**Заботнов Петр Владимирович** – учитель русского языка и литературы школы № 1558 имени Росалии де Кастро г. Москвы; ассистент кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет

**Piotr V. Zabolnov** – teacher at the Russian language and literature at Rosalia de Castro School No. 1558 in Moscow; Assistant at the Department of Literature Teaching Methods of the Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: zabolnovpv@yandex.ru

## Заявленный вклад авторов

**Чертов В.Ф.** – общее руководство исследованием, планирование и проведение исследования, участие в подготовке статьи

**Заботнов П.В.** – планирование и проведение исследования, участие в подготовке статьи

## Contribution of the authors

**V.F. Chertov** – general management of the study, planning and conducting the study, participation in the preparation of the article

**P.V. Zabolnov** – planning and conducting the study, 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-2024-3-92-110

УДК 378

**А.А. Алмазова, К.Б. Вовненко, А.В. Кроткова,  
Е.В. Кулакова, Т.С. Никандрова, Д.Е. Васильева**

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

## Построение новых программ подготовки педагогов-дефектологов в едином образовательном пространстве российской высшей школы (на основе «Ядра дефектологического образования»)

В статье представлены современные подходы к развитию системы подготовки педагогов-дефектологов, разработанные МПГУ в рамках реализации пилотного проекта по совершенствованию отечественной высшей школы. Описана модель, обеспечивающая единство содержания и структуры образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» («Ядро дефектологического образования»). С учетом этой модели предложены варианты реализации программ двух-профильной подготовки. Рассмотрены возможности присвоения нескольких квалификаций выпускникам, освоившим программы дефектологического образования разной направленности в новых условиях.

**Ключевые слова:** специальное (дефектологическое) образование, «Ядро дефектологического образования», педагог-дефектолог, профессиональная квалификация педагога-дефектолога, совмещение профилей образования, пилотный проект, бакалавриат, базовое высшее образование

© Алмазова А.А., Вовненко К.Б., Кроткова А.В., Кулакова Е.В.,  
Никандрова Т.С., Васильева Д.Е., 2024

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



**Благодарности.** Материал подготовлен в рамках проекта «Научно-методическое обоснование и разработка новых моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях формирования национальной системы высшего образования» по государственному заданию на 2024–2025 гг. Номер госрегистрации 124031800083-6.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Построение новых программ подготовки педагогов-дефектологов в едином образовательном пространстве российской высшей школы (на основе «Ядра дефектологического образования») / А.А. Алмазова, К.Б. Вовненко, А.В. Кроткова и др. // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 92–110. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-92-110

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-92-110

**A.A. Almazova, K.B. Vovnenko, A.V. Krotkova,  
E.V. Kulakova, T.S. Nikandrova, D.E. Vasileva**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Design of new training programs for special education teacher in the unified educational space of the Russian higher school (based on the “Core of Defectological Education”)

The article presents modern approaches to the development of the system of training teachers-defectologists, designed by MPSU as part of the implementation of a pilot project to improve the national higher school. The presented model ensures the unity of the content and structure of educational programs in the direction of “Special (Defectological) Education” (“Core of Defectological Education”). Taking into account this model, options for the implementation of two-profile training programs are proposed. The possibilities of awarding several qualifications to graduates who have mastered defectological education programs of different orientations in new conditions are considered.

**Key words:** special (defectological) education, “Core of Defectological Education”, teacher-defectologist, professional qualification, combination of profiles, pilot project, bachelor’s degree, basic higher education

**Acknowledgments.** The material was prepared within the framework of the project “Scientific and methodological substantiation and development of new models of professional training of special education teachers in the context of the formation of a national system of higher education” according to the state assignment for 2024–2025. State registration number is 124031800083-6.

CITATION: Almazova A.A., Vovnenko K.B., Krotkova A.V. et al. Design of new training programs for special education teacher in the unified educational space of the Russian higher school (based on the “Core of Defectological Education”). *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 92–110. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-92-110

Задачи совершенствования высшего образования, поставленные в Указе Президента РФ от 12.05.2023 № 343, реализуются Московским педагогическим государственным университетом (МПГУ) в рамках пилотного проекта по разработке и внедрению новых образовательных программ<sup>1</sup>.

Старт пилотного проекта произошел в период, когда назрела и заявлена государством необходимость преобразований, учитывающих национальные приоритеты системы подготовки дефектологических кадров и имеющиеся проблемы и достижения в данной области. В частности, профессиональным сообществом отмечается необходимость преодоления таких дефицитов, как появление разнонаправленных программ подготовки дефектологов, слабо связанных между собой по структуре и содержанию; исключение из образовательных программ профессионально значимых компонентов и добавление дисциплин, не относящихся к содержанию деятельности учителя-логопеда или учителя-дефектолога; отсутствие единого подхода к определению профессиональных компетенций и индикаторов их сформированности; неразработанность вариативного подхода к определению образовательного маршрута студента и др. Поиск новых решений актуализируется появившейся возможностью соотнесения программ подготовки дефектологов с требованиями

<sup>1</sup> Указ Президента РФ «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» № 343 от 12.05.2023 г.: с изм. на 26 июня 2023 г. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301535009> (дата обращения: 03.06.2024).

профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»<sup>2</sup>, а также поддерживается запросом государства на разработку и внедрение новых моделей, дающих возможность вузам повысить эффективность подготовки кадров для системы специального, в т.ч. инклюзивного, образования в едином образовательном пространстве РФ.

В этом направлении в течение трех последних лет МПГУ проводил научно-исследовательскую работу по заданию Министерства просвещения РФ.

В 2021–2022 гг. реализован проект «Научно-методическое обоснование и разработка новых профильных программ подготовки по направлению “Специальное (дефектологическое) образование”». Создана концепция разработки новых, ранее не выделявшихся профилей бакалавриата, основанная на результатах аналитической обработки материалов научных исследований в области подготовки дефектологических кадров и мониторинга существующих моделей реализации образовательных программ. Концепция ориентирована на актуальные и впервые возникающие трудовые функции педагога-дефектолога и учитывает опыт и запросы региональных систем образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и с инвалидностью, определяет необходимые для вузов научно-методические и организационно-технологические основания выделения новых профилей и разработки магистерских программ в системе подготовки педагогов-дефектологов. На основе этой концепции разработана и открыта в МПГУ программа бакалавриата «Образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра»; спроектирована программа «Образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата», а также 5-летняя программа с двумя профилями подготовки – «Дошкольная дефектология и Дошкольное образование».

В 2023 г. реализован проект «Научно-методическое обоснование единых подходов к структуре и содержанию образовательных программ подготовки педагогов-дефектологов», в рамках которого подготовлены аналитические материалы, создана концепция и модель подготовки педагогов-дефектологов, обеспечивающая единство содержания и структуры образовательных программ по профилям дефектологического образования («Ядро дефектологического образования»); сформулированы предложения по внесению изменений в нормативно-правовую документацию (разработан проект ФГОС ВО), спроектирован

<sup>2</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 13 марта 2023 г. № 136н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-дефектолог”. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301105855?marker=6540IN> (дата обращения: 03.06.2024).

порядок совмещения профилей внутри укрупненной группы специальностей и направлений подготовки (УГСН) «Образование и педагогические науки», включая специальное (дефектологическое) образование (СДО).

Разработанные материалы адресованы руководителям и преподавателям педагогических вузов, студентам-дефектологам, сотрудникам органов управления образованием, профессиональному дефектологическому сообществу. Полученные результаты представлены в публикациях и докладах на конференциях [3–9].

Построение национальной системы высшего образования предполагает разработку образовательных программ на основе единых подходов к содержанию практической, методической и предметной дефектологической подготовки, реализованных в «Ядре педагогического образования», «Ядре дефектологического образования» (Ядро ПО, Ядро СДО) [9].

Согласно концепции Ядра СДО в структуре образовательной программы целесообразно предусмотреть модули (блоки) следующей содержательной направленности: социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий, психолого-педагогический, воспитательный, учебно-исследовательский, модуль клинической подготовки, модуль лингвистической подготовки, профильный.

Каждый модуль состоит из нескольких дисциплин, практик, включаемых как в обязательную часть ОПОП, так и в часть, формируемую участниками образовательных отношений.

Объем обязательной части без учета практики и ГИА составляет от 125 до 163 з.е. На практику рекомендуется отводить в обязательной части от 51 з.е., в части, формируемой участниками образовательных отношений, – от 9 з.е.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, проектируется образовательной организацией и может включать дисциплины и модули, отвечающие запросам профессиональной сферы труда с учетом региональной специфики задач развития образования, особенностей научно-методических школ и традиций вузов.

Модули социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий, психолого-педагогический, воспитательный, учебно-исследовательский по объему и целевым ориентирам совпадают с аналогичными, представленными в Ядре ПО. Однако в содержании модулей есть некоторые отличия.

Например, в психолого-педагогическом модуле (28 з.е., из них 12 з.е. – практика), направленном на формирование у обучающихся готовности к осуществлению профессиональной деятельности на основе знаний закономерностей развития личности в ситуации онто- и дизонтогенеза,



современных теорий обучения и воспитания, системы научных представлений об адаптации, абилитации и реабилитации лиц с ОВЗ, владения методами психолого-педагогической диагностики нарушений развития, восприятия межкультурного разнообразия общества, к перечню обязательных базовых дисциплин (разделов) отнесены не только педагогика и психология, но и специальная педагогика и психология, психолого-педагогическая диагностика лиц с ОВЗ.

Клинический и лингвистический модули рассматриваются как общедефектологические. Они наполняются дисциплинами, необходимыми для подготовки выпускника с любой дефектологической квалификацией, но включают специализированные для каждого профиля разделы. Так, модуль клинической подготовки (13 з.е.) предусматривает обязательное изучение медицинской генетики; анатомии, физиологии и патологии органов слуха, речи и зрения; неврологии, психопатологии, нейропсихологии, а также одной из профильных дисциплин (неврологические основы логопедии / клиника интеллектуальных нарушений / аудиология и слухопротезирование / клиника зрительных нарушений / этиология и патогенез расстройств аутистического спектра и др.).

Профильный модуль направлен на формирование профессиональных компетенций и готовности к работе в конкретной области профессиональной деятельности педагога-дефектолога, что и определяет его содержательное наполнение. Обязательная дисциплинарная часть профильного модуля – от 50 з.е. до 81 з.е.; часть, формируемая участниками образовательных отношений, – от 8 з.е. до 48 з.е.

Учебная и/или производственная практики входят обязательными компонентами в большинство модулей.

Модульная структура учебных планов делает возможной реализацию нескольких вариантов образовательных траекторий с учетом профессиональных интересов студента и в зависимости от актуальных запросов системы образования.

Результующая часть образовательных программ определяется через комплекс разноуровневых компетенций. При этом профессиональные компетенции формулируются в соответствии с профильной отнесенностью программы и с учетом трудовых функций, заложенных в соответствующих профессиональных стандартах.

Отметим, что профильность рассматривается нами в классическом понимании сущности и цели дефектологического образования и отражает нозологический принцип построения образовательных программ. Как и профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог», Ядро СДО разработано для дифференцированных профилей, связанных с подготовкой логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога и др.

Интегративным является лишь профиль «Дошкольная дефектология», который создавался и реализуется с учетом особенностей возрастного этапа развития ребенка, необходимости целостного понимания картины нарушенного развития.

Существует ряд объективных ограничений (типологическая и возрастная неоднородность каждой нозологической группы, необходимость целостного видения динамики дизонтогенеза и др.), исключающих не только возможность полной интеграции различных дефектологических профилей в один, но и саму постановку вопроса об универсализации дефектологической подготовки. В самом деле, сложно представить специалиста, глубоко погруженного в нюансы работы со всеми категориями лиц с ОВЗ, ответственно и качественно владеющего одновременно, например, методиками развития восприятия устной речи у глухих, логопсихокоррекционными методами преодоления заикания и, технологиями формирования социально-бытовой ориентировки у детей с интеллектуальными нарушениями. Однако озвучиваемый в последние годы запрос на «универсального» дефектолога может быть в определенной мере удовлетворен за счет подготовки тьюторов, что представлено в структуре Ядра СДО отдельным профилем.

Разработка Ядра СДО стала основой для определения возможностей, условий и рамок совмещения профилей подготовки. Постановка данной задачи обусловлена необходимостью оптимизации процесса и актуализации результата подготовки дефектологических кадров для современной системы образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, а также вариативностью региональных потребностей и условий реализации образовательных программ в конкретном вузе, ориентацией современной высшей школы на персонализацию образования. В этом контексте отметим, что введение дополнительных специализаций, усиление отдельных модулей и блоков подготовки внутри одного профиля безусловно расширяет профессиональный кругозор и потенциал выпускника, но без формального соотношения с квалификационными требованиями не увеличивает для него возможности трудоустройства в выбранной сфере деятельности.

Запрос на программы с сочетанием профилей поддерживается нормой Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273, предусматривающей возможность получения нескольких квалификаций в процессе освоения программ высшего образования (п. 6 ч. 1 ст. 34)<sup>3</sup>. Идея совмещения профилей неоднократно обсуждалась в ходе

<sup>3</sup> Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ; с изм. на 25.12.2023. URL: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii> (дата обращения: 03.06.2024).

мероприятий различного уровня, в том числе на заседаниях Рабочей группы по вопросам развития качественного и доступного дошкольного и общего образования для детей-инвалидов Комиссии при Президенте Российской Федерации по делам инвалидов с участием представителей Министерства просвещения Российской Федерации и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Активно идущий процесс стандартизации различных областей профессиональной деятельности задает нормативно-правовой вектор для совмещения профилей, отнесенных к СДО. В этом плане следует обратить внимание на следующее:

- однородность трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте «Педагог-дефектолог»;
- включение СДО в перечень образовательных направлений, являющихся базовыми для освоения трудовых функций в ряде профессиональных стандартов («Специалист в области воспитания», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» и др.);
- наличие в разных профессиональных стандартах содержательно близких, взаимно дополняющих областей и видов профессиональной деятельности.

Обсуждение проблемы, анализ документов и материалов исследований показал, что совмещение профилей (а в новой системе высшего образования и присваиваемых квалификаций) позволяет:

- подготовить выпускника, готового к работе с обучающимися разных нозологических групп, что отвечает актуальным запросам системы образования обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью;
- оперативно учитывать ресурсы и потребности регионов в области подготовки дефектологических кадров (через разные варианты совмещения профилей);
- оптимизировать использование контрольных цифр приема в вузы, в том числе с учетом того, что количество рабочих мест для специалистов разных профилей распределяется неравномерно;
- обеспечить индивидуализацию и вариативность образовательного маршрута студента;
- расширить горизонтальную мобильность выпускников в течение трудовой жизни;
- защитить позиции выпускника на рынке труда.

Образовательные программы с совмещением профилей (квалификаций) отвечают традициям дефектологического образования: до 2010 г. в системе специалитета существовала возможность присвоения выпускникам двух квалификаций [10].

В этой системе существовал ряд ограничений:

1) подготовка специалистов для работы с детьми школьного возраста велась в рамках специальности «Дефектология» (по отраслям «Логопедия», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика»), т.е. выпускник в первую очередь был сурдопедагогом, тифлопедагогом, учителем-логопедом, а при освоении дополнительной специальности (специализации) получал предметно-методическую подготовку в той или иной области;

2) предметно-методическая подготовка студентов дефектологических факультетов по объему и содержанию была связана с функционированием системы коррекционных школ для детей с нарушениями развития с дифференциацией по нозологиям (школы для детей с нарушениями речи, школы для детей с нарушениями слуха и т.д.); выпускник был готов к работе учителем в конкретном типе школ с детьми определенной нозологической категории; обучение в школе каждого типа велось по программам, предполагающим использование специальных методик обучения и особый отбор изучаемого материала, т.е. не совпадающим по содержательным и результативным характеристикам между собой, а также с программами «массовой» школы (это тем не менее не препятствовало выпускникам коррекционных школ продолжать обучение в ПТУ, техникумах и, реже, в вузах). При этом, однако, не существовало нормативно-правовых препятствий для трудоустройства выпускника-дефектолога учителем в «массовую» школу;

3) в большинстве случаев присваиваемые по итогам обучения квалификации имели содержательную близость (логопед/сурдопедагог + учитель русского языка и литературы / учитель начальных классов); более широкий спектр программ предметной подготовки олигофренопедагогов был связан со спецификой обучения детей с нарушением интеллекта («неценовое образование»).

Так, выпускникам МГПИ им. В.И. Ленина – МПГУ в разные периоды присваивались следующие квалификации.

1950–1960-е гг.:

- учитель школы глухонемых, учитель русского языка и литературы средней школы;
- учитель математики специальной средней школы; звание учителя средней школы;
- учитель-логопед, учитель русского языка и литературы средней школы; звание учителя средней школы;
- учитель школы глухих и слабослышащих, преподаватель русского языка и литературы средней школы для детей с недостатками слуха;

– учитель вспомогательной школы, учитель по предмету (биологии, географии и др.) средней школы.

1970–1980-е гг.:

- учитель-логопед школьных, дошкольных, медицинских учреждений;
- учитель начальных классов, русского языка и литературы школ глухих и слабослышащих; сурдопедагог дошкольных учреждений;
- учитель и логопед вспомогательной школы.

1990–2000-е гг.:

– *сурдопедагогика*:

- учитель начальных классов, русского языка и литературы, практический психолог школ для детей с нарушениями слуха;
- учитель-сурдопедагог, учитель русского языка и литературы в школах для детей с нарушениями слуха,
- сурдопедагог, психолог для работы с детьми с отклонениями в развитии;

– *олигофренопедагогика*:

- учитель и логопед вспомогательной школы, олигофренопедагог дошкольных учреждений;
- олигофренопедагог, учитель-логопед,
- олигофренопедагог, учитель-логопед, специальный психолог (дополнительная специализация);

– *дошкольная дефектология*:

- учитель-дефектолог и практический психолог специальных дошкольных учреждений;
- учитель-дефектолог и практический психолог специальных дошкольных учреждений; учитель-логопед;

– *логопедия*:

- учитель-логопед, учитель русского языка и литературы школы для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- учитель-логопед, психолог для работы с детьми с отклонениями в развитии;
- учитель-логопед; учитель русского языка и литературы;
- учитель-логопед; учитель русского языка и литературы; специальный психолог (дополнительная специализация).

Исходя из сказанного, мы полагаем, что идея совмещения профилей при подготовке дефектологических кадров может быть реализована в модели базового высшего образования как с формальных, так и существенных позиций. Такой подход соответствует традициям научно-педагогических школ, сохраняет достижения отечественной педагогики и дефектологии, развивает систему дефектологического образования,

но требует учета всех возникающих рисков и соблюдения имеющихся ограничений.

Обязательным условием реализации двухпрофильных программ является увеличение сроков обучения, общая продолжительность которого должна составить не менее 5 лет.

В учебных планах с двумя профилями подготовки трудоемкость обязательной части профильных модулей по каждому из профилей равнозначна по объему или же распределяется в пропорции 60/40. Совмещаемые профили содержательно равноправны (нет деления на основной и дополнительный). Последовательность освоения дисциплин и практик совмещаемых профильных модулей определяется образовательной организацией.

Рамки совмещения профилей определяются на основе соответствия направленности образовательной программы и характеристик соответствующих должностей и квалификаций. Эта позиция поддерживается и активной разработкой единых подходов, содержательного Ядра (Ядро ПО, Ядро СДО), которое обеспечивает понимание того, что стоит за каждой присваиваемой выпускнику квалификацией.

Важнейшими и взаимосвязанными факторами, определяющими возможность сочетания профилей при переходе к системе базового высшего образования, являются: координация квалификаций выпускника с требованиями профессиональных стандартов; сохранение автономии направлений в рамках УГСН Образование и педагогические науки.

Учет этих факторов позволяет сохранить аутентичность профессий, наделяет смыслом идею введения квалификаций для выпускников.

Вносимая в диплом квалификация не только создает ясную картину для работодателя, но и определяет ответственность вуза за предоставление выпускнику возможностей трудоустройства. Занимать конкретную должность выпускник сможет при соответствии освоенного направления образования требованиям профессионального стандарта и/или Единого квалификационного справочника (ЕКС). В табл. 1 приведено сопоставление направлений образования с действующим перечнем квалификаций и требованиями профессиональных стандартов к образованию специалистов<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Постановление Правительства РФ от 21.02.2022 № 225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций». URL: <https://docs.cntd.ru/document/728250577> (дата обращения: 03.06.2024).

**Совмещение квалификаций (должностей)  
педагогических работников при разных направлениях подготовки**

Номенклатура должностей педагогических работников	Педагогическое образование	Психолого-педагогическое образование	Специальное (дефектологическое) образование
Учитель-дефектолог			+
Учитель-логопед			+
Логопед			+
Педагог-психолог		+	
Учитель	+	+	+
Педагог-организатор	+	+	+
Воспитатель	+	+	+
Социальный педагог	+	+	+
Тьютор	+	+	+
Методист	+		+
Педагог дополнительного образования	+		+
Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями	+	+	
Педагог-библиотекарь	+		

Из таблицы видно, что должности учителя-логопеда (логопеда), учителя-дефектолога уникальным образом соотносятся с получением СДО. Это означает, что даже при освоении двух- или многопрофильных программ, выпускники других направлений (Психолого-педагогическое образование, Педагогическое образование и др.) не могут быть трудоустроены на указанные должности<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> В рамках данной статьи не обсуждается возможность входа в профессию через освоение программ переподготовки.

Профстандарты «Педагог»<sup>6</sup>, «Специалист в области воспитания»<sup>7</sup> и «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»<sup>8</sup> ориентированы на выпускника УГСН 44.00.00 в целом, что дает возможность подготовить и выпустить с соответствующей квалификацией, например, учителя, тьютора или социального педагога в рамках каждого из направлений этой группы.

Освоение и присвоение любой из этих квалификаций в рамках специального (дефектологического) образования действительно расширяет возможности трудоустройства для выпускника. При этом наполнение образовательных программ задается необходимостью реализации Ядра ПО и Ядра СДО.

С учетом этих оснований и содержательной части профессиональной деятельности (трудовые функции) предлагаем варианты сочетания профилей, представленный в таблице 2.

Отметим, что совмещение профилей остается возможным только в рамках одного направления; для интеграции разных направлений требуется большая нормативно-правовая и экономическая проработка (вопросы распределения контрольных цифр приема и др.). Однако ряд сочетаний представляется весьма перспективным и полезным для развития системы помощи лицам с ОВЗ.

Например, подготовка педагога-дефектолога и педагога-психолога пересекается в трудовой функции А/04.7 профессионального стандарта «Педагог-психолог»: «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации»<sup>9</sup>. Такое совмещение позволило бы не потерять значительный опыт, накопленный в области подготовки специальных психологов в рамках СДО за последнюю четверть века.

---

<sup>6</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 03.06.2024).

<sup>7</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30.01.2023 г. № 53н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300891113> (дата обращения: 03.06.2024).

<sup>8</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 22.09.2021 г. № 652н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог дополнительного образования детей и взрослых”». URL: <https://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 03.06.2024).

<sup>9</sup> Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”». URL: <https://docs.cntd.ru/document/420294037> (дата обращения: 03.06.2024).



**Варианты совмещения квалификаций,  
получаемых по результатам освоения профилей подготовки  
по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»**

Квалификация (профиль) дефектолога	Квалификация (профиль) смежных профессиональных стандартов
Учитель-логопед (ПС «Педагог-дефектолог») Учитель-дефектолог (один из профилей в соответствии с ПС «Педагог-дефектолог») Тьютор (ПС «Специалист в области воспитания»)	Учитель начальных классов (ПС «Педагог»)
	Социальный педагог (ПС «Специалист в области воспитания»)
	Педагог-организатор (ПС «Специалист в области воспитания»)
	Воспитатель (ПС «Специалист в области воспитания»)
	Методист (ПС «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»)
	Педагог дополнительного образования (ПС «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»)
	Специалист по социальной реабилитации (ПС «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере»)*
Учитель-логопед (ПС «Педагог-дефектолог»)	Учитель русского языка (ПС «Педагог»)
Учитель-логопед (ПС «Педагог-дефектолог»)	Медицинский логопед (специальности с высшим немедицинским образованием)**

\* Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.06.2020 г. № 352н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере”». URL: <https://docs.cntd.ru/document/565323999> (дата обращения: 03.06.2024).

\*\* Приказ Министерства здравоохранения РФ от 02.05.2023 г. № 206н «Об утверждении квалификационных требований к медицинским и фармацевтическим работникам с высшим образованием». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=468262&ysclid=lxaculwc2o821357323> (дата обращения: 03.06.2024).

Возможными представляются и сочетания таких образовательных профилей и квалификаций, как учитель-дефектолог (профиль: нарушения слуха) и переводчик русского жестового языка; Учитель-дефектолог (профиль: нарушения слуха) и специалист в области слухопротезирования (сурдоакустик); учитель-дефектолог (один профиль в соответствии

с ПС «Педагог-дефектолог») и инструктор-методист по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту и др.

Представленные решения, связанные с определением единства содержания и структуры образовательных программ (Ядра СДО), рамок и условий совмещения профилей, вырабатывались, как уже отмечалось, в ходе выполнения научно-исследовательской работы, в том числе и с участием экспертного сообщества. В 2024 г. методические рекомендации по внедрению Ядра СДО в образовательные программы направлены в образовательные организации, подведомственные Министерству просвещения [7].

Однако реализация обсуждаемых двухпрофильных программ до последнего времени носила в значительной мере прогностический характер в связи с имеющимися нормативно-правовыми ограничениями: подготовка дефектологов согласно действующему ФГОС бакалавриата осуществляется только по одному профилю и в течение 4 лет.

В рамках пилотного проекта МПГУ реализует новые модели высшего образования. В частности, в 2024 г. представлена программа, ориентированная на получение выпускниками двух квалификаций в рамках подготовки к работе с одной нозологической группой (программа «Фундаментальная логопедия» – квалификации «учитель-логопед», «медицинский логопед») и программа подготовки учителя-дефектолога с разными квалификациями (программа «Дошкольная дефектология и профиль по выбору»). При этом мы считаем, что возможность реализовывать однопрофильные программы не должна быть закрыта для вузов (по их усмотрению), в связи с чем открыта пилотная программа «Прикладная логопедия» (одна квалификация – «учитель-логопед»).

Сейчас, при переходе от действующей системы бакалавриата к базовому высшему образованию, разработанные на основе научных исследований модели подготовки, обеспечивающие единое качество профессионального образования дефектологов в России, апробируются в реальном образовательном процессе. Такие модели опираются на имеющиеся фундаментальные методологические основания, осмысление отечественного и зарубежного опыта подготовки дефектологов, современные достижения в сфере педагогики, дефектологии, реабилитологии и других смежных наук, целевые установки формирования национальной системы высшего образования.

Приглашаем всех заинтересованных читателей к обсуждению материала и к участию в обновлении системы подготовки дефектологических кадров.

## Библиографический список / References

1. Алмазова А.А., Кроткова А.В. Проектирование новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17. № 2. С. 256–269. [Almazova A.A., Krotkova A.V. Design of new educational programs in the direction of “Special (defectological) education”. *Education and Self-Development*. 2022. Vol. 17. No. 2. Pp. 256–269. (In Rus.)]
2. Алмазова А.А., Кулакова Е.В. Разработка новых программ подготовки педагогов-дефектологов: опыт, проблемы, поиск решений // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 5. С. 24–33. [Almazova A.A., Kulakova E.V. Development of new programs for training teachers-defectologists: Experience, problems, search for solutions. *Education and Upbringing of Children with Disabilities*. 2022. No. 5. Pp. 24–33. (In Rus.)]
3. Алмазова А.А., Микляева Н.В. Концепция подготовки кадров к управлению ресурсами дошкольной группы как основа межотраслевой двухпрофильной программы бакалавриата // Наука и школа. 2021. № 5. С. 131–137. [Almazova A.A., Miklyaeva N.V. The concept of training personnel for resource management of a preschool group as a basis for an interdisciplinary two-profile bachelor’s degree program. *Science and School*. 2021. No. 5. Pp. 131–137. (In Rus.)]
4. Концептуальные подходы к разработке проекта основной образовательной программы подготовки кадров в области обучения, воспитания и сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А.А. Алмазова, Т.С. Никандрова, Е.С. Тушева, А.В. Хаустов // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 4. С. 1–23. [Almazova A.A., Nikandrova T.S., Tusheva E.S., Khaustov A.V. Conceptual approaches to the development of a draft basic educational program for training personnel in the field of education, upbringing and support of students with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology and Special Education*. 2021. Vol. 10. No. 4. Pp. 1–23. (In Rus.)]
5. Кулакова Е.В., Яхнина Е.З., Вовненко К.Б. Современные концептуальные, содержательные и организационно-методические подходы к подготовке сурдопедагогических кадров в Московском педагогическом государственном университете // Высшая школа: научные исследования: материалы Межвузовского международного конгресса (г. Москва, 4 февраля 2021 г.). М., 2021. С. 18–26. [Kulakova E.V., Yakhnina E.Z., Vovnenko K.B. Modern conceptual, substantive and organizational-methodological approaches to the training of deaf teachers at the Moscow Pedagogical State University. *Vysshaya shkola: nauchnye issledovaniya: materialy Mezhvuzovskogo mezhdunarodnogo kongressa*. Moscow, 2021. Pp. 18–26. (In Rus.)]
6. Методические рекомендации по реализации новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: сборник методических материалов / А.А. Алмазова, Л.И. Адамян, К.Б. Вовненко и др.; отв. ред. А.А. Алмазова, А.В. Лагутина. М., 2022. [Almazova A.A., Adamyan L.I., Vovnenko K.B. et al. *Metodicheskie rekomendatsii po realizatsii novykh obrazovatelnykh*

программ по направлению «Spetsialnoe (defektologicheskoe) obrazovanie» [Methodological recommendations for the implementation of new educational programs in the direction of “Special (defectological) education”]. Collection of methodological materials. A.A. Almazova, A.V. Lagutina (eds.). Moscow, 2022.]

7. Модель подготовки педагогов-дефектологов, обеспечивающая единство содержания и структуры образовательных программ по профилям дефектологического образования («Ядро Специального (дефектологического) образования): методические рекомендации по подготовке дефектологических кадров. URL: [https://mpgu.su/wp-content/uploads/2024/07/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8\\_%D0%AF%D0%B4%D1%80%D0%BE\\_%D0%A1%D0%94%D0%9E\\_2023-%D0%98%D0%A2%D0%9E%D0%93.pdf](https://mpgu.su/wp-content/uploads/2024/07/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%AF%D0%B4%D1%80%D0%BE_%D0%A1%D0%94%D0%9E_2023-%D0%98%D0%A2%D0%9E%D0%93.pdf) (дата обращения: 11.06.2024). [Model podgotovki pedagogov-defektologov, obespechivayushchaya edinstvo soderzhaniya i struktury obrazovatelnykh programm po profilyam defektologicheskogo obrazovaniya («Yadro Spetsialnogo (defektologicheskogo) obrazovaniya) [Model for training teachers of defectology, ensuring the unity of content and structure of educational programs in the profiles of defectology education (“Core of Special (Defectology) Education”)]. Methodological recommendations for training defectology personnel. URL: [https://mpgu.su/wp-content/uploads/2024/07/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8\\_%D0%AF%D0%B4%D1%80%D0%BE\\_%D0%A1%D0%94%D0%9E\\_2023-%D0%98%D0%A2%D0%9E%D0%93.pdf](https://mpgu.su/wp-content/uploads/2024/07/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%AF%D0%B4%D1%80%D0%BE_%D0%A1%D0%94%D0%9E_2023-%D0%98%D0%A2%D0%9E%D0%93.pdf)]
8. Персонализированная практика в перспективах подготовки педагогов-дефектологов / Е.С. Тушева, А.В. Сизова, Т.С. Никандрова, Б.Б. Горский // Школа будущего. 2023. № 3. С. 106–127. [Tusheva E.S., Sizova A.V., Nikandrova T.S., Gorskin B.B. Personalized practice in the prospects of training teachers-defectologists. *School of the Future*. 2023. No. 3. Pp. 106–127. (In Rus.)]
9. Трубина Л.А., Ерохина Е.Л. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «Ядра педагогического образования» // Наука и школа. 2022. № 4. С. 34–44. [Trubina L.A., Erokhina E.L. Content and new forms of organization of subject-methodological training in the context of the implementation of the “Core of Pedagogical Education”. *Science and School*. 2022. No. 4. Pp. 34–44. (In Rus.)]
10. Филатьева М.С., Шарипова Н.Ю. Подготовка логопедов в МПГУ: ретроспективный анализ и современный подход // Наука и школа. 2023. № 3. С. 120–132. [Filatieva M.S., Sharipova N.Yu. Training of speech therapists at Moscow Pedagogical State University: retrospective analysis and modern approach *Science and School*. 2023. No. 3. Pp. 120–132. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 22.04.2024, принята к публикации 11.06.2024

The article was received on 22.04.2024, accepted for publication 11.06.2024

Сведения об авторах / About the authors

**Алмазова Анна Алексеевна** – доктор педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой логопедии дефектологического факультета, директор Института детства, Московский педагогический государственный университет

**Anna A. Almazova** – Dr. Pedagogy Hab.; Head at the Department of Speech Therapy of the Faculty of Defectology, Director at the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: aa.almazova@mpgu.su

**Вовненко Ксения Борисовна** – кандидат психологических наук; доцент кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики дефектологического факультета Института детства, Московский педагогический государственный университет

**Kseniya B. Vovnenko** – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Inclusive Education and Deaf Pedagogy of the Faculty of Defectology of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: kb.vovnenko@mpgu.su

**Кроткова Алевтина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой дошкольной дефектологии дефектологического факультета Института детства, Московский педагогический государственный университет

**Alevtina V. Krotkova** – PhD in Pedagogy; Head at the Department of Preschool Defectology of the Faculty of Defectology of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: av.krotkova@mpgu.su

**Кулакова Елена Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент; профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, декан дефектологического факультета Института детства, Московский педагогический государственный университет

**Elena V. Kulakova** – PhD in Pedagogy; Professor at the Department of Inclusive Education and Deaf Pedagogy, Dean at the Faculty of Defectology of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ev.kulakova@mpgu.su

**Никандрова Татьяна Сергеевна** – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ дефектологии дефектологического факультета Института детства, Московский педагогический государственный университет

**Tatyana S. Nikandrova** – PhD in Pedagogy; Head at the Department of Oligophrenopedagogy and Clinical Foundations of Defectology of the Defectology Faculty of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ts.nikandrova@mpgu.su

**Васильева Дарья Евгеньевна** – ассистент кафедры дошкольной дефектологии дефектологического факультета; заместитель директора по общим вопросам Института детства, Московский педагогический государственный университет

**Darya E. Vasileva** – assistant at the Department of Preschool Defectology of the Faculty of Defectology; Deputy Director at the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

E-mail: de.vasileva@mpgu.su

### 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

**Ван Сяшань, В.В. Гетьман**

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

## Педагогические условия освоения интегративных методических подходов к обучению игре на фортепиано китайскими студентами

В музыкальном образовании китайских студентов все большее значение приобретает диалогический подход обмена знаниями и культурными ценностями. Однако, несмотря на существующие методические подходы к обучению игре на фортепиано, практически отсутствуют исследования того, как китайские студенты осваивают эти подходы, что создает новые трудности на пути их эффективного понимания в контексте китайской культуры. Поэтому выявление и разработка педагогических условий для успешной адаптации китайских студентов к российской системе музыкального образования с целью познания методических подходов к обучению игре на фортепиано является важной задачей настоящего исследования. В статье определены и рассмотрены педагогические условия освоения интегративных методических подходов к обучению игре на фортепиано китайскими обучающимися в российском вузе. Авторами обоснована актуальность заявленной темы статьи, определена ее проблемность. Представлены основные термины (условия, педагогические условия, методический подход, интегративные методические подходы в контексте фортепианной педагогики). Сформулированы и рассмотрены педагогические условия, обеспечивающие эффективный процесс освоения интегративных методических подходов к обучению игре на фортепиано китайскими студентами.

© Ван Сяшань, Гетьман В.В., 2024



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:** музыкально-педагогическая деятельность, интегративные методические подходы, музыкальное образование в вузе, обучение игре на фортепиано, студенты Китайской Народной Республики

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Сяшань Ван, Гетьман В.В. Педагогические условия освоения интегративных методических подходов к обучению игре на фортепиано китайскими студентами // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 111–120. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-111-120

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-111-120

**Wang Xiashan, V. V. Getman**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Pedagogical conditions for mastering integrative methodological approaches to teaching piano to Chinese students

In the music education of Chinese students, the dialogical approach of sharing knowledge and cultural values is becoming increasingly important. However, despite the existing methodological approaches to piano teaching, there is virtually no research on how Chinese students acquire these approaches, which creates new challenges to understanding them effectively in the context of Chinese culture. Therefore, identifying and developing pedagogical conditions for the successful adaptation of Chinese students to the Russian system of music education in order to learn methodological approaches to teaching piano playing is an important goal of the study. The article defines and examines the pedagogical conditions for mastering integrative methodological approaches to teaching piano playing by Chinese students at a Russian university. The authors substantiate the relevance of the stated topic of the article and define its problematic nature. The content presents the main terms: conditions, pedagogical conditions, methodological approach, integrative methodological approaches in the context of piano pedagogy. Pedagogical conditions that ensure an effective process of mastering integrative methodological approaches to teaching piano playing to Chinese students are formulated and examined.



**Key words:** musical and pedagogical activity, integrative methodological approaches, music education at the university, piano lessons, students of the People's Republic of China

CITATION: Xiashan Wang, Getman V.V. Pedagogical conditions for mastering integrative methodological approaches to teaching piano to Chinese students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 111–120. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-111-120

Возрастающий интерес к музыкальному образованию всех уровней (общее, профессиональное) в Китайской Народной Республике очевиден. В связи с этим существует большая востребованность профессиональных музыкантов-педагогов, владеющих современными знаниями и навыками исполнительской и музыкально-педагогической деятельности. Сегодня также очевиден особый интерес китайских музыкантов и педагогов к русской музыкальной культуре и образованию как уникальному явлению, интегрирующему в себе высшие достижения исполнительского и педагогического мастерства. Безусловно, этому способствует интенсивное развитие гуманитарного сотрудничества России и Китая, которое дает возможность иностранным обучающимся в российских вузах изучать традиции фортепианной школы и осваивать современные методические подходы к обучению, обеспечивая профессиональную подготовку китайских специалистов. При этом такое образование китайских студентов предполагает разработку и реализацию специальных педагогических условий, связанных с культурными, ментальными, языковыми и индивидуально-адаптационными факторами, без учета которых этот процесс невозможен.

Кроме того, в музыкальном образовании российских и китайских студентов все большее значение приобретает диалогический подход обмена знаниями и культурными ценностями. Однако, несмотря на существующие методические подходы к обучению игре на фортепиано, практически отсутствуют исследования того, как китайские студенты осваивают эти подходы, что создает новые трудности на пути их эффективного понимания в контексте китайской культуры. Поэтому выявление и разработка педагогических условий для успешной адаптации китайских студентов к российской системе музыкального образования с целью познания методических подходов к обучению игре на фортепиано является важной задачей настоящего исследования.

Сначала необходимо сказать о терминах «условия» и «педагогические условия», которые рассматриваются в ряде научных дисциплин, включая философию, культурологию, лингвистику, психологию,

педагогике и др. В частности, С.И. Ожегов в «Словаре русского языка», понятие «условие» трактует следующим образом: обстоятельство, от которого зависит что-то другое; требование, предъявляемое одной из сторон; соглашение или договоренность; правила или установленные условия в определенной области жизни или деятельности; обстановка, в которой происходит или осуществляется что-то; данные или требования, из которых следует исходить<sup>1</sup>. В философии «условие» рассматривается как фактор, от которого зависит существование или проявление чего-либо<sup>2</sup>. С точки зрения психологии «условия» – это сложные внешние и внутренние причины, которые влияют на психологическое развитие личности<sup>3</sup>. В педагогике, выделены три группы педагогических условий: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические [5]. В определении педагогических условий освоения методических подходов к обучению игре на фортепиано китайскими студентами мы использовали данную классификацию.

Таким образом, под педагогическими условиями мы понимаем совокупность факторов и комплекс средств, которые обеспечивают эффективность музыкально-образовательного процесса, направленного на освоение интегративных методических подходов к обучению игре на фортепиано китайскими студентами в российском вузе.

*Методический подход* понимается нами как система средств (принципов, методов, приемов, форм и др.), используемая преподавателем для осуществления педагогического процесса и достижения образовательных цели и задач. В контексте фортепианной педагогики интегративными методическими подходами выступают: личностно-ориентированный, жанрово-стилевой и деятельностно-практический. Каждый из них представляет уникальную систему принципов и методов и направлен на решение конкретных задач исполнительской и методической подготовки обучающихся в классе фортепиано, а в совокупности они обеспечивают формирование интегративных музыкально-педагогических знаний, умений и навыков в целостном образовательном процессе.

Опираясь на вышеобозначенные классификацию педагогических условий и интегративные методические подходы, нами выделены четыре ключевых педагогических условия, обеспечивающих освоение современных методик обучения игре на фортепиано китайскими студентами: – межкультурное взаимодействие в контексте музыкального образования как условие профессиональной адаптации китайских студентов;

<sup>1</sup> Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 100 000 слов, терминов и выражений. 28-е изд., перераб. М., 2015. С. 558.

<sup>2</sup> Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева. М., 1983. С. 661.

<sup>3</sup> Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. М., 2003. Ч. 1. С. 448.

- интегративно-контекстная основа содержания обучения игре на фортепиано;
- практико-ориентированная направленность деятельности китайских студентов на освоение современных методических подходов обучения игре на фортепиано;
- разработка индивидуального маршрута обучения и траектории развития обучающегося игре на фортепиано с учетом культурно-лингвистических и ментальных особенностей китайских студентов.

Дадим каждому из условий краткую характеристику.

Согласно статистике, на 18 января 2022 г. число иностранных студентов в России выросло на 26 000 человек. Самые большие контингенты студентов – из Казахстана (61 000 человек), Узбекистана (48 700 человек) и Китая (32 600 человек). Эти страны являются основными источниками международного набора в российские высшие учебные заведения<sup>4</sup>.

Одним из педагогических условий обучения китайских студентов в России является содействие межкультурному взаимодействию в контексте музыкального образования. Это взаимодействие жизненно необходимо для их профессиональной адаптации, поскольку позволяет студентам ориентироваться и интегрироваться в культурно разнообразную образовательную среду. Поликультурное музыкальное образование служит ключевой платформой для такого взаимодействия, способствуя развитию межкультурной компетенции, стимулируя творчество и способствуя целостному развитию личности студентов.

Обучение китайских студентов в России связано с необходимостью наладить полноценный культурный диалог между восточным культурным наследием студентов и российской педагогической системой. Этот диалог важен как для преподавателей, так и для студентов. Педагоги должны учитывать культурный опыт и музыкальные традиции китайских обучающихся, а студенты – знакомиться и овладевать основами российской музыкально-педагогической практики. Межкультурный диалог способствует взаимопониманию, которое необходимо студентам для эффективного освоения методических подходов в обучении игре на фортепиано [1].

В современном поликультурном музыкальном образовании эффективные педагогические стратегии должны включать разработку ресурсов и подходов, которые преодолевают культурные различия и барьеры, позволяя беспрепятственно передавать музыкальные знания и навыки между различными национальными традициями. Интегрируя аспекты

<sup>4</sup> Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 тысяч // Минобрнауки России. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhhdunardnoe-sotrudnichestvo/46158/> (дата обращения: 08.06.2024).

китайского и российского музыкального наследия в процесс обучения, педагоги могут создать уникальный опыт обучения.

Поликультурная образовательная среда способствует культурному обмену и взаимному обучению, поощряет студентов исследовать и выражать свои музыкальные идеи таким образом, чтобы они отражали свои уникальные культурные перспективы, одновременно взаимодействуя с другими [4]. Включение элементов китайской и русской музыкальных традиций в практику обучения и методику преподавания не только обогащает образовательный опыт, но и способствует развитию подлинного диалога культур в педагогических рамках.

Таким образом, первое педагогическое условие, необходимое для освоения китайскими студентами интегративных методических подходов к обучению игре на фортепиано, предполагает глубокое вовлечение студентов в межкультурное взаимодействие. Это требует целенаправленных усилий по развитию культурного диалога, расширению межэтнического пространства в музыкальном образовании и созданию в классе среды, принимающей и развивающей поликультурное разнообразие.

Следующее педагогическое условие – интегративно-контекстная основа содержания обучения игре на фортепиано. Данное педагогическое условие опирается на тождественный – интегративно-контекстный – методологический подход, сочетающий теоретические знания с практическим опытом. Это позволяет учащимся проецировать полученные знания на реальные условия профессиональной деятельности. Такой подход особенно эффективен в музыкальном образовании, где позволяет студентам развивать компетенции разного уровня и направленности, в том числе технические, творческие, аналитические, методические и др. [3]. Работая с определенными ситуационными сценариями и решая теоретические и практические задачи, студенты учатся адаптировать и применять свои знания и навыки, что повышает их готовность к различным видам и сложностям профессиональной деятельности.

В контексте обучения игре на фортепиано китайских студентов интегративно-контекстный подход способствует применению теоретических знаний в практических условиях, развивая как технические навыки, так и способность к творческому самовыражению. Китайское музыкальное образование, с его культурными нюансами и акцентом на успех, является благодатной средой для применения этого подхода. Погружая студентов в определенную контекстную среду, преподаватель может создавать образовательный опыт, соответствующий культурным особенностям и устремлениям учащихся. Этот подход не только соответствует современным образовательным потребностям, но и готовит студентов к многогранным требованиям профессионального мира.

Использование интегративно-контекстного подхода превращает образовательный процесс в динамичную модель, в которой студенты переходят от локального академического обучения к профессиональной деятельности. Этот переход характеризуется этапами, которые варьируются от традиционных лекций и практических занятий до освоения на практике и, в конечном счете, в профессиональной деятельности. Такая структура позволяет студентам ощутить и решать профессиональные проблемы в рамках образовательной среды, имитирующей реальные жизненные ситуации. Таким образом, интегративно-контекстуальный подход не только удовлетворяет потребности современного рынка труда в творческих и критически мыслящих специалистах, но и обеспечивает современную подготовку будущих учителей музыки, которая отвечает практическим потребностям школы Китая.

Третье педагогическое условие – практико-ориентированная направленность деятельности китайских студентов на освоение интегративных методических подходов к обучению игре на фортепиано. Реализация данного условия строится на основе деятельностно-практического подхода, который предполагает системную методическую организацию образовательного процесса. Это и различные формы обучения (групповые, индивидуальные, интерактивные и др.), ориентированные на приобретение практического опыта, и использование различных образовательных технологий и методов. Путем решения разнообразных практических профессиональных задач китайские студенты могут развивать и совершенствовать свои интегративные музыкально-педагогические знания, умения и навыки, объединяя исполнительские и методические ЗУН [2]. Такой подход не только готовит их к практической работе по обучению музыке, но и приводит их образовательный опыт в соответствие с требованиями современного музыкального образования.

В области обучения игре на фортепиано практико-ориентированная направленность обучения является ключевым педагогическим условием для освоения интегративных методических подходов. А сам подход предполагает активное использование теоретических знаний на практике при обучении игре на фортепиано, что позволяет китайским студентам эффективно сокращать разрыв между теорией и практикой.

И еще одно условие, которое считаем необходимым в контексте нашего исследования, – разработка индивидуального маршрута обучения и траектории развития обучающегося игре на фортепиано с учетом культурно-лингвистических и ментальных особенностей китайских студентов. Это условие предполагает необходимость адаптации образовательных программ и планов к культурным, языковым и психологическим особенностям китайских студентов [6]. Для создания эффективной

и благоприятной учебной среды необходимо признать и учитывать такие аспекты, как языковой барьер, культурные и ментальные различия и тенденцию стремления студентов к самостоятельной работе.

Китайские студенты часто встречаются с такими проблемами, как языковой барьер, особенно при изучении дисциплин общепрофессионального и профессионального блоков. Особую лингвистическую трудность представляют музыкальные дисциплины, которые осваиваются на русском языке. Кроме того, из-за особенностей мышления и зрительной памяти китайских студентов требуются методы обучения, соответствующие их познавательным способностям и особенностям музыкальной деятельности. В связи с этим, педагоги должны применять индивидуальный подход к обучению и разрабатывать индивидуальные планы занятий, индивидуальные траектории развития учащихся, чтобы улучшить и понимание студентов, и сам процесс обучения сделать более эффективным и целенаправленным.

В заключение можно сказать, что рассмотренные педагогические условия были выявлены и сформулированы в результате практической работы с китайскими обучающимися бакалавриата на занятиях лекционно-практического курса «Методика музыкального образования» и индивидуальной подготовки в инструментально-исполнительском классе. Практика работы с данным контингентом студентов дает основание говорить о том, что соблюдение вышеназванных условий в музыкально-образовательном процессе российских педагогических вузов способствует повышению уровня музыкального образования китайских студентов в целом и значительно улучшает освоение интегративных методических подходов к обучению игре на фортепиано в частности. Таким образом, ориентируясь на индивидуальные способности и потребности китайских студентов, мы можем обеспечить им гуманитарную поддержку и руководство к действию в качестве успешных музыкантов-педагогов в будущей профессиональной деятельности.

## Библиографический список / References

1. Гайдай П.В. Межкультурные коммуникации в развитии профессионального музыкального образования Китая // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 120–127. [Gaidai P.V. Intercultural communications in the development of professional music education in China. *Siberian Pedagogical Journal*. 2019. No. 2. Pp. 120–127. (In Rus..)]
2. Дыганова Е.А., Явильдина З.М. Модель формирования методической компетентности будущего педагога-музыканта: практико-ориентированный

- подход // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. № 1 (10). URL: <https://mir-nauki.com/05PDMN122.html> (дата обращения: 18.08.2023). [Dyganova E.A., Yavgildina Z.M. Model of formation of methodological competence of a future teacher-musician: a practice-oriented approach. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2022. No. 1. URL: <https://mir-nauki.com/05PDMN122.html> (In Rus.)]
3. Кряжевских В.К. Контекстное обучение в системе подготовки учителя музыки // Наука и школа. 2007. № 1. С. 20–23. [Kryazhevskikh V.K. Contextual learning in the system of music teacher training. *Science and School*. 2007. No. 1. Pp. 20–23. (In Rus.)]
  4. Лу Х. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2018. [Lu Kh. Pedagogicheskie usloviya razvitiya vokalno-ispolnitel'skogo potentsiala kitayskikh studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Pedagogical conditions for the development of vocal and performing potential of Chinese students in the educational process of the university]. Voronezh, 2018.]
  5. Низамова Ч.И., Добротворская С.Г. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2019. № 4 (38). С. 623–628. [Nizamova Ch.I., Dobrotvorskaya S.G. Analysis and clarification of the definition and classification groups of pedagogical conditions. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*. 2019. No. 4 (38). Pp. 623–628. (In Rus.)]
  6. Останина С.А., Птицына Е.В. Особенности организации обучения иностранных студентов в вузе: проблемы и возможные пути их решения // Преподаватель XXI век. 2017. № 4–1. С. 142–156. [Ostanina S.A., Ptitsyna E.V. Features of the organization of training of foreign students at the university: Problems and possible solutions. *Prepodavatel XXI vek*. 2017. No. 4–1. Pp. 142–156. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 01.03.2024, принята к публикации 10.04.2024

The article was received on 01.03.2024, accepted for publication 10.04.2024

#### Сведения об авторах / About the authors

**Ван Сяшань** – аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования им. Э.Б. Абдуллина факультета музыкального искусства Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

**Wang Xiashan** – postgraduate student at the Department of Methodology and Technologies of Pedagogics of Music Education of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: wang\_xiashan@qq.com

**Гетьман Виктория Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования им. 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 Pedagogics of Music Education of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: Nika-m19@bk.ru

Заявленный вклад авторов

**Ван Сяшань** – участие в подборе и анализе материала, участие в подготовке текста статьи

**В.В. Гетьман** – общее руководство направлением исследования, организация и интерпретация результатов анализа, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

**Wang Xiashan** – participation in the selection and analysis of material, participation in the preparation of the text of the article

**V.V. Getman** – general direction of the research, organization and interpretation of the analysis results, participation in the preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript



**М.Е. Вайндорф-Сысоева<sup>1</sup>,  
М.Л. Субочева<sup>1</sup>, Л.А. Кудрявцева<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Российский государственный геологоразведочный университет  
имени Серго Орджоникидзе,  
117997 г. Москва, Российская Федерация

## Модель методики гибридного обучения в цифровой образовательной среде технического вуза: теоретическое обоснование, разработка и апробация

В статье предлагается модель методики подготовки современного специалиста в техническом вузе в условиях гибридного обучения. На основе анализа и обобщения научно-педагогической, методической литературы, нормативно-правовой информации проведено теоретическое обоснование и представлено авторское видение модели методики гибридного обучения для вузов технической направленности, а также уточнены понятия «гибридное обучение», «цифровая образовательная среда вуза». Представленная в работе модель отражает специфику подготовки в вузах технической направленности, особенности ее содержательного компонента. Возможно применение предлагаемой модели для построения гибридного обучения как по отдельно взятым дисциплинам, так и в целом для всей образовательной программы технической направленности.

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда вуза, гибридное обучение, цифровое обучение, модель методики подготовки специалиста в вузе, специфика обучения в технических вузах

© Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л., Кудрявцева Л.А., 2024



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: Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л., Кудрявцева Л.А. Модель методики гибридного обучения в цифровой образовательной среде технического вуза: теоретическое обоснование, разработка и апробация // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 121–140. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-121-140

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-121-140

**M.E. Vayndorf-Sysoeva<sup>1</sup>,**  
**M.L. Subocheva<sup>1</sup>, L.A. Kudryavtseva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

<sup>2</sup> Sergo Ordzhonikidze Russian State University  
for Geological Prospecting,  
Moscow, 117997, Russian Federation

## Model of hybrid learning methodology in the digital educational environment of a technical university: Theoretical justification, development and testing

The article proposes a model of methods for training a modern specialist in a technical university in the conditions of hybrid learning. Based on the analysis and generalization of scientific, pedagogical, methodological literature, and regulatory information, a theoretical substantiation is carried out and the authors' vision of the hybrid learning methodology model for technical universities is presented, and the concepts of "hybrid learning" and "digital educational environment of the university" are defined. The model presented in the work reflects the specifics of training in technical universities and the features of its content component. It is possible to use the proposed model to build hybrid learning both in individual disciplines and in general for the entire technical educational program.

**Key words:** digital educational environment of the university, hybrid learning, digital learning, model of methodology for training a specialist in a university, specifics of training in technical universities

CITATION: Vayndorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L., Kudryavtseva L.A. Model of hybrid learning methodology in the digital educational environment of a technical university: Theoretical justification, development and testing. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 121–140. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-121-140

## Введение

Применение цифровых инструментов для организации и осуществления цифрового и дистанционного обучения обсуждается во многих научных, научно-педагогических и методических работах отечественных и зарубежных авторов, что подтверждается большим количеством публикаций на тему «цифровое обучение». Близкие понятия «информатизация образования», «цифровизация образования», «цифровизация процесса обучения» рассматриваются в работах А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина [14], М.Е. Вайндорф-Сысоевой, М.Л. Субочевой [5], И.В. Роберт [12], К.А. Баранникова, Д.П. Ананина и др. [8], М. Барбер [2]. Исследователи отмечают характерные черты цифровизации процесса обучения – персонализированность, применение цифровых технологий и цифровых инструментов, сочетание онлайн-обучения и массовых открытых образовательных онлайн-курсов, использование платформенных решений, направленность процесса обучения на достижение цели в цифровой образовательной среде. Ученые едины во мнении, что цифровые технологии могут войти в образовательный процесс в качестве инноваций.

Гибридное обучение в вузах является в настоящее время одним из направлений инновационного развития образования, и несмотря на массовый опыт его применения, оно имеет неоднозначную оценку со стороны научно-педагогической общественности. Изучение и анализ работ, посвященных гибриднему и смешанному обучению в России и за рубежом, позволил сделать вывод, что четкая, единая позиция не сформирована полностью. К такому заключению пришли в своем исследовании М.Е. Вайндорф-Сысоева, И.П. Тихоновецкая, Н.Д. Вьон. Авторы обобщили позиции и определили, что гибридное обучение – это «специфическая форма обучения, соединяющая очный и дистанционный режимы в рамках одной образовательной среды, представляющей собой связную систему» [6].

В исследованиях К.А. Баранникова гибридное обучение имеет ключевые характеристики: использование цифровых и аналоговых ресурсов и инструментов для организации взаимодействия обучающего и обучающихся, а также обучающихся друг с другом, синхронность или асинхронность участия обучающихся в образовательных событиях, независимо от местоположения, персонализированность процесса обучения для обучающегося [8; 13].

Оптимальное сочетание методов и средств цифрового обучения является определяющим фактором для гибридного обучения.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) может быть рассмотрена и как часть электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза, и как самостоятельная среда. Она представляет собой совокупность программных и технических средств, образовательного контента, необходимых для реализации образовательных программ в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающая доступ к образовательным услугам и сервисам в электронном виде.

В работе О.В. Шиловой, в которой она обобщает и анализирует мнения исследователей (Е.И. Ракитиной, И.В. Роберт, О.А. Ильченко, В.А. Ясвина, Ю.Г. Коротенкова) по определению понятия ЦОС, сделан вывод, что ЦОС – это комплекс отношений в образовательной деятельности, способствующих реализации субъектами образовательного процесса возможностей по освоению культуры, способов самореализации, выстраивания социальных отношений, нацеленных на формирование ответственного цифрового поведения гражданина современного общества, опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов [16].

Несмотря на то, что техническая составляющая и оснащенность аудиторий играют важную роль при реализации гибридного обучения, его сутью является методологическая концепция. Одна из основных задач организации гибридного обучения для вузов – создание особой цифровой среды, обеспечение возможностей ее функционирования для равноценного образовательного опыта студентов, находящихся как в аудитории, так и удаленно. Для построения методики гибридного обучения в техническом вузе необходима теоретически обоснованная модель, учитывающая специфику подготовки обучающегося и особенности цифровой образовательной среды технического вуза.

Предполагается, что применение обоснованной методики подготовки современных специалистов в техническом вузе в условиях гибридного обучения будет способствовать повышению мотивации и, как следствие, академической успеваемости обучающихся.

*Объектом исследования* авторов является гибридное обучение, а предметом исследования – обучение в ЦОС технического вуза.

*Цель исследования* – разработка педагогической модели методики подготовки современного специалиста в условиях гибридного обучения в цифровой образовательной среде технического вуза.

В работе решаются задачи: выявление и обоснование подходов, принципов, структурных компонентов модели методики гибридного обучения с учетом специфики ЦОС технического вуза; определение набора структурных элементов ЦОС, необходимых для гибридного обучения с учетом особенностей ЦОС технического вуза; проектирование педагогической модели методики гибридного обучения в техническом вузе; проверка функционирования модели методики гибридного обучения в реальном учебном процессе технического вуза.

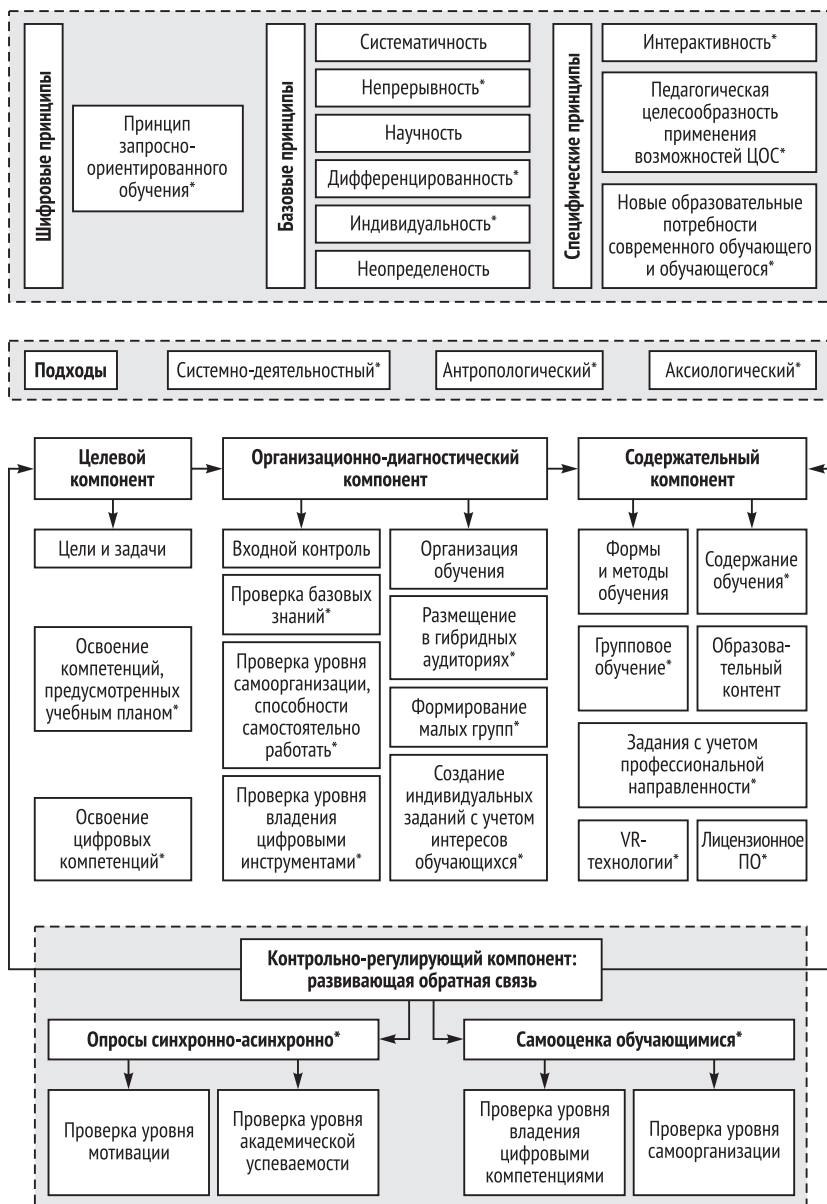
## **Методы и материалы**

Для построения педагогической модели в работе используются подходы Е.А. Лодатко [10], А.Н. Дахина [9]. Принципы, выбранные для построения модели подготовки современного специалиста в техническом вузе с применением возможностей гибридного обучения, сформулированы в работах М.Е. Вайндорф-Сысоевой, М.Л. Субочевой [5]: запросно-ориентированного обучения, интерактивности, педагогической целесообразности применения возможностей гибридного обучения. Базовые принципы – научности, системности, непрерывности, индивидуальности, дифференцированности – также отражены в разработанной авторской модели.

В эксперименте по применению методики подготовки современных специалистов в технических вузах в условиях гибридного обучения приняли участие студенты Российского государственного геологоразведочного университета имени Серго Орджоникидзе (МГРИ) очной и заочной форм обучения. В зависимости от технических возможностей аудиторий было возможно осуществлять работу с удаленными документами, таблицами, презентациями в онлайн-режиме в сочетании с очным форматом обучения. Часть группы присутствовала в аудитории, оборудованной для гибридного обучения, часть – находилась не в аудитории МГРИ по объективным причинам.

## **Результаты исследования**

На рис. 1 представлена схема модели методики подготовки современного специалиста в техническом в вузе.



**Рис. 1.** Модель методики подготовки современного специалиста в ЦОС технического вуза. (Компоненты модели, имеющие возможность реализации при гибридном обучении, отмечены \*)

В представленной авторской модели гибридного обучения заложены компоненты, являющиеся обязательными, по мнению Е.А. Лодатко, и отражающими содержание, структуру и функциональность соответственно:

- содержание модели: свойства, признаки, характеристики объекта;
- структура модели: принципы внутренней организации объекта;
- функциональность модели: принципы функционирования объекта.

Среди подходов к реализации гибридного обучения в ЦОС технического вуза в настоящем исследовании выбраны системно-деятельностный, антропологический, аксиологический. В своей работе М.Е. Вайндорф-Сысоева и М.Л. Субочева также выделяют данные подходы как наиболее приспособленные для достижения целей обучения в цифровой образовательной среде [5].

При взаимодействии обучающегося с обучающим в условиях гибридного обучения в ЦОС и в ЭИОС вуза востребованность указанных подходов обусловлена особенностями контакта со студентами в условиях, когда часть из них присутствует только онлайн. Это требует от преподавателя особого методического подхода как к слушателям в аудитории, так и к находящимся вне ее, обеспечивающего сохранение высокого уровня преподавания.

Принципы непрерывности и систематичности в предлагаемой модели означают, с одной стороны, регулярное применение элементов гибридного обучения на каждом занятии, с другой – непрерывность обучения для студента в случае отсутствия возможности присутствия в аудитории. Задания усложняются с течением времени – от занятия к занятию. Также от занятия к занятию происходит увеличение количества применяемых цифровых инструментов: от простых, интуитивно понятных – к более сложным. То же касается и содержательной части заданий. Принципы индивидуальности, дифференцированности, запросно-ориентированного обучения коррелируют с системно-деятельностным, антропологическим и аксиологическим подходами, т.к. обязательно учитывают как личностные особенности обучающихся, так и профессиональные интересы, и направленность обучения.

Принцип неопределенности Е.А. Лодатко используется для прогнозирования результатов обучения. Принципы цифрового обучения, описанные в работах М.Е. Вайндорф-Сысоевой [5; 7], включены в предлагаемую модель методики обучения специалистов в условиях «гибрида» как наиболее согласующиеся с целями и задачами обучения в гибридном формате. Это принципы запросно-ориентированного обучения, педагогической целесообразности применения ЦОС, учета образовательных потребностей современного обучающегося и обучающихся, а также

принцип интерактивности как один из характерных признаков гибридного обучения, отличающий его от смешанного.

Принцип запросно-ориентированного обучения опирается на конкретное направление обучения, на потребности обучающегося в образовании в зависимости от собственного опыта, целей, профессиональных задач. Данный принцип дает возможность удовлетворить потребности обучающихся в конкретной профессиональной, предметной или надпредметной, мультидисциплинарной области. Одновременно с этим взаимодействие обучающего–обучающегося–обучающихся и образовательного контента становится более сложным.

Принцип запросно-ориентированного обучения в вузе требует от преподавателя как от автора рабочей программы дисциплины, включающей в себя информационные технологии, образовательные технологии преподавания, разрабатывать содержание дисциплины в соответствии с запросом обучающихся. Так же, как и у принципа глобализации, в основе запросно-ориентированного обучения лежат классические закономерности: целеполагание, выбор индивидуальной, персонализированной траектории в зависимости от цели, продуктивности обучения. С другой стороны, для цифрового обучения характерен набор закономерностей, связанных с обучением в цифровом пространстве. К ним, в результате проведенного в работе анализа мнений исследователей [5; 8; 11; 14], можно отнести: уровень владения ПК у обучающего и у обучающихся, готовность осваивать новые виды деятельности, способность к изменениям в будущей профессиональной деятельности, развитые навыки самоорганизации и самостоятельной работы.

*Целевой компонент:* при построении модели методики подготовки будущего инженера в условиях гибридного обучения в качестве основных целей выбраны цели обучения и цели развития как наиболее значимые для процесса цифрового обучения в вузе. Кроме того, цели в когнитивной области планируются к достижению параллельно с основными целями.

*Организационно-диагностический компонент* описываемой модели методики предполагает использование:

- *входных мероприятий* (опрос, диагностическое тестирование уровня знаний, которые могут проводиться непосредственно в аудитории или удаленно, с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ));
- *организационных мероприятий* – формирования малых групп студентов, размещения студентов в гибридных аудиториях, создания заданий, в том числе персонализированных на основе опросов и анкетирования.



*Входное тестирование или опрос* направлены на проверку: базовых знаний; умения самостоятельно работать, уровня самоорганизации обучающихся; степени владения цифровыми инструментами.

В зависимости от результатов входного диагностического тестирования, опроса преподаватель определяет содержательный компонент: формы, методы, технологии и образовательный контент.

При апробации и проведении эксперимента по применению методики подготовки современного специалиста в условиях гибридного обучения в ЭИОС МГРИ использовался принцип запросно-ориентированного персонализированного обучения, особенно для обучающихся заочной формы. Для выявления профессионального интереса обучающихся и дальнейшего формирования тематического содержания заданий самостоятельной работы проводилось диагностическое тестирование с применением опросных форм. Информирование о проведении опроса осуществлялось в ЭИОС МГРИ в личных кабинетах обучающихся, а сами опросы создавались в опросных формах Яндекс, Google и др.

*Содержательный компонент* включает в себя формы и методы обучения. Под методами обучения в статье подразумеваются способы совместной деятельности обучающихся и обучаемых, направленные на достижение ими образовательных целей [3; 7], а под формой обучения в цифровом пространстве понимается внешняя сторона организации процесса обучения, зависящая от цели и содержания обучения, методов, средств, принципов и приемов обучения [1; 3]. В условиях цифрового обучения от обучающего требуется знание и умение применять новые методы обучения: организовывать и проводить интернет-конференции, коллоквиумы, виртуальные лекции и практические занятия. Содержание обучения, т.е. учебный материал, знания, умения, навыки, компетенции, приобретаемые во время обучения, зависит от поставленной цели обучения и определяется педагогическими задачами [3].

В зависимости от образовательных потребностей современного обучающегося, от уровня его цифровой компетентности происходит наполнение содержательного компонента. Педагогическая целесообразность применения ЦОС для поддержания гибридного обучения или его элементов определяется обучающим на основании цели обучения и образовательных потребностей обучающихся.

Анализ педагогической практики позволяет утверждать, что преподаватель вуза в своей работе при необходимости задействует возможности ЦОС, не предусмотренные в ЭИОС вуза – новые технологии, формы, средства обучения, такие как интернет-страницы, WEB-сайты, виртуальные лаборатории, сквозные цифровые технологии, профессиональные (отраслевые) цифровые технологии, программные средства,

электронные базы данных и т.д. Применение цифровых форм и методов обучения способствует трансформации смысла профессиональной педагогической деятельности современного преподавателя, формированию у него нового профессионального мышления. В цифровой образовательной среде перед преподавателем стоят задачи по определению форм обучения, методов и технологий:

- формы коммуникации, т.к. виртуальная дискуссия проводится по-иному (важными критериями становятся краткость и конкретность сообщений, однозначность высказываний) для развития у обучающихся способности к рефлексии в общении, повышения уровня логического и абстрактного мышления обучающихся;
- современных технологий (например, проектной методики) как одного из теоретических фундаментов, важных для установки виртуальных объединений для обучения.

Образовательные программы технических направлений и специальностей содержат дисциплины и практики, связанные с графическим представлением результатов работ, а также с программными средствами – специализированными, лицензионными или свободно распространяемыми в учебных целях обучающими программными продуктами. В условиях гибридного обучения для технических направлений и специальностей возможны следующие виды занятий: лекции, практические, лабораторные занятия, самостоятельная работа, текущая и промежуточная аттестации и др. Особенностью проведения лекций и практических занятий в техническом вузе является необходимость демонстрации на экране хода решения задач профессиональной направленности. Поэтому лекционная аудитория и аудитория для практических занятий требуют оборудования специальной компьютерной техникой, а для отдельных дисциплин могут проводиться полностью дистанционно. Но лабораторные занятия, практики в техническом вузе невозможно полностью перевести на дистанционный формат обучения из-за особенностей преподаваемых дисциплин, т.к. для результатов практической подготовки в ряде случаев невозможно цифровое представление. К нецифровым результатам относятся созданные студентами реальные экспериментальные образцы и модели, технические решения, лабораторные комплексы, коллекции минералов и т.д. Поэтому гибридное обучение, оставляющее часть образовательного пространства офлайн-взаимодействию, для технических вузов предпочтительнее, чем полностью дистанционное. В случае представления результатов практической деятельности с использованием цифровых средств ЦОС технического вуза должна предусматривать:

- использование технологий виртуальной реальности (VR);
- лицензионного отраслевого, специализированного программного обеспечения.

Специфика современного обучения в техническом вузе требует применения программного обеспечения для построения схем, карт, математического и конструкторского моделирования объектов и процессов, применения VR-технологий. ЭИОС вуза предоставляет обучающим и обучающимся набор лицензионных или свободно распространяемых цифровых ресурсов и инструментов, но образовательные возможности становятся шире, если задействовать и средства ЦОС, регулярно обновляющиеся или вновь возникающие в цифровом пространстве. Таким образом, можно сделать вывод, что ЦОС технического вуза имеет свою специфику (наличие VR/AR, специальных тренажеров по физике, цифровые конструкторы и др.), обусловленную содержанием обучения (запрос от работодателей на готовность студентов – будущих специалистов, действовать в условиях неопределенности).

В связи с тем, что одной из характерных черт гибридного обучения является большой процент интерактивных занятий, то в описываемой модели предусмотрена совместная работа обучающихся, проводившаяся при апробации методики гибридного обучения в МГРИ в постоянных малых группах или в группах с изменяющимся составом (в зависимости от задач занятия), во время которой обучающиеся совместно:

- создавали конспекты, презентации, сообщения в рамках теоретической части занятия,
- выполняли практическую часть работы (расчет, эксперимент, анализ эксперимента),
- представляли работы.

Элементы гибридного обучения представлены совместной удаленной работой с использованием цифровых инструментов: виртуальными досками, документами и таблицами совместного доступа, использованием сетевых интерактивных ресурсов. Для организации взаимосвязи «обучающийся–обучающийся» также применялись виртуальные доски, таблицы и документы совместного доступа (Яндекс, Google, Pruffme, МТС Линк, Miro).

Необходимой частью педагогической модели является и *контрольно-регулирующий компонент или обратная связь*. Он предназначен для выявления эффективности функционирования всей модели учебного процесса, изучения результативности действий каждого ее компонента, своевременного внесения изменений и коррекции. Контроль проводится в ходе текущей и промежуточной аттестации, обратной связи

между обучающим и обучающимися, которая помогает обеспечивать персонализацию обучения и, следовательно, формировать успешность обучающегося. Успешность, которую сложно оценивать количественно, но возможно определить как личный результат учебной деятельности обучающегося, проявляющийся в конкретных достижениях, выраженный в состоянии удовлетворенности этими достижениями, и подтвержденный позитивной оценкой обучающегося со стороны обучающего [1]. Посредством развивающей обратной связи обучающий не только получает информацию об уровне усвоения знаний, умений и навыков, но и определяет пути ликвидации дефицитов знаний. Таким образом, развивающая обратная связь – это процесс, обращенный к процедуре обучения и его результатам. Контрольно-регулирующий компонент и развивающая обратная связь, необходимые как для коррекции оценочных средств курса, тематического содержания, так и для подведения итогов – промежуточной аттестации осуществляется посредством:

- организации взаимодействия «обучающий – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся» во время занятий и выполнения самостоятельной работы в синхронном и/или асинхронном форматах;
- обратной связи «обучающий – обучающийся» в виде опросов/тестирований во время занятий в синхронном формате или вне занятий в асинхронном формате;
- проведения корректирующих мероприятий – изменения заданий, оценочных критериев во время текущей аттестации, возможно изменение задания непосредственно во время его выполнения при необходимости,
- анализа итогов обучения.

Для организации обратной связи в рамках контрольно-регулирующего компонента применяемой модели необходимо также проводить оценивание степени овладения цифровыми инструментами по итогам обучения – в экспериментальной группе обучающихся и, для сравнительного анализа, в группе, обучающейся без применения гибридного обучения.

К диагностическим показателям, по которым возможно оценивание степени успешности обучающегося по итогам обучения по предлагаемой методике в условиях гибридного обучения, в настоящей работе относятся:

- продуктивность выполнения заданий (оценивается соотношение временных затрат на выполнение заданий и качества знаний, академической успеваемости);
- удобство цифровых ресурсов и инструментов (оценивается удобство со стороны студента как пользователя без опыта работы);

– повышение интереса к изучаемой дисциплине, степень вовлеченности в процесс обучения, мотивация, участие студентов в создании образовательного контента (публикации, разработка лабораторных работ).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что для построения гибридного обучения в техническом вузе необходимо предусмотреть наличие в ЭИОС вуза: цифровых средств организации и проведения входного контроля, текущей и промежуточной аттестации; доступа к лицензионному и свободно распространяемому ПО, справочным базам данных; синхронного обучения – в аудитории и онлайн, цифровых средств для организации развивающей обратной связи (опросов, анкетирования). ЦОС технического вуза для гибридного обучения, кроме вышеперечисленных элементов ЭИОС вуза, включает в себя: своевременный доступ к современным цифровым технологиям профессиональной направленности; современным информационно-коммуникационным технологиям, обеспечивающим синхронное и асинхронное взаимодействие обучающего и обучающихся, а также обучающихся друг с другом синхронно и асинхронно; доступ к цифровым образовательным ресурсам, отраслевым и сквозным цифровым технологиям; наличие специально оборудованных компьютерной техникой аудиторий с устойчивым доступом к внутренней сети вуза и к сети Интернет; высокий уровень цифровой компетентности обучающихся.

## Обсуждение

Для подтверждения гипотезы о повышении академической успеваемости обучающихся при применении методики подготовки современного специалиста в условиях гибридного обучения проводился педагогический эксперимент. В табл. 1 приведено распределение цифровых инструментов и ресурсов по различным видам занятий в рамках эксперимента. Студенты заочной формы выполняли самостоятельно домашние задания и работы на виртуальных досках, во время сессий использовали документы, таблицы совместного доступа (Яндекс, Google), а также презентации (Яндекс, Google, Genially).

Техническая поддержка во время проведения занятия – один из признаков успешно функционирующего гибридного обучения. Под технической поддержкой подразумевается наличие цифровых ассистентов во время занятия, помогающих преподавателю в управлении специальным оборудованием для ВКС, другими цифровыми инструментами. При выполнении описанных условий обеспечиваются равноценные возможности участия студентов в гибридном занятии.

Таблица 1

### Цифровые инструменты и ресурсы, использованные в эксперименте

Виды занятий	Инструменты	Деятельность на занятии
Лекции	Доски WEEK, Pruffme, Migo и др.	Организация процесса освоения теоретического материала, выполнение заданий совместно
	Webinar	Проведение лекции
	Яндекс-презентации	Визуализация информации обучающим/обучающимися
	Яндекс Forms	Опросы, обратная связь
Практические занятия	Яндекс-презентации	Визуализация информации обучающим/обучающимися
	Доски WEEEEK, Pruffme, Migo и др. Таблицы и документы (Яндекс) совместного доступа	Организация процесса освоения теоретического и практико-ориентированного материала, выполнение заданий: совместно/индивидуально; размещение заданий; взаимное оценивание
	Яндекс Forms	Опросы, обратная связь
Лабораторные занятия	Таблицы и документы (Яндекс) совместного доступа	Организация взаимодействия в малых группах, выполнение заданий: совместно/индивидуально; размещение заданий
Самостоятельная работа	Яндекс-презентации доски WEEEEK, Pruffme, Migo и др. Таблицы и документы (Яндекс) совместного доступа	Выполнение заданий совместно/индивидуально
Промежуточная/текущая аттестация	Яндекс Forms	Опросы (тестирование), обратная связь

Для реализации гибридного обучения проведение учебных занятий по физике в МГРИ на кафедре общей физики было обеспечено соответствующими техническими условиями – персональные компьютеры у обучающихся с доступом к внутренней сети и к сети Интернет, наличие

индивидуальных видеокамер на каждом ПК, в том числе у преподавателя, возможность трансляции в режиме ВКС. Проведение занятий осуществлялось в специально оборудованной аудитории МГРИ. Наличие в аудитории переносного информационно-дидактического комплекса – проектора, ноутбука и переносного экрана позволяет организовать обучение для студентов, находящихся на удалении. Данная возможность особенно значима для лабораторных занятий, т.к. позволяет демонстрировать проведение эксперимента из любой точки аудитории.

Для анализа итогов обучения экспериментальных групп с применением методики подготовки современных специалистов с применением возможностей гибридного обучения и сравнения с показателями групп, в которых педагогический эксперимент не проводился, были проведены следующие мероприятия: опросы обучающихся, текущая аттестация, промежуточная аттестация.

Уровень самоорганизации и уровень владения цифровыми инструментами оценивались обучающимися, а академическая успеваемость и количество выполненных заданий без потери качества их выполнения – по итогам текущей и промежуточной аттестации (табл. 2).

Таблица 2

**Обобщенные результаты педагогического эксперимента  
по применению методики подготовки  
в условиях гибридного обучения**

Показатели оценивания	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
Продуктивность (количество выполненных заданий)	100	150
Академическая успеваемость (качество знаний)	68	95
Уровень самоорганизации	65	100
Уровень владения цифровыми инструментами	50	98

## Заключение

Анализ работ, посвященных моделированию педагогического процесса, реализуемого в том числе в цифровой образовательной среде, а также анализ педагогической практики применения цифровых инструментов и ресурсов при обучении студентов технических направлений

и специальностей позволили разработать теоретическую модель методики гибридного обучения в цифровой образовательной среде технического вуза. В основу модели положены системно-деятельностный, антропологический и аксиологический подход.

В модели предусмотрены целевой, организационно-диагностический, содержательный, контрольно-регулирующий (развивающая обратная связь) компоненты, базирующиеся на принципах обучения, отражающих специфику гибридного обучения в техническом вузе: принцип запросно-ориентированного обучения, принцип педагогической целесообразности применения ЦОС, принцип учета образовательных потребностей современного обучающегося и обучающихся, а также принцип интерактивности, отличающий гибридное обучение от смешанного. Базовые принципы обучения: научность, непрерывность, систематичность, индивидуальность, дифференцированность – также составляют теоретическое основание модели разрабатываемой методики.

Подготовка современного специалиста в вузе выстраивается с опорой на наличие опыта в области технологий информации и коммуникации или в традиционной деятельности обучающегося; предполагает комплексное использование различных источников информации, методик их реализации, технологий использования и интеграции обратных связей, проектирование новых систем обучения. Специфику подготовки специалистов в технических вузах отражает содержательный компонент, включающий в себя доступ к специальному программному обеспечению в рамках ЦОС, базам данных, технологиям виртуальной и/или дополненной реальности, персонализированность обучения с учетом профессиональных потребностей обучающихся.

Экспериментальная проверка гипотезы, согласно которой применение методики подготовки специалистов в техническом вузе в условиях гибридного обучения повысит академическую успеваемость, показала: академическая успеваемость в экспериментальной группе повысилась на 27% и стала составлять 95% (оценки «4» и «5»), также обучающиеся продемонстрировали интерес к изучению дисциплины, в рамках которой проводился эксперимент. Повышение интереса и мотивации к обучению подтверждается: самостоятельным выполнением обучающимися по собственной инициативе дополнительных заданий вне программы учебного курса; участием обучающихся в постановке новых лабораторных работ [16]; участием обучающихся в учебно-методической работе и учебно-методических публикациях [17].



## Выводы

В результате проведенного исследования определены необходимые структурные элементы ЦОС технического вуза для внедрения гибридного обучения, теоретически обоснована, разработана и апробирована модель методики подготовки современного специалиста в вузе в условиях гибридного обучения. Проведенный педагогический эксперимент по применению разработанной методики продемонстрировал повышение академической успеваемости, вовлеченности обучающихся в процесс обучения, рост мотивации к обучению, тем самым эксперимент подтвердил выдвинутую гипотезу.

## Библиографический список / References

1. Адамский М.Я. Успешное обучение в общеобразовательной школе как организационно-педагогическая проблема: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2005. [Adamsky M.Ya. Uspeshnoe obuchenie v obshcheobrazovatelnoj shkole kak organizacionno-pedagogicheskaya problema [Successful education in secondary school as an organizational and pedagogical problem]. PhD Dis. Velikiy Novgorod, 2005.]
2. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 152–229. [Barber M., Donnelli S., Rizvi S. An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead. *Voprosy obrazovaniya*. 2013. No. 3. Pp. 152–229. (In Rus.)]
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М., 2018. [Vajndorf-Sysoeva M.E., Gryaznova T.S., Shitova V.A. Metodika distancionnogo obucheniya [Distance learning methodology]. Textbook. M.E. Vajndorf-Sysoeva (ed.). Moscow, 2018.]
4. Вайндорф-Сысоева М.Е., Кудрявцева Л.А., Субочева М.Л. Вовлечение студентов в создание современного образовательного контента как средство мотивации к изучению физики // Физик: ученый, педагог, наставник: сборник научных трудов. Саратов, 2023. С. 88–95. [Vayndorf-Sysoeva M.E., Kudryavtseva L.A., Subocheva M.L. Involving students in the creation of modern educational content as a means of motivation to study physics. *Fizik: uchenyj, pedagog, nastavnik*. Saratov, 2023. Pp. 88–95. (In Rus.)].
5. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения. М., 2020. [Vajndorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. Cifrovoe obuchenie v kontekste sovremennogo obrazovaniya: praktika primeneniya [Digital learning in the context of modern education: Practice of application]. Moscow, 2020.]
6. Вайндорф-Сысоева М.Е., Тихоновецкая И.П., Вьюн Н.Д. «Цифровой форум-сайт» – образовательная практика с конструктором коллективной работы в условиях гибридного обучения // Вестник Мининского университета.

2022. Т. 10. № 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-1. [Weindorf-Sysoeva M.E., Tikhonovetskaia I.P., Vyun N.D. "Digital foresight" – educational practice with a teamwork constructor in a hybrid learning environment. *Vestnik of Minin University*. 2022. Vol. 10. № 2. (In Rus.) DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-2-1]
7. Вайндорф-Сысоева М.Е., Шитова В.А. О моделях применения дистанционных образовательных технологий в современном вузе // Педагогика и психология образования. 2013. № 4. С. 29–34. [Vajndorf-Sysoeva M.E., Shitova V.A. On models of using distance learning technologies in a modern university. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2013. No. 4. Pp. 29–34. (In Rus.)]
  8. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика / К.А. Баранников, Д.П. Ананин, Н.Г. Стрикун и др. // Вопросы образования / Educational Studies. 2023. № 2. С. 33–69. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-33-69. [Barannikov K.A., Ananin D.P., Strikun N.G. et al. Hybrid learning: Russian and foreign practice. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*. 2023. No. 2. Pp. 33–69. (In Rus.). DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-33-69]
  9. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. Т. 2. № 1. С. 11–20. [Dahin A.N. Modeling in pedagogy. *Ideas and Ideals*. 2010. Vol. 2. № 1. Pp. 11–20. (In Rus.)].
  10. Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 126–128. [Lodatko E.A. Typology of pedagogical models. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2014. No. 1 (16). Pp. 126–128. (In Rus.)]
  11. Монахов Д.Н. Влияние пандемии COVID-19 на образовательные технологии // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2022. Т. 28. № 2. С. 35–49. DOI: 10.24290/1029-3736-2022-28-2-48-68 [Monahov D.N. Impact of the COVID-19 pandemic on educational technology. *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*. 2022. Vol. 28. No. 2. Pp. 35–49. (In Rus.). DOI: 10.24290/1029-3736-2022-28-2-48-68]
  12. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М., 2014. [Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tekhnologicheskij aspektu)* [Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects). Moscow, 2014.]
  13. Российская Федерация: на распутье / К.А. Баранников, М.С. Добрякова, И.М. Реморенко, И.Д. Фруммин // Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности: монография. М., 2020. С. 289–322. [Barannikov K.A., Dobryakova M.S., Remorenko I.M., Frumin I.D. *Russian Federation: At a crossroads. Universalnye kompetentnosti i novaya gramotnost: ot lozungov k realnosti*. Moscow, 2020. Pp. 289–322. (In Rus.)]
  14. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М., 2019. С. 24–35. [Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya [Difficulties and prospects of digital

- transformation of education]. A. Yu. Uvarov, I.D. Frumin (eds.). Moscow, 2019. С. 24–35].
15. Физический практикум. Определение коэффициента жесткости пружины статическим и динамическим методами. Исследование затухающих колебаний пружинного маятника: учебно-методическое пособие для студентов технических направлений и специальностей / сост.: Л.А. Кудрявцева, А.М. Зырянова. М., 2024. [Fizicheskiy praktikum. Opredelenie koeffitsienta zhestkosti pruzhiny staticheskim i dinamicheskim metodami. Issledovanie zatuhaushchih kolebanij pruzhinnogo mayatnika [Physical workshop. Determination of the spring stiffness coefficient by static and dynamic methods. Study of damped oscillations of a spring pendulum]. Textbook. L.A. Kudryavceva, A.M. Zyryanova (compl.). Moscow, 2024.]
  16. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. 2020. № 2 (63). С. 36–41. [Shilova O.N. Digital educational environment: pedagogical view. *Man and Education*. 2020. No. 2 (63). Pp. 36–41. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 01.03.2024, принята к публикации 14.05.2024

The article was received 01.03.2024, accepted for publication 14.05.2024

## Сведения об авторах / About the authors

**Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна** – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры технологии и профессионального обучения факультета технологии и информационных систем Института физики, технологии и информационных систем, Московский педагогический государственный университет

**Marina E. Vayndorf-Sysoeva** – Dr. Pedagogical Hab.; Professor at the Department of Technology and Professional Education of the Faculty of Technology and Information Systems of the Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow Pedagogical State University

E-mail: vs.me@mpgu.su

**Субочева Марина Львовна** – доктор педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой технологии и профессионального обучения факультета технологии и информационных систем Института физики, технологии и информационных систем, Московский педагогический государственный университет

**Marina L. Subocheva** – Dr. Pedagogical Hab.; Head at the Department of Technology and Professional Education of the Faculty of Technology and Information Systems of the Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow Pedagogical State University

E-mail: subo4eva.marina@yandex.ru

**Кудрявцева Лариса Александровна** – кандидат технических наук, доцент; заведующий кафедрой высшей математики и физики геофизического факультета, Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе, г. Москва

**Larisa A. Kudryavtseva** – PhD in Technical Sciences; Head at the Department of Higher Mathematics and Physics of the Geophysical Faculty, Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting, Moscow

E-mail: lari\_rtr@mail.ru

#### Заявленный вклад авторов

**Вайндорф-Сысоева М.Е.** – планирование исследования, участие в подготовке статьи

**Субочева М.Л.** – общее руководство направлением исследования, участие в подготовке статьи

**Кудрявцева Л.А.** – анализ литературы по проблеме исследования, проведение исследования, участие в подготовке статьи

#### Contribution of the authors

**M.E. Vayndorf-Sysoeva** – research planning, participation in the preparation of the article

**M.L. Subocheva** – general direction of research, participation in the preparation of the article

**L.A. Kudryavtseva** – analysis of literature on the research problem, conducting research, participation in the preparation of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

## Н.В. Гусева<sup>1, 2</sup>, О.С. Соболева<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Военный университет имени князя Александра Невского  
Министерства обороны РФ,  
125047 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Финансовый университет  
при Правительстве Российской Федерации,  
125167 г. Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина  
(Технологии. Дизайн. Искусство),  
115035 г. Москва, Российская Федерация

# Инновационные и традиционные средства диагностики сформированности иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов

В статье рассматривается проблема эффективного применения инновационных и традиционных средств диагностики сформированности иноязычной компетенции у студентов нелингвистических специальностей. Раскрывается содержание понятия «иноязычная компетенция», представлена ее структура. Предлагается система критериев и основных показателей, позволяющих диагностировать уровень развития указанной компетенции. Рассматриваются проблемы, возникающие при создании и использовании диагностических методик для оценки уровня сформированности иноязычной компетенции, представлены пути решения этих проблем.

**Ключевые слова:** иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, преподавание иностранного языка в вузе, педагогическая диагностика, иноязычная компетенция



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Гусева Н.В., Соболева О.С. Инновационные и традиционные средства диагностики сформированности иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 141–152. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-141-152

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-141-152

**N.V. Guseva<sup>1, 2</sup>, O.S. Soboleva<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, 125047, Russian Federation

<sup>2</sup> Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, 125167, Russian Federation

<sup>3</sup> Kosygin State University of Russia, Moscow, 115035, Russian Federation

## Innovative and traditional diagnostic tools for the formation of foreign language competence of students of non-linguistic universities

The article examines the problem of effective application of innovative and traditional diagnostic tools for the development of foreign language competence in students majoring in non-linguistic specialties. The concept of “foreign language competence” is disclosed and its structure is presented. A system of criteria and key indicators is proposed that allow diagnosing the level of development of this competence. The problems that arise when creating and using diagnostic methods for assessing the level of development of foreign language competence are considered and ways to solve these problems are presented.

**Key words:** foreign language in a university, foreign language in a non-linguistic university, teaching a foreign language in a university, pedagogical diagnostics, foreign language competence

CITATION: Guseva N.V., Soboleva O.S. Innovative and traditional diagnostic tools for the formation of foreign language competence of students of non-linguistic universities. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 141–152. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-141-152

На настоящем этапе история человеческого общества связана с необходимостью поиска ответов на ряд глобальных вызовов. Принимая во внимание глобальный характер проблем, их решение может быть по-настоящему успешным только при условии координации усилий исследователей и практиков, работающих в разных странах и регионах. При этом в развитии системы высшего образования в нашей стране на текущей стадии фиксируются тенденции, как благоприятствующие подготовке профессионалов, способных к интенсивным международным контактам, так и затрудняющие ее. В число первых входит расширение применения информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ), в особенности после нескольких периодов самоизоляции, когда использование ИКТ стало жизненно необходимым с точки зрения обеспечения нормальной работы вузов [8]. Сегодня выпускники организаций высшего образования в большинстве своем характеризуются уровнем развития знаний, умений и навыков, достаточным для эффективного применения ИКТ по ходу осуществления профессиональной коммуникации, в т.ч. с иностранными коллегами или партнерами. В число негативных тенденций входит сохранение традиционных форм и методов обучения иностранным языкам лиц, осваивающих нелингвистические специальности [4].

Аудиторная и внеаудиторная работа, организованная таким образом, конечно, позволяет вооружить будущих профессионалов иноязычной компетенцией, но лишь на таком уровне, который являлся приемлемым несколько десятилетий назад [10]. Однако в тот период интенсивность международных контактов была существенно ниже, чем теперь. В настоящий же момент необходима глубокая модернизация иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов. Только широкое использование инновационных методик и их грамотное сочетание с наиболее эффективными из числа традиционных позволяют надеяться на достижение молодыми специалистами уровня владения иностранным языком, соответствующего требованиям современного глобализованного общества [7].

Изменение подходов к развитию такого рода знаний, умений и навыков с неизбежностью влечет за собой необходимость модернизации средств диагностики их сформированности [10]. Некоторые аспекты

оптимальной, как представляется авторам, организации подобной деятельности в условиях современного вуза будут рассмотрены далее.

Прежде всего отметим, что если мы говорим об учащихся, осваивающих лингвистические специальности в пространстве современных российских вузов, то их иноязычную компетенцию мы можем понимать как сложную по своей структуре характеристику [9]. Она представляет собой систему, интегрирующую три компонента. В свою очередь, каждый из этих компонентов включает определенные профессиональные и личностные качества учащихся (табл. 1).

*Таблица 1*

**Компоненты иноязычной компетенции студентов вузов, осваивающих лингвистические направления подготовки**

Компонент	Профессиональные и личностные качества студентов
Коммуникативный	Развитые на достаточном уровне умения и навыки, позволяющие реализовывать продуктивное общение на изучаемом языке с прочими субъектами образовательных отношений, а в дальнейшем – с деловыми партнерами, коллегами и клиентами
Иноязычный лингвистический	Знания, умения и навыки обучающихся, относящиеся к областям грамматики, лексики и фонетики изучаемого языка
Профессиональный	Система профессиональных и личностных качеств студента, влияющих на успешность его общения, реализуемого в профессиональной сфере, в т.ч. с использованием средств изучаемого языка

Следует раскрыть суть понятия «педагогическая диагностика». В этой части среди современных авторов наблюдается определенный плюрализм. Суммируя существующие на сегодняшний день трактовки данного термина, мы можем определить его следующим образом: значимый компонент профессионально-педагогической деятельности, интегрированный в образовательный процесс вуза, в котором он выполняет четыре основных функции: диагностирующую, корректирующую, обучающую и воспитательную.

Причем первая из них позволяет выявлять степень сформированности системы иноязычных компетенций у учащихся, которые осваивают лингвистические специальности [7]. Ее эффективная реализация подразумевает комплексный учет всех факторов, влияющих на становление языковой личности студентов.



Следующая функция, корректирующая, связана с определением степени эффективности различных образовательных технологий, использующихся в ходе учебно-воспитательного процесса. Ее реализация с неизбежностью влечет за собой последующую корректировку используемых педагогических подходов [8].

Реализация обучающей функции педагогической диагностики способствует усвоению студентами неязыковых специальностей необходимого материала [4]. В современной системе высшего образования методы активного обучения становятся все более популярными [12]. Совокупная реализация функции обучения с тремя другими связана с постоянной актуализацией транслируемых им компетенций в интересующей нас предметной области.

Последняя, воспитательная функция диагностики заключается в оценке следующих показателей:

- отношение студента к учебной и будущей профессиональной деятельности [2];
- сильные и слабые места текущего состояния его профессионального и личностного развития [11];
- особенности взаимодействия обучающихся между собой и с другими субъектами образовательных отношений [3].

Между вышеперечисленными функциями существуют взаимозависимость и взаимосвязь [11]. Они образуют систему, в которой доминирует диагностирующая. Соответственно, чем более актуальным и весомым является ее наполнение, тем больше возможностей появляется для эффективной реализации прочих функций.

Далее, при определении уровня сформированности иноязычной компетенции обучающихся рассматриваемый процесс должен учитывать ряд критериев и показателей [1; 5; 6; 9] (табл. 2).

Говоря о составлении заданий, предназначенных для диагностики сформированности иноязычных компетенций у современных студентов нелингвистических специальностей, следует упомянуть о необходимости решения ряда проблем. Рассмотрим их вкратце с возможными решениями.

Прежде всего следует упомянуть проблему определения того уровня владения языковым материалом, который педагог должен отразить в диагностическом задании. Оно может быть ориентировано либо на узнавание, либо на продуцирование. Ее успешное решение предполагает установку степени соответствия заданий, планируемых к использованию, уровню лексических навыков, демонстрируемых студентами.

В этой связи также необходимо упомянуть проблему использования конкретных диагностических методик. Выбор таковых находится в зависимости от характера трудностей, которые обучающиеся испытывают по ходу усвоения необходимого материала [3].

Таблица 2

**Критерии и показатели уровня сформированности иноязычной компетенции у лиц, осваивающих программы современных неязыковых вузов**

Уровень	Критерии и показатели			
	Мотивационный	Когнитивно-содержательный	Коммуникативно-деятельностный	Рефлексивный
Творческий	Студент обнаруживает сознательный интерес к овладению изучаемым языком с учетом специфики своей будущей деятельности	Учащийся понимает иноязычные тексты, может участвовать в диалогах на изучаемом языке, затрагивающих профессиональную тематику	Обучающийся проявляет все возможные формы активности, направленной на продуктивное иноязычное общении, в том числе с использованием средств ИКТ	Будущий профессионал способен объективно оценивать собственные сильные и слабые стороны в части развития компонентов иноязычной компетенции
Продуктивный	Будущий профессионал характеризуется наличием конкретных мотивов для изучения иностранного языка, однако при этом он не всегда уверен в возможности их полномасштабной реализации	Учащийся способен понять основные идеи, смысловые конструкции иноязычной устной и письменной речи	У студента присутствуют базовые знания, умения и навыки, необходимые для общения на изучаемом языке, в том числе онлайн	Обучающийся в основном способен проявлять рефлекссию по ходу изучения языка, учитывает допущенные ошибки. В целях их оперативной коррекции систематически задает вопросы и просит обратную связь у преподавателя и других учащихся

Средний	Студент не в состоянии четко ответить на вопрос, зачем конкретно он изучает иностранный язык. Соответствующие требования выполняются им на том лишь основании, что они являются частью учебной программы	Учащийся испытывает серьезные затруднения в процессе реализации общения на изучаемом языке, плохо понимает даже простые тексты, составленные на нем	Студент испытывает серьезные затруднения при общении, в том числе с использованием средств ИКТ	Учащийся не учитывает собственные ошибки. Не задает вопросы или делает это лишь в отдельных ситуациях, не просит обратной связи либо запрашивает ее эпизодически
Низкий	Учащийся всеми возможными способами избегает возможности совершенствования собственной иноязычной компетенции	Студент не может составлять простые предложения и выражать свои мысли на иностранном языке	Обучающийся не способен к продуктивному взаимодействию на иностранном языке	Не способен к анализу собственных успехов и неудач при освоении программы по иностранному языку

Следующая проблема – выбор того, должна ли диагностика сформированности иноязычных компетенций осуществляться в контексте или вне контекста. Эффективное ее решение подразумевает понимание преподавателями, методистами и администрацией неязыкового вуза того факта, что выбор контекстной или внеконтекстной формы контроля определяется числом проблем, поднимаемых в предлагаемом студентам задании.

Также стоит сказать о проблеме, которая состоит в том, использовать ли в текстах диагностических заданий лишь изучаемый язык, либо добавлять к нему элементы родного. Подобная проблема должна решаться в зависимости от конкретного этапа обучения, а равно и лингвистических трудностей, испытываемых обучающимися. Например, на начальном этапе изучения иностранного языка родной язык представляет собой весьма действенное средство, сопутствующее повышению эффективности фиксации смыслового значения единиц изучаемого языка.

Перспективным при проведении диагностики сформированности иноязычной компетенции у студентов, осваивающих программы современных нелингвистических вузов, является использование при этом как инновационных, так и традиционных средств.

Эффективное применение современных диагностических инструментов подразумевает широкое использование цифровых образовательных технологий [1; 2; 6]. Их соотнесение с компонентами и показателями сформированности иноязычной компетенции представлено в табл. 3.

Завершая анализ возможностей инновационных и традиционных средств диагностики сформированности иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов, следует, прежде всего, отметить необходимость интенсификации работ в данном направлении. Международная интеграция требует качественного улучшения существующих приемов и методов обучения студентов нелингвистических специальностей иностранным языкам. Соответственно, ряд прогрессивных изменений должны претерпеть и средства педагогической диагностики.

Эффективным при этом может быть использование как инновационных диагностических инструментов, так и традиционных. Объединяющим признаком для первых является широкое применение информационных и телекоммуникационных технологий при их реализации. Из второй группы средств диагностики определенного внимания заслуживают некоторые практикоориентированные задачи. Результаты применения средств, входящих в обе группы, будут более объективными в случае решения педагогом ряда возникающих при этом проблем согласно путям, предложенным в настоящей статье.

Таблица 3

**Инновационные средства педагогической диагностики сформированности иноязычной компетенции у студентов нелингвистических вузов**

Критерии сформированности иноязычной компетенции	Показатели высокого уровня сформированности иноязычной компетенции по данному критерию	Инновационные диагностические средства
Мотивационный	Наличие у обучающегося устойчивого интереса к освоению программ по иностранному языку	Онлайн-анкетирование для отслеживания процесса формирования учебной мотивации
Когнитивно-содержательный	Уверенное владение иностранным языком в профессиональной сфере	Онлайн-тестирование
Коммуникативно-деятельностный	Сформированная система компетенций, позволяющих эффективно работать с различными электронными ресурсами	Моделирование реальных ситуаций осуществления коммуникативной деятельности на изучаемом языке через подготовку на нем презентаций, написание электронных писем и др.
Рефлексивный	Наличие способности к объективной самооценке и адаптации своей стратегии общения на изучаемом языке в зависимости от особенностей текущей ситуации	Онлайн-анкетирование для определения уровня сформированности способности к рефлексии

## Библиографический список/ References

1. Бахинская И.А. Модель формирования дискурсивной иноязычной компетенции студентов техникума // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. С. 73–75. [Bakhinskaya I.A. Model of formation of discursive foreign language competence of college students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020. No. 69-1. Pp. 73–75. (In Rus.)]
2. Бикбулатова Г.Х. Развитие иноязычных компетенций обучающихся вузов МВД России // Современное педагогическое образование. 2022. № 4. С. 6–9. [Bikbulatova G.H. Development of foreign language competencies of students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022. No. 4. Pp. 6–9. (In Rus.)]
3. Владимирская Л.М., Шенкнехт Т.В. Диагностирующая функция коммуникативного пространства в процессе лингвистического прогнозирования (на базе немецких антропонимов) // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7-2. С. 51–54. [Vladimirskaya L.M., Schenknecht T.V. The diagnostic function of the communicative space in the process of linguistic forecasting (based on German anthroponyms). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009. No. 7-2. Pp. 51–54. (In Rus.)]
4. Иманмагомедова А.Э., Гусейнова Х.К., Рамазанова М.Ш. Применение интегративного подхода в процессе преподавания английского языка в медицинском вузе // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 39–41. [Imanmagomedova A.E., Huseynova H.K., Ramazanova M.S. The application of an integrative approach in the process of teaching English at a medical university. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022. No. 1 (92). Pp. 39–41. (In Rus.)]
5. Катекина А.А., Тукаева Р.Н. Формирование иноязычной компетенции в условиях цифровой трансформации // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 126–129. [Katekina A.A., Tukaeva R.N. Formation of foreign language competence in the context of digital transformation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. No. 79-2. Pp. 126–129. (In Rus.)]
6. Куличенко Ю.Н., Королевская Е.М. Этапы формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов-психологов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 8. С. 2622–2626. [Kulichenko Y.N., Korolevskaya E.M. Stages of formation of professional foreign language competence among psychology students. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021. Vol. 14. No. 8. Pp. 2622–2626. (In Rus.)]
7. Мотов С.В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 179. С. 32–39. [Motov S.V. Teaching English grammar on a linguocognitive basis. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2019. Vol. 24. No. 179. Pp. 32–39. (In Rus.)]

8. Рахимова А.Э., Ратнер Ф.Л. Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1 (98). С. 98–100. [Rakhimova A.E., Ratner F.L. The potential of the digital educational environment in the modern pedagogical process. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023. No. 1 (98). Pp. 98–100. (In Rus.)]
9. Ростовцева П.П., Анюшенкова О.Н., Щекочихина С.В. Английский язык в сфере государственного и муниципального управления. Профессиональное общение. М., 2022. [Rostovtseva P.P., Anyushenkova O.N., Shchekochikhina S.V. *Angliyskiy yazyk v sfere gosudarstvennogo i munitsipalnogo upravleniya*. Professionalnoe obshchenie [English in the field of public and municipal administration. Professional communication]. Moscow, 2022.]
10. Спирина Ю.П., Миронцева С.С. Диагностика уровня развития иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3 (100). С. 188–191. [Spirina Yu.P., Mirontseva S.S. Diagnostics of the level of development of foreign-language professionally oriented communicative competence of future economists in the context of e-learning. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023. No. 3 (100). Pp. 188–191. (In Rus.)]
11. Хижная А.В., Макарова Н.В., Сидоров А.Н. Современные проблемы профессионального образования и пути их решения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 379–383. [Khizhnaya A.V., Makarova N.V., Sidorov A.N. Modern problems of vocational education and their solutions. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. No. 71-2. Pp. 379–383. (In Rus.)]
12. Новикова Н.В., Селезнева Л.Н. Педагогический опыт использования активных методов обучения на практических занятиях по английскому языку // Иностранный язык в нелингвистическом вузе: академические исследования и педагогическая практика: Сб. материалов Межвузовской научно-практической конференции, Москва, 19–21 октября 2020 года. М., 2021. С. 26–32. [Novikova N.V., Selezneva L.N. Pedagogical experience of using active teaching methods in practical classes in English. *Inostranny yazyk v nelingvisticheskom vuze: akademicheskie issledovaniya i pedagogicheskaya praktika*. Moscow, 2021. Pp. 26–32. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 16.04.2024, принята к публикации 30.05.2024

The article was received on 16.04.2021, accepted for publication 30.05.2024

#### Сведения об авторах / About the authors

**Гусева Наталья Валентиновна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры романских языков, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ, г. Москва; доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва

**Natalia V. Guseva** – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Romance Languages, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow; associate professor at the Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

E-mail: englevel-1@mail.ru

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

**Olga S. Soboleva** – senior lecturer at the Department of Linguistics and Foreign Languages, Kosygin State University of Russia, Moscow

E-mail: massolga@yandex.ru

#### Заявленный вклад авторов

**Гусева Н.В.** – подготовка текста статьи, отбор материала

**Соболева О.С.** – общая редакция текста статьи, подготовка материала

#### Contribution of the authors

**N.V. Guseva** – preparation of the text of the article, selection of material

**O.S. Soboleva** – general revision of the text of the article, preparation of the material

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript



**М.А. Лытаева, Е.А. Пестрикова**

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

## Структура академического чтения

Чтение и понимание текста является одной из ключевых компетенций, необходимой для эффективного взаимодействия в современном мире. В контексте высшего образования работа с научным текстом играет особенно важную роль, т.к. оказывает непосредственное влияние на академическую успеваемость, участие студентов в дискуссии, а также на качество исследовательских работ. Важность чтения для академической успеваемости широко представлена в зарубежной повестке, однако отечественных исследований такого рода явно недостаточно. Более того, как в зарубежной, так и в российской литературе нет четкого определения понятия «академическое чтение», не выявлены его сущностные характеристики. Основная цель статьи связана с рассмотрением термина «академическое чтение» и смежных ему понятий для установления связи между ними. В статье представлен обзор зарубежных и отечественных исследований, который позволяет определить место и роль академического чтения в системе читательских умений. Проведенный литературный обзор вносит вклад в рассмотрение вопроса формирования академического чтения в вузе, т.к. дает возможность охарактеризовать данное понятие в сопоставлении с другими видами чтения и предлагает его структуру. Это, в свою очередь, позволяет уточнить образовательные результаты в области академического чтения.

**Ключевые слова:** академическое чтение, читательские умения, виды чтения, модель когнитивных процессов чтения, формирование академического чтения, характеристики академического чтения



ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лытаева М.А., Пестрикова Е.А. Структура академического чтения // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 153–173. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-153-173

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-153-173

**M.A. Lytaeva, E.A. Pestrikova**

HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## Academic reading structure

Reading and understanding texts is one of the key competences required for effective interaction in the modern world. In the context of higher education, working with academic texts plays a particularly important role, as it has a direct impact on academic performance, students' participation in discussions and the quality of research papers. The importance of reading for academic performance is widely represented in the foreign research agenda, but domestic research of this kind is clearly insufficient. Moreover, there is no clear definition of the concept of “academic reading” in both foreign and Russian literature, and its essential characteristics have not been identified. The main purpose of the article is to consider the concept of “academic reading” and related concepts in order to establish the connection between them. The article presents a review of foreign and domestic studies that allow us to determine the place and role of academic reading in the system of reading skills. The conducted literature review contributes to the consideration of the issue of the formation of academic reading in higher education, as it provides an opportunity to characterize this concept in comparison with other types of reading and to suggest its structure. This, in turn, makes it possible to clarify the educational outcomes in the field of academic reading.

**Key words:** academic reading, reading skills, types of reading, cognitive processes model of reading, academic reading formation, characteristics of academic reading

CITATION: Lytaeva M.A., Pestrikova E.A. Academic reading structure. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 153–173. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-153-173

## Актуальность исследования

Успех студента в университете напрямую зависит от навыков и компетенций, которыми он обладает еще до поступления. Исследования показывают, что одним из наиболее значимых факторов успеха в обучении является чтение [12; 20].

Чтение – это один из важнейших навыков XXI в., т.к. он проявляется и развивается не только в системе формального образования, но и в профессиональной деятельности специалиста [68]. Ряд зарубежных исследований указывают на то, что навык работы с текстом становится для учеников вызовом еще в школе и доставляет сложности во время обучения в вузе [45]. Некоторые ученые, например, отмечают, что только от 20 до 30% студентов бакалавриата выполняют обязательное чтение по дисциплине [46; 70].

Недостаточное внимание к проблеме формирования навыков академического чтения имеет негативное влияние на академическую успеваемость студентов. Согласно опросу 1000 студентов Политехнического института Кофоридуа 56,7% респондентов абсолютно согласны и 29,3% согласны с утверждением о том, что чтение оказывает прямое воздействие на их академические успехи [33; 65]. Взаимосвязь академической успеваемости и чтения была также доказана эмпирическим путем: в одном из исследований приняли участие 100 студентов, каждому из которых было предложено пройти единый итоговый тест по всем дисциплинам на их образовательной программе и ответить на вопросы анкеты. Результаты показали, что существует связь между количеством времени, которое студент отводит на чтение для университета, и его показателями в тесте по академической успеваемости: чем чаще студент читает в рамках программы университета, тем выше его успеваемость [30]. Нельзя не отметить в том числе корреляцию между академическим чтением и академическим письмом, в частности, влияние чтения на исследовательские работы студентов [17; 20; 32; 37]. Так, исследование, проведенное среди более 50 аспирантов одного из университетов Индонезии, показало, что 68% аспирантов с низкими показателями по чтению никогда не публиковались в отечественных или зарубежных научных журналах [17]. Студенты, чьи читательские умения

сформированы в недостаточной степени, испытывают больше сложностей в обучении (например, реже принимают участие в дискуссиях). Это, в итоге, приводит к более частым случаям отчисления [3; 59; 63].

Более того, будучи тесно связанным с научной областью и получаемой специальностью, академическое чтение является важным инструментом, позволяющим студентам познакомиться с нужной информацией в определенной области знаний. Следовательно, чтение становится для студентов одним из элементов, способных существенно влиять на их становление как профессионалов [29].

Для того, чтобы разрабатывать возможные стратегии формирования академического чтения у студентов, важно понимать, что обозначает непосредственно сам термин, чем он отличается от других схожих по значению понятий. Целью нашего исследования стало определение места академического чтения в системе читательских умений и выявление его структурных компонентов. В качестве методов исследования использовались контент-анализ зарубежных и отечественных статей в рамках соответствующей тематики и метод моделирования. Статьи отбирались в соответствии со следующими принципами: в статье присутствуют определения понятий, которые так или иначе связаны с читательскими умениями; в статье перечислены навыки и/или умения, входящие в структуру того или иного понятия.

Метод моделирования предполагал создание педагогической модели академического чтения как обобщающего образа этого понятия во взаимосвязи всех его составляющих [13].

## Чтение

Термин «чтение» хорошо разработан как в отечественной, так и в зарубежной литературе. А.Н. Леонтьев определяет его как вид речевой деятельности, входящий в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей, реализуемой в форме вербального опосредованного общения [5]. Этот термин можно считать универсальным, он употребляется для обозначения коммуникативной деятельности человека, направленной на восприятие, переработку и использование информации, содержащейся в письменном тексте. Важно заметить, что с точки зрения антропологии и социолингвистики, чтение представляет собой «внешний, социальный акт, совершаемый людьми во взаимодействии и в конкретном контексте» [25, с. 5]. То есть чтение – это социальный процесс, он включает в себя социальные связи между автором и читателем, родителем и ребенком, учителем и учениками [50]. Чтение как социальная практика обусловлена социальным контекстом,

т.е. окружающий контекст влияет на чтение, и чтение, в свою очередь, может оказывать влияние на взаимодействие людей между собой [31].

Очевидно, что этот довольно широкий термин, который охватывает любое взаимодействие человека с текстом, уточняется рядом смежных терминов, которые мы и планируем привести в некоторую систему.

## Навык чтения

Навык чтения представляет собой набор определенных процессов, а именно: декодирование слов, поиск ассоциаций слов с их фонетическими свойствами, понимание лексики и грамматики, выявление синтаксических связей внутри текста, извлечение необходимой информации из текста, использование памяти для конструирования смыслов из текста и др. [34; 35].

Навык чтения можно разделить на два взаимосвязанных процесса: *техника чтения* и *непосредственное чтение*. Техника чтения включает в себя декодирование букв и звуков, а также их связывание в смысловые единицы [19; 23]. Непосредственно чтение – это процесс понимания читателем содержания текста и извлечение из него необходимой информации, а также процесс создания смысла, в котором участвуют: имеющиеся у читателя знания; текстовая информация; контекст чтения [51; 75]. В зарубежных исследованиях непосредственное чтение связано с термином «понимание прочитанного текста» (англ. *reading comprehension*). Это процесс одновременного извлечения и конструирования смысла [67]. В российском образовательном контексте это понятие синонимично *смысловому чтению*, которое представляет собой процесс детального понимания текста и осмысления полученной информации [14, с. 41]. Смысловое чтение как образовательный результат появляется на этапе начального общего образования<sup>1</sup>. На этом же этапе возникает школьный предмет «литературное чтение», соответственно появляется такое же понятие, которое можно считать частным случаем смыслового чтения [6].

В докладе “Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading” описываются основные условия, необходимых для формирования и развития *навыка чтения*: чтение – это активный процесс; успешное чтение – беглое и плавное; чтение – это набор стратегий, которые подлежат формированию; для формирования навыка чтения

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286. URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842?ysclid=m1hic5juew321970555> (дата обращения: 26.02.2023).

важна мотивация и вовлеченность; чтение – навык, который требует постоянного развития; чтение включает в себя элементы конструктивного, интегративного и критического мышления [18].

Итак, первым этапом развития читательских умений является формирование навыка чтения, включающего технику чтения и непосредственное (смысловое) чтение и обусловленное социальным контекстом.

## Грамотность

Термин «грамотность» был привнесен в отечественную науку вместе с исследованием PISA [60]. Он дополнил понятия «навыка», «умения», «компетенции». В российской исследовательской повестке термины «умение» и «навык» имеют разные значения. Умение – это набор знаний и навыков, которые позволяют выполнять какую-либо деятельность на профессиональном уровне, а навык – это способность выполнять определенные действия автоматически и корректно, без необходимости постоянного контроля и анализа [4]. Как мы уже показали выше, к чтению применим и термин «навык» (в части техники чтения), и термин «умение» (в части непосредственного чтения). В зарубежных статьях «навык» и «умение» обозначаются единым термином *skill* [27]. И в российских, и в зарубежных исследованиях в контексте чтения также применяется термин «компетенция» (англ. *competence*) – это совокупность навыков, знаний и установок, которые человек способен эффективно мобилизовать для решения поставленной задачи в заданном контексте [10]. Однако мы придерживаемся мнения, что в отношении чтения наиболее приемлемо использовать термин «умение», т.к. компетенция – это комплексное явление, группа умений, например, «иноязычная коммуникативная компетенция», в которую входит умение чтения [7].

Грамотность, в свою очередь, в узком понимании этого термина – это умение читать, писать и считать (3Rs – *Reading, wRiting, aRithmetic*). Более широкое понимание грамотности включает в себя способность анализировать информацию, рассуждать логически и эффективно коммуницировать в устной и письменной форме в различных сферах. Основным отличием грамотности от компетенции является то, что грамотность направлена на непосредственную работу с информацией, является важным инструментом ее обработки [10].

Существуют различные типы грамотности. Наиболее крупное деление происходит на функциональную и предметную, а также универсальную инструментальную грамотность. Функционально грамотным считается тот, кто сможет участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования

его группы и сообщества, а также для того, чтобы он мог использовать чтение, письмо и счет для своего собственного развития и для развития общества<sup>2</sup>. Второй вид грамотности – предметная – определяет базовый набор знаний, которым человек должен обладать в конкретной области. Другими словами, речь идет о применении знаний и умений в определенном предметном контексте [10]. Универсальная инструментальная грамотность предполагает приспособление навыков чтения, письма и счета к современной технологической среде [Там же]. Некоторые исследователи определяют инструментальную грамотность, в том числе, как инструмент анализа и конструирования мультимодальных текстов.

### Читательская грамотность

В контексте нашего исследования нас в первую очередь интересует читательская грамотность как элемент функциональной грамотности. Г.А. Цукерман переводит и интерпретирует определение читательской грамотности как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [11, с. 5].

Слово «текст» в рассматриваемом термине подразумевает любое выражение информации в графической форме, в том числе диаграммы, картинки, комиксы, таблицы, карты<sup>3</sup>. Важно отметить, что читательская грамотность применяется к разным типам текста: рукописному, печатному и экранному.

Более детально рассмотрим каждое читательское умение. Значение глагола «понимать» в определении связано с концепцией понимания прочитанного (*reading comprehension*), согласно которой любое чтение предполагает определенный уровень интеграции информации из текста с уже имеющимися у читателя знаниями. Глагол «использовать» означает выполнение определенного ряда действий с прочитанным текстом. Глагол «оценивать» отражает тот факт, что чтение часто направлено на достижение цели, и поэтому читатель должен взвесить такие факторы, как правдивость аргументов в тексте, точка зрения автора и соответствие текста целям читателя. К глаголам «понимать», «использовать» и «оценивать» так же добавляется глагол «осмыслить», чтобы

<sup>2</sup> UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): официальный сайт. URL: <http://uis.unesco.org/node/3079515> (дата обращения: 06.02.2024).

<sup>3</sup> ФИОКО – PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся): официальный сайт. URL: <https://fioco.ru/PISA> (дата обращения: 06.02.2024).

подчеркнуть, что чтение носит интерактивный характер: читатель опирается на свои собственные мысли и опыт при работе с текстом. Каждый из этих навыков – «понимание», «использование», «оценка» и «размышление» – является необходимым, но ни один из них не является достаточным для успешного овладения грамотностью чтения [60]. Грамотный человек не только владеет навыками и умениями чтения, но и ценит и использует чтение в различных целях. Используемое в определении словосочетание «взаимодействие с текстом» подразумевает мотивацию к чтению, интерес и удовольствие от чтения, чувство контроля над прочитанным, вовлеченность [Там же].

Фраза «чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности» отражает важность читательской грамотности для разных сфер жизни. Она подчеркивает, что читательская грамотность играет не последнюю роль в становлении человека, как в образовании, так и в профессиональной деятельности, а также способствуют активному обучению на протяжении всей жизни [41]. Наиболее ценную роль читательской грамотности определяет фраза «участвовать в социальной жизни», которая заключается в том, что чтение является основой для полноценного участия в экономической, политической, общественной и культурной жизни современного общества. Глагол «участвовать» выражает способность человека вносить свой вклад в жизнь общества, а также удовлетворять свои собственные потребности, проявлять социальную, культурную и политическую активность [43].

Читательская грамотность формируется в основной школе, когда обучение чтению заменяется чтением для обучения. Считается, что пятнадцатилетние школьники должны владеть читательской грамотностью в таком объеме, чтобы использовать этот инструмент для решения любых задач, с которыми они сталкиваются в обществе.

Таким образом, вторым этапом развития читательских умений является овладение читательской грамотностью как неотъемлемым инструментом личной и общественной жизни.

## Академическая грамотность

Наряду с функциональной существует еще один важный вид грамотности, а именно академическая, которая подразумевает владение необходимыми знаниями и умениями, прежде всего, для получения высшего образования. Традиционно академическая грамотность включает в себя критическое мышление, информационную грамотность, устную коммуникацию, академическое письмо и академическое чтение, которые используются для осмысления и создания академических знаний



в высшем образовании [44, с. 4]. Академическая грамотность, как и функциональная, носит универсальный характер. Однако, в отличие от функциональной грамотности, исследователи признают, что академическую грамотность эффективнее формировать в рамках изучаемой дисциплины, на профильном материале. Вместе с тем, академическая грамотность, являясь инструментом научного познания и коммуникации, может быть перенесена из одного контекста в другой, что подчеркивает ее стратегический, универсальный характер [28]. Также она может быть рассмотрена как парадигма, которая включает в себя культурные и социальные особенности, в большей степени это относится к грамотности академического чтения и письма [22].

С точки зрения чтения академическая грамотность подразумевает непосредственно знакомство с академическим текстом, извлечение из него информации, его оценку, а также представление, обсуждение и создание знаний как в устной, так и в письменной форме [74, с. 350]. В нашем исследовании мы оперируем именно термином академического, а не критического или аналитического чтения. Для этого далее более подробно рассмотрим, что включает в себя это понятие.

## **Академическое чтение**

Академическое чтение в отличие от читательской грамотности чаще требует применения когнитивных и метакогнитивных процессов для высокоуровневых умений работы с текстом [38].

Термин «академическое чтение» иногда используют наряду с аналитическим или критическим чтением в качестве синонима. Несмотря на то, что академическое чтение содержит в себе элементы критического и аналитического подхода, между ними существует значительная разница. Аналитическое чтение направлено на раскрытие содержания и структуры текста, включает в себя мыслительные операции, такие как анализ, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение и классификация. Этот вид чтения позволяет более глубоко понять текст, выделить его основные идеи, установить связи между различными частями текста и сделать выводы [8].

Основная цель критического чтения – поиск и критическая оценка необходимой информации. По этой причине навык критического анализа информации является важной составляющей академического чтения, помогающей синтезировать, анализировать и оценивать научный материал для поиска новых знаний и идей [15; 38; 57].

Однако особенностью критического и аналитического чтения является то, что они не ограничиваются исключительно научными текстами

и могут применяться к любому жанру, в том числе к художественной литературе [26; 55]. В этом смысле оба вида чтения начинают формироваться в процессе развития читательской грамотности. Вместе с тем, академическое чтение подразумевает как критическое отношение к прочитанному, так и его анализ, поэтому оба вида чтения являются его составляющими.

Под академическим чтением в нашем исследовании мы понимаем «активный процесс анализа, синтеза, оценки и декодирования не только утверждений, содержащихся в научном тексте, но и смысла, заключенного в синтаксической структуре и лексическом употреблении» [22, с. 21]. Важно отметить, что главным отличием академического чтения от читательской грамотности является его концентрация именно на текстах научного стиля и академическом контексте чтения.

Еще одной особенностью академического чтения по сравнению с читательской грамотностью является то, что оно более сложное, сфокусированное и специфичное, с точки зрения конкретной дисциплины или области [54]. Оно связано с интеграцией и дальнейшей интерпретацией научной информации для создания новых знаний [55]. Ряд исследований показывают, что академическое чтение представляет собой сложный и многоэтапный процесс, который воспринимается в университетской среде как средство приобретения и конструирования знаний через понимание читателем научного контекста, что кардинально отличает его от «чтения для удовольствия». Работа с академическим текстом подразумевает определенное понимание жанров и умение интегрировать прочитанный текст [29; 44; 56].

Владение грамотностью академического чтения – это последний этап развития читательских умений, оно может быть организовано в рамках формального образования. В дальнейшем читательские умения становятся ключевыми характеристиками ряда профессий, например, учителей, редакторов или библиотекарей и развиваются как профессиональные умения [9; 36]. Профессиональное чтение образуют читательская грамотность (читательский опыт, сформированный в школе и чтением для удовольствия) и академическое чтение, входящее в академическую грамотность (читательский опыт, полученный в университете).

В большинстве случаев для полноценной жизни в обществе достаточно владение читательской грамотностью. Для успешного развития как ученого человеку важно совершенствовать грамотность академического чтения, включая умения аналитического и критического чтения.

Взаимосвязь всех вышеописанных терминов можно представить следующим образом (рис. 1).

Социальный, предметный и профессиональный контекст

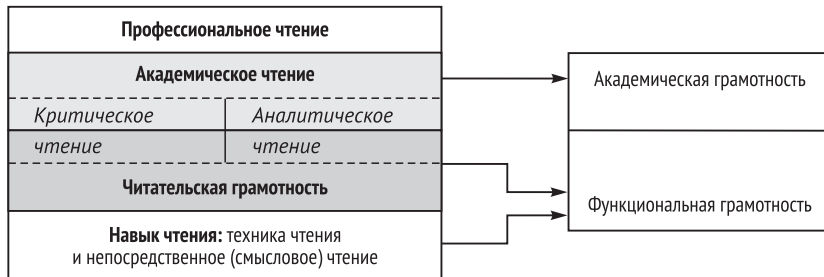


Рис. 1. Академическое чтение в системе читательских умений

Для того чтобы описать структуру умений академического чтения, важно понимать, какие когнитивные процессы оно в себя включает.

### Когнитивные процессы, связанные с академическим чтением

Как было показано в анализе терминов, академическое чтение формируется на основе уже развитых навыка чтения и читательской грамотности. Дальнейшее совершенствование читательских умений осуществляется под воздействием следующих факторов: контекст чтения – академический; цель чтения – приобретение и конструирование научных знаний; тип текста – научный; научная область – терминологический аппарат и знания в конкретной дисциплине.

Академическое чтение предполагает чаще всего прочтение большого количества научной литературы по единой или смежным темам, нежели прочтение единичного текста, что требует значительного количества когнитивных усилий [61; 67]. Однако общие механизмы академического чтения остаются, в целом, неизменными.

На рис. 2 представлена модель когнитивных процессов при чтении Халифы и Вейра (Khalifa and Wer's model), которую мы проинтерпретировали применительно к академическому чтению. Она состоит из трех основных компонентов – метакогнитивной деятельности, центрального ядра обработки информации и базы знаний.

Метакогнитивная деятельность включает в себя постановку целей, мониторинг процесса их достижения и, при необходимости, их коррекцию. При постановке целей также определяется, на каком уровне необходимо понять прочитанную информацию: локально (англ. *local*) на уровне фразы или предложения, глобально (англ. *global*) на уровне всего текста [50].

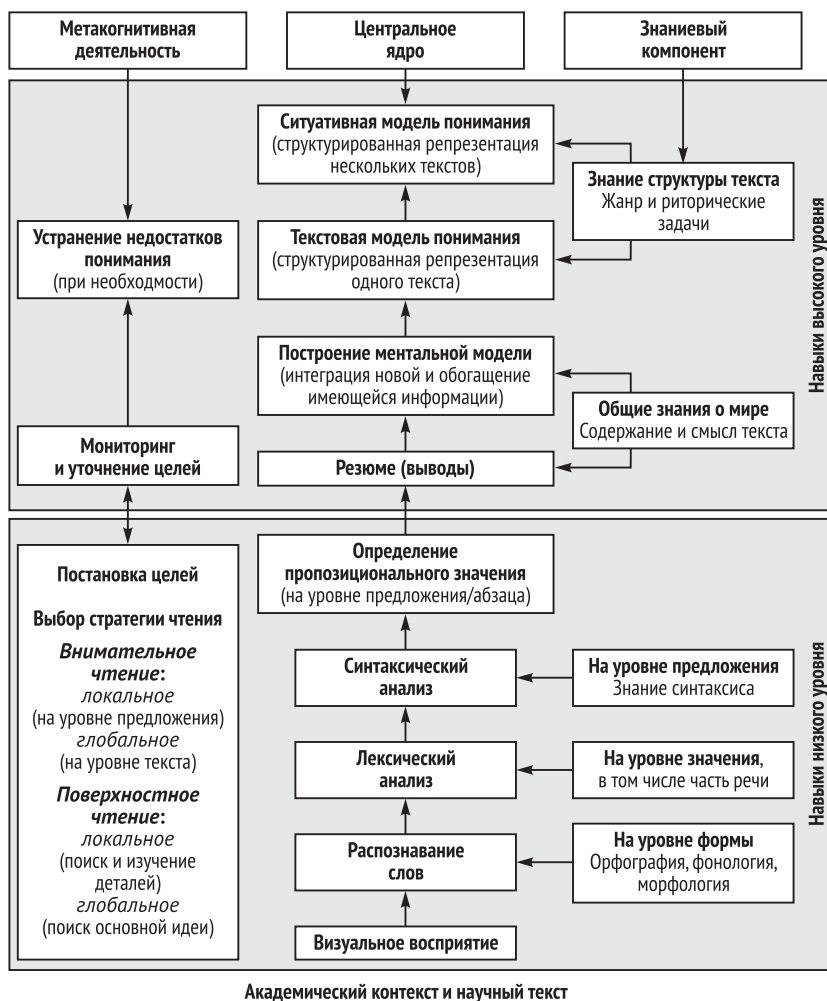


Рис. 2. Модель когнитивных процессов при чтении (Khalifa and Wer's model).  
Перевод Е.А. Пестриковой

Ряд зарубежных исследований указывает на то, что академическое чтение, в отличие от досугового чтения требует обязательного принятия первоначального решения о цели чтения научного текста [21; 66]. Цель чтения определяет выбор стратегии чтения, которая может меняться, в зависимости от необходимой глубины проникновения в содержание и смысл текста.

В зарубежных и отечественных исследованиях выделяются три основные стратегии работы с текстом: ознакомительное чтение (англ. *skimming*), поисково-просмотровое (англ. *scanning*), изучающее (англ. *search reading*) [2; 24; 41; 47]. Ряд исследователей также выделяет глубокое чтение (англ. *careful reading*), при котором текст тщательно прорабатывается с целью извлечения полного содержания и смысла из представленного материала, и поверхностное чтение (англ. *expeditious reading*), которое направлено на извлечение необходимой информации [69].

Ранее модели чтения обычно разрабатывались на основе глубокого чтения, не принимая во внимание поверхностное чтение как не отражающее полное понимание прочитанного [61; 71]. Однако, игнорируя поверхностное чтение, мы нивелируем фактор скорости чтения, а также невозможно сделать выводы о том, как опытные читатели справляются с заданиями на поиск конкретной информации [Там же]. При этом ряд исследователей отмечают, что скорость чтения играет важную роль не только для понимания, но и для восприятия текста [24; 47]. Так, группа исследователей проводила эксперимент среди 352 студентов с опорой на раздел теста IELTS Academic Reading. Студентам предлагалось выполнить ряд упражнений и ответить на вопросы о том, какую стратегию работы с текстом они используют. Результаты исследования показали, что стратегия поверхностного чтения академического текста применяется также часто, как и глубокое чтение, более 83% студентов активно используют данную стратегию. Кроме того, для части читателей поверхностное быстрое чтение представляет большую трудность, чем глубокое и медленное чтение [24; 73]. По итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что академическое чтение не сразу начинается с глубинной работы с текстом, поверхностный уровень охвата содержания также применяется для работы с научными статьями и монографиями [53]. И это, конечно, оправдано, т.к. для успешной включенности в академический контекст важно уметь обрабатывать информацию множества научных текстов, сохраняя при этом качество понимания информации.

В зависимости от цели чтения текста и выбранной читательской стратегии могут быть задействованы разные когнитивные процессы, а также фоновые и предметные знания, хранящиеся в долговременной памяти [47]. По этой причине трудности, которые испытывают читатели при работе с академическим текстом, имеют прямую корреляцию с уровнем обработки информации в зависимости от цели чтения и сложности самого текста.

Центральное процессуальное ядро, представленное в средней колонке рис. 2, включает в себя иерархическую систему различных когнитивных навыков, которые взаимодействуют друг с другом и приводят к пониманию прочитанного: навыки низкого когнитивного уровня (англ. *lower-level processes*) и высокого когнитивного уровня (*higher-level processes*) [42; 47; 58].

Навыки низкого уровня могут быть в значительной степени автоматизированными и не подвергаться сознательной обработке. К навыкам низкого уровня относятся: распознавание слов (орфографическая обработка), озвучивание слов в уме (фонологическая обработка) и использование информации о предполагаемых грамматических формах (морфологическая обработка) [39]. Очевидно, что данные навыки связаны с качеством владения техникой чтения как важным пререквизитом любого уровня понимания текста. Лексический анализ предполагает извлечение информации о форме и значении слова из словарного запаса читателя. Синтаксический анализ обеспечивает интеграцию слова на уровне предложения [47]. При работе с текстом читатели также обращаются к собственным знаниям о мире и о теме текста, чтобы обеспечить его наилучшее понимание. Этот процесс называется инференцией. В этом блоке для работы с академическим текстом важно понимать особенности построения научных текстов и знать академическую лексику для более эффективной работы с текстом. Специфика академического чтения здесь определяется двумя факторами: типом текста, его морфологическими и синтаксическими особенностями, а также терминологической спецификой научной области.

Процессы более высокого уровня включают в себя такие аспекты, как текстовая база (т.е. эксплицитная информация, содержание), ситуативные модели (имплицитная информация, смысл), прагматическое намерение (например, убеждение, отношение, намерение автора) и риторика [49; 62]. Когнитивные навыки высокого уровня формируются в процессе овладения читательской грамотностью, параллельно происходит развитие аналитического и критического чтения. Следующий блок в центральном ядре – интеграция отдельных предложений в общую смысловую структуру, т.е. построение ментальной модели. Интеграция помогает создать иерархию полученной информации и выделить только наиболее важные единицы текста. Наконец, информация из нескольких источников текста может быть объединена для создания интертекстуального представления [47]. Освоение информации текста предполагает как понимание на уровне текста, так и ситуативное понимание [40; 49; 76].

Понимание на уровне текста связано с пониманием идей, отраженных в тексте, и их взаимосвязей. При идеальных условиях текстовая модель, построенная компетентным читателем, должна приближаться к авторскому замыслу. В отличие от этого, ситуативная модель понимания предполагает индивидуальную интерпретацию текста или нескольких текстов. На ситуативную модель оказывают влияние как характеристики самого читателя (предварительные знания, интерес к чтению, отношение к тексту), так и контекст чтения. Таким образом, при чтении одного и того же текста разные читатели с разными читательскими целями могут формировать совершенно отличные друг от друга ситуативные модели понимания [1]. Акцентирование внимания на той или иной модели может быть обусловлено типом текста, уровнем подготовки читателя и целью чтения [72]. По мнению исследователя В. Грабе, читатели, которые не обладают достаточным набором знаний по теме текста, будут стремиться к построению текстовой модели, в то время как читатели с более глубокими знаниями могут сосредоточиться на построении ситуативной модели [39].

В отношении академического чтения ситуативная модель будет зависеть от академического контекста, в частности, от образовательной программы, конкретной дисциплины, предварительных знаний студента и т.д. Это еще раз подчеркивает сложность работы с текстами научного стиля, прежде всего, для первокурсников, т.к. ранее они практически не сталкивались с ними в школе, университетский контекст является для них принципиально новым. В этом случае очевидно направление развития академического чтения: чем чаще студент будет сталкиваться с чтением в академическом контексте, тем более подготовленным читателем он станет.

Подводя итог описанию модели, можно утверждать, что она охватывает все необходимые для развития чтения группы навыков и умений. Модель коррелирует с выявленными нами видами чтения и читательской грамотности, включает в себя технику чтения, непосредственное чтение, читательскую грамотность, аналитическое и критическое чтение. С учетом академического контекста и особенностей научного текста эта модель может быть применена для проектирования дисциплин и отдельных занятий с фокусом на развитие академического чтения. Мы смогли убедиться, что важными составляющими процесса формирования академической грамотности в области чтения должны быть предметные знания и осознание цели чтения. Критически важно обращать внимание на стратегии чтения и целенаправленно их тренировать, что повысит результативность академического чтения.

## Заклучение

Академическое чтение рассматривается как один из важнейших компонентов не только эффективного обучения в рамках высшего учебного заведения, но и необходимая составляющая профессионального развития. Важность развития академического чтения для успеваемости и высокой вовлеченности в образовательный процесс подтверждается большим количеством международных и отечественных исследований. Несмотря на это, вопрос организации структурированной подготовке к работе с академическими текстами остается открытым. Одним из важных элементов на пути к разработке модели формирования академического чтения является теоретический разбор самого понятия, поиск отличительных черт академического чтения от чтения для общих целей и определение роли академического чтения в общей парадигме читательских умений. Представленный в данной статье литературный обзор аккумулирует зарубежные и отечественные источники в аспекте читательской грамотности, что в дальнейшем позволит выстроить четкую структуру и выделить составляющие элементы рассматриваемой грамотности на основе представленной педагогической модели чтения.

## Библиографический список / References

1. Академическое чтение: пределы понимания и интерпретации / А.Н. Олейник, С.Г. Кирдина, И.П. Попова, Т.Ю. Шаталова // Политическая концептология. 2013. № 4. С. 251–265. [Olejnik A.N. Kirdina S.G., Popova I.P., Shatalova T.Yu. Academic reading: The limits of understanding and interpreting. *The Political Conceptology*. 2013. No. 4. Pp. 251–265. (In Rus.)]
2. Бабаян В.Н., Богданова О.Ю. Обучающее чтение на занятиях по иностранному языку в военном вузе // Ярославский педагогический вестник. 2020. Т. 1. № 112. С. 55–62. [Babayan V.N., Bogdanova O.Y. On teaching close reading at practical foreign language classes in a higher military educational institution. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020. Vol. 1. No. 112. Pp. 55–62. (In Rus.)]
3. Груздев И.А., Горбунова Е.В., Фрумин И.Д. Студенческий отсев в российских вузах: к постановке проблемы // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 67–81. [Gruzdev I.A., Gorbunova E.V., Frumin I.D. Academic dismissal in Russian higher education institutions: Defining the problem. *Educational Studies Moscow*. 2013. No. 2. Pp. 67–81. (In Rus.)]
4. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 138–147. [Ilin E.P. Skills: Unresolved issues. *Voprosy psikhologii*. 1986. No. 2. Pp. 138–147. (In Rus.)]
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959. [Leontev A.N. *Problemy razvitiya psihiki* [Problems of mental development]. Moscow, 1959.]
6. Методика обучения литературному чтению: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская,



- Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева; под ред. М.П. Воюшиной. М., 2013. [Voyushina M.P., Kislinskaya S.A., Lebedeva E.V., Nikolaeva I.R. Metodika obucheniya literaturnomu chteniyu [Methodology of teaching literary reading]. Textbook. M.P. Voyushina (ed.). Moscow, 2013.]
7. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск, 2010. [Mirolyubov A.A. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost [Methods of teaching foreign languages: Traditions and modernity]. Obninsk, 2010.]
  8. Мирошниченко С.А., Лесохина А.М., Лабазина Л.Н. Аналитическое чтение как средство формирования аналитической и интерпретационной компетенций у студентов языкового вуза // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2. № 2. С. 147–151. [Miroshnichenko S.A., Lesokhina A.M., Labazina L.N. Critical reading as a means to develop analytical and interpretive competence of students of linguistic higher educational institution. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2015. Vol. 2. No. 2. Pp. 147–151. (In Rus.)]
  9. Николаевна П.В. Профессиональное чтение в непрерывном образовании как способ повышения квалификации библиотекаря (по материалам исследований) // Библиосфера. 2009. № 3. С. 39–44. [Nikolaevna P.V. Professional reading in continuing education as a way to improve the skills of librarians (based on research materials). *Bibliosfera*. 2009. No. 3. Pp. 39–44. (In Rus.)]
  10. Фруммин И.Д., Добрякова М.С. Из доклада: универсальные компетентности и новая грамотность // Образовательная политика. 2019. Т. 3. № 79. С. 63–72. [Frumin I.D., Dobryakova M.S. From the report: Universal competencies and new literacies. *The Educational Policy Magazine*. 2019. Vol. 3. No. 79. Pp. 63–72. (In Rus.)]
  11. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности: презентация и обсуждение результатов международной программы PISA-2009. М., 2010. [Cukerman G.A. Ocenka chitatelskoj gramotnosti: prezentaciya i obsuzhdenie rezultatov mezhdunarodnoj programmy PISA-2009 [Assessing reading literacy: Presentation and discussion of the results of the international programme PISA-2009]. Moscow, 2010.]
  12. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Баранова В.Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78. [Cukerman G.A., Kovaleva G.S., Baranova V.Yu. Reading literacy of Russian fourth-graders: Lessons from PIRLS-2016. *Educational Studies Moscow*. 2018. No 1. Pp. 58–78. (In Rus.)]
  13. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 139–143. [Yadrovskaya M.V. Models in pedagogics. *Tomsk State University Journal*. 2013. No. 366. Pp. 139–143. (In Rus.)]
  14. Яковенко И.А. Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 38–43. [Yakovenko I.A. Formation of strategies for foreign language meaningful reading of textual information. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2017. No. 3. Pp. 38–43. (In Rus.)]
  15. Alexander P.A., Jetton T.L. Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of Reading Research*. 2000. Vol. 3. No. 7. Pp. 285–310.

16. Anderson N.J. Academic reading expectations and challenges. *ESL readers and writers in higher education*. New York, 2015. Pp. 95–109.
17. Atayeva M., Kassymova G., Hidayanto Pancoro Setyo P.N., Kosbay S. Impact of reading on students' writing ability. *Challenges of science: Materials of international practical internet conference*. 2019. Pp. 5–13. DOI: 10.31643/2019.001
18. Baker S. The invisibility of academic reading as social practice and its implications for equity in higher education: A scoping study. *Higher Education Research & Development*. 2019. No. 38 (1). Pp. 142–156.
19. Basili V., Caldiera G., Lanubile F., Shull F. *Studies on reading techniques*. USA, 1996.
20. Becker B., Frankel K., Rowe M., Pearson D. From “what is reading?” to what is literacy. *Journal of Education*. 2017. Vol. 3. No. 193. Pp. 7–17.
21. Britt A., Goldman S., Rouet J.-F. *Reading-from words to multiple texts*. New York, 2012.
22. Brockmeier J., Olson D. The literacy episteme. *Cambridge Handbook of Literacy*. 2009. Vol. 1. Pp. 3–22.
23. Brummett B. *Techniques of close reading*. USA, 2018.
24. Carver R.P. Reading rate: Theory, research, and practical implications. *Journal of Reading*. 1992. Vol. 2. No. 36. Pp. 84–95.
25. Cherland M.R. *Private practices: Girls reading fiction and constructing identity*. London, 1994.
26. Cherney E.E. *Definitions and strategies of critical reading as presented in textbooks on reading and learning in the content areas*. Philadelphia, 1986.
27. Cimatti B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*. 2016. Vol. 1. No. 10. Pp. 97–130.
28. Currie P. Transferable skills: Promoting student research. *English for Specific Purposes*. 1999. Vol. 4. No. 18. Pp. 329–345.
29. Delahunt B., Maguire M., Reynolds A. Reading to be: The role of academic reading in emergent academic and professional student identities. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2020. Vol. 2. No. 17. Pp. 58–70.
30. Egong A.I. Reading culture and academic achievement among secondary school students. *Journal of Education and Practice*. 2014. Vol. 3. No. 5. Pp. 132–136.
31. Erickson B.L., Peters C.B., Strommer D.W. *Teaching first-year college students*. San Francisco, 2009.
32. Fang Z., Schleppegrell M.J. Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2010. No. 7. Pp. 587–597.
33. Fatiloro O.F., Adesola O.A., Hameed B.A. A survey on the reading habits among colleges of education students in the information age. *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol. 8. No. 8. Pp. 106.
34. Fuchs L.S., Fuchs D., Hosp M.K., Jenkins J.R. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*. 2001. Vol. 3. No. 5. Pp. 239–256.
35. Gehrer K., Zimmermann S., Artelt C., Weinert S. NEPS framework for assessing reading competence and results from an adult pilot study. *Journal for Educational Research Online*. 2013. Vol. 2. No. 5. Pp. 50–79.

36. George T.W., Ray S. Professional reading-neglected resource-why? *The Elementary School Journal*. 1979. Vol. 1. No. 80. Pp. 29–33.
37. Goldman S.R. Adolescent literacy: Learning and understanding content. *The Future of Children*. 2012. Vol. 2. No. 22. Pp. 89–116.
38. Gorzycki M., Desa G., Howard P.J. “Reading is Important,” but “I Don’t Read”: Undergraduates’ experiences with academic reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2020. Vol. 5. No. 63. Pp. 499–508.
39. Grabe W. Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge, 2008.
40. Grabe W., Stoller F.L. Teaching and researching reading. New York, 2019.
41. Gray W.S., Rogers B. Maturity in reading: Its nature and appraisal. Chicago, 1956.
42. Hannon B. Understanding the relative contributions of lower-level word processes, higher-level processes, and working memory to reading comprehension performance in proficient adult readers. *Reading Research Quarterly*. 2012. Vol. 2. No. 47. Pp. 125–152.
43. Hofstetter C.R., Sticht T.G., Hofstetter C.H. Knowledge, literacy, and power. *Communication Research*. 1999. Vol. 1. No. 26. Pp. 58–80.
44. Isakson R.L., Isakson M.B. Preparing college students to learn more from academic texts through metacognitive awareness of reading strategies. *Rowman & Littlefield*. 2017. Vol. 8. Pp. 155–176.
45. Jolliffe D.A., Harl A. Studying the “Reading Transition” from high school to college: What are our students reading and why? *College English*. 2008. Vol. 6. No. 70. Pp. 599–617.
46. Kerr M.M., Frese K.M. Reading to learn or learning to read? Engaging college students in course readings. *College Teaching*. 2017. Vol. 1. No. 65. Pp. 28–31.
47. Khalifa H., Weir C.J. Examining reading. Cambridge, 2009.
48. Kintsch W. Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, 1998.
49. Kintsch W. Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment. *Measuring up: Advances in how we assess reading ability*. J.P. Sabatini, E.R. Albro, T. O’Reilly (eds.). Rowman & Littlefield Publishers, 2012. Vol. 1. Pp. 21–38.
50. Labov W. Sociolinguistic patterns. Philadelphia, 1973.
51. Leinhardt G., Zigmond N., Cooley W.W. Reading instruction and its effects. *American Educational Research Journal*. 1981. Vol. 3. No. 18. Pp. 343–361.
52. Lillis T. Academic literacies. *The Routledge Companion to English Studies*. C. Leung, B.V. Street (eds.). London, 2014. Pp. 361–374.
53. Liu X., Read J. General skill needs and challenges in university academic reading: Voices from undergraduates and language teachers. *Journal of College Reading and Learning*. 2020. Vol. 2. No. 50. Pp. 70–93.
54. Majid F.B.A. Adult learners characteristics and their academic reading strategies: A case study from Malaysia. United Kingdom, 2011.
55. Manarin K., Carey M., Rathburn M., Ryland G. Critical reading in higher education: Academic goals and social engagement. Indiana University Press, 2015.
56. Mann S.J. The students’ experience of reading. *Higher Education*. 2000. Vol. 3. No. 39. Pp. 297–317.
57. McCarthy K.S., Yan E.F., Allen L.K., Sonia A. On the basis of source: Impacts of individual differences on multiple-document integrated reading and writing tasks. *Learning and Instruction*. 2022. No. 79. Pp. 101-599.

58. McNamara D.S., Magliano J. Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*. 2009. No. 51. Pp. 297–384.
59. Ngwenya T. Correlating first-year law students' profile with the language demands of their content subjects. *Per Linguam: A Journal of Language Learning*. 2010. Vol. 1. No. 26. Pp. 74–99.
60. PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science. Paris, 2018.
61. Reichle E.D., Rayner K., Pollatsek A. Eye movement control in reading: Accounting for initial fixation locations and refixations within the EZ Reader model. *Vision Research*. 1999. Vol. 26. No. 39. Pp. 4403–4411.
62. Reisberg D. The Oxford handbook of cognitive psychology. USA, 2013.
63. Roberts G.J., Solis M., Ciullo S., McKenna J.W. Reading interventions with behavioral and social skill outcomes: A synthesis of research. *Behavior Modification*. 2015. Vol. 1. No. 39. Pp. 8–42.
64. Rouet J.-F., Britt M.A., Potocki A. Multiple-text comprehension. *The Cambridge handbook of cognition and education*. Cambridge, 2019. Pp. 356–380.
65. Sappington J., Kinsey K., Munsayac K. Two studies of reading compliance among college students. *Teaching of Psychology*. 2002. Vol. 4. No. 29. Pp. 272–274.
66. Schwanenflugel P.J., Knapp N.F. The psychology of reading: Theory and applications. New York, 2015.
67. Sweet A.P., Snow C.E. Rethinking reading comprehension. New York, 2003.
68. Taboada A., Tonks S.M., Wigfield A., Guthrie J.T. Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*. 2009. Vol. 1. No. 22. Pp. 85–106.
69. Taylor L., Weir C.J. IELTS collected papers 2: Research in reading and listening assessment. Cambridge, 2012.
70. Tomasek T. Critical reading: Using reading prompts to promote active engagement with text. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2009. Vol. 1. No. 21. Pp. 127–132.
71. Tunmer W.E., Hoover W.A. Components of variance models of language-related factors in reading disability: A conceptual overview. *Reading disabilities: Diagnosis and component processes*. Kluwer Academic Publisher, 1993. Pp. 135–173.
72. Weigle S.C., Yang W., Montee M. Exploring reading processes in an academic reading test using short-answer questions. *Language Assessment Quarterly*. 2013. Vol. 1. No. 10. Pp. 28–48.
73. Weir C., Hawkey R., Green A., Devi S. The cognitive processes underlying the academic reading construct as measured by IELTS. *IELTS Collected Papers*. 2012. Vol. 2. Pp. 212–269.
74. Wingate U. Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*. 2018. Vol. 3. No. 51. Pp. 349–364.
75. Wixson K.K., Karen K., Peters C.W. et al. New directions in statewide reading assessment. *The Reading Teacher*. 1987. Vol. 8. No. 40. Pp. 749–754.
76. Zwaan R.A., Radwabsky G.A., Hilliard A.E., Curiel J.M. Constructing multidimensional situation models during reading. *Scientific Studies of Reading*. 1998. Vol. 3. No. 2. Pp. 199–220.

Статья поступила в редакцию 11.05.2024, принята к публикации 10.06.2024

The article was received on 11.05.2024, accepted for publication 10.06.2024

## Сведения об авторах / About the authors

**Лытаева Мария Александровна** – ученый секретарь, доцент Департамента образовательных программ Института образования, директор Центра поддержки цифрового обучения, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Maria A. Lytaeva** – scientific secretary, associate professor at the Department of Educational Programmes of the Institute of Education, director of the Digital Learning Support Centre, HSE University, Moscow

E-mail: mlytaeva@hse.ru

**Пестрикова Екатерина Андреевна** – аспирантка Аспирантской школы по образованию, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; преподаватель Департамента образовательных программ Института образования, аналитик Центра поддержки цифрового обучения, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Ekaterina A. Pestrikova** – postgraduate student at the Postgraduate School of Education, HSE University; lecturer at the Department of Educational Programmes of the Institute of Education, analyst at the Digital Learning Support Centre, HSE University, Moscow

E-mail: eapestrikova@hse.ru

## Заявленный вклад авторов

**Лытаева М.А.** – общее руководство исследованием, интерпретация литературы, подготовка текста статьи

**Пестрикова Е.А.** – анализ и интерпретация литературы, перевод модели когнитивных процессов чтения на русский язык, подготовка текста статьи

## Contribution of the authors

**M.A. Lytaeva** – general management of the research, interpretation of literature, preparation of the article text

**E.A. Pestrikova** – analysis and interpretation of literature, translation of the model of cognitive processes of reading into Russian, preparation of the article text

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-174-193

УДК 372.881.1

**Е.С. Маркова<sup>1</sup>, А.Ю. Широких<sup>2</sup>, А.Е. Александрова<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,  
125167 г. Москва, Российская Федерация

## Критическое мышление как отправная точка профессионального развития педагогов-лингвистов: экспериментальный анализ

В статье анализируется содержание понятия «критическое мышление», рассматриваемое как одна из категорий, определяющих профессиональный успех педагога-лингвиста. Выделены ключевые аспекты критического мышления, такие как содержательное и процессуальное знание, метакогниция, мотивация и креативность, рефлексия и самостоятельность, инквизитивность, аргументативность, социальность и способность к синтезу и анализу. Данные аспекты соотнесены с профессиональной деятельностью преподавателя иностранного языка. На основе выделенных практических навыков и умений составлен опросный лист для рефлексивного анкетирования двух групп респондентов – начинающих и опытных преподавателей. Результаты анкетирования интерпретированы количественно и качественно с целью сопоставления результатов двух опрашиваемых групп. Сделаны выводы о слабых и сильных аспектах в развитии критического мышления педагогов и разработаны ситуационные задания для развития критического мышления преподавателей иностранного языка. Анкетирование проводилось на базе НИУ «Высшая школа экономики» среди магистрантов, специализирующихся в преподавании иностранных языков, и преподавателей Школы иностранных языков.

© Маркова Е.С., Широких А.Ю., Александрова А.Е., 2024

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:** критическое мышление, навыки и умения педагогической деятельности, рефлексивное анкетирование, сопоставительный анализ, ситуационные задания

**Благодарности.** Работа подготовлена в рамках проекта «Инновационные формы контроля и оценивания в системе англоязычной подготовки студентов магистратуры» Школы иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Маркова Е.С., Широких А.Ю., Александрова А.Е. Критическое мышление как отправная точка профессионального развития педагогов-лингвистов: экспериментальный анализ // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 174–193. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-174-193

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-174-193

**E.S. Markova<sup>1</sup>, A.Yu. Shirokikh<sup>2</sup>, A.Ye. Aleksandrova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

<sup>2</sup> Financial University under the Government of the Russian Federation,  
Moscow, 125167, Russian Federation

## Critical thinking as the basis of language teachers' professional development: Experimental analysis

The article looks upon the content of the concept “critical thinking”, which is seen as the cornerstone category of language teachers' professional success. The authors single out such aspects of critical thinking as linguistic knowledge, knowledge of teaching techniques, motivation and creativity, reflection and independence, inquisitiveness, sociality, argumentation and analytical skills. These aspects are correlated with typical professional activities of a language teacher. On the basis of teacher's practical skills and

abilities a list for a reflexive survey was compiled and offered to two groups of respondents – novice and experienced language teachers. The results of the survey were interpreted both quantitatively and qualitatively with the aim to compare the answers of the two target groups. The survey helped to define the strengths and weaknesses in the critical thinking skills of the language teachers. Some situational tasks were developed to further enhance language teachers' critical thinking skills. The survey was conducted at the HSE University among master's students specializing in teaching foreign languages and teachers of the School of Foreign Languages.

**Key words:** critical thinking, teacher skills and abilities, reflexive survey, comparative analysis, situational tasks

**Acknowledgments.** The work was prepared within the framework of the project “Innovative forms of control and assessment in the system of English-language training of master students” of the School of Foreign Languages of the HSE University.

CITATION: Markova E.S., Shirokikh A.Yu., Aleksandrova A.Ye. Critical thinking as the basis of language teachers' professional development: Experimental analysis. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 174–193. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-174-193

## Введение

Известно, что первой из компетенций, заявленных как «универсальная» для слушателей всех программ высшего образования и программ педагогов-лингвистов, в частности, является способность к «критическому анализу ситуаций»<sup>1</sup>.

Навыки критического мышления не являются врожденными навыками человека, такими как способность учиться, заботиться о других или избегать опасности. Навыки критического мышления – приобретенные навыки, от которых зависит не способность «выживать», но способность преуспевать в профессиональной практике [15, с. 8]. Профессиональный успех педагога-лингвиста зависит не только от объема приобретенных в процессе обучения знаний о языке и методике преподавания лингвистических дисциплин, но и от личностных характеристик – способности

<sup>1</sup> Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика: Приказ Минобрнауки России № 992 от 12.08.2020. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008270023?ysclid=m0uoxjikmu111820587> (дата обращения: 08.10.2023).



взаимодействовать с аудиторией, креативности в подаче и разработке материалов, навыков в решении проблемных задач, рефлексии и способности саморазвиваться.

Предметом данного исследования является определение уровня сформированности критического мышления у специалистов в области преподавания иностранного языка.

*Актуальность темы* состоит в том, что в условиях «внедрения новых педагогических технологий» [13, с. 128], меняющихся социальных запросов и государственных требований к содержанию обучения успешность профессиональной деятельности педагога-лингвиста зависит от ряда подлежащих измерению переменных критического мышления. Нельзя не согласиться с мнением, что подготовка педагогических кадров меняет свое содержание в отношении практически всех требуемых от профессионала компетенций, в том числе и универсальных [1, с. 33], одной из которых является способность к критическому мышлению. *Теоретическая значимость* данного исследования состоит в уточнении содержания концепта «критическое мышление» и корреляции аспектов концепта с успешной практикой профессиональной деятельности и создании «образа идеального преподавателя иностранного языка».

*Целью* данной работы было выявить критерии и факторы развития критического мышления педагогов-лингвистов, для чего было необходимо решить несколько задач: определить содержание концепта «критическое мышление» на основе анализа научных работ по данной теме; соотнести компоненты концепта с навыками и умениями профессиональной деятельности педагога-лингвиста для составления опросного листа; путем количественного и качественного анализа ответов респондентов выяснить, насколько отличается степень сформированности критического мышления у опытных преподавателей иностранного языка и тех, кто только начинает свой путь в профессии; проанализировать «проблемные зоны», т.е. несоответствия между «идеальным» и «реальным» набором компетенций как у начинающих специалистов, так и у опытных преподавателей иностранного языка; разработать задания для развития и тестирования навыков критического мышления.

Новизна данного исследования заключается в двухкомпонентном анализе компетенций критического мышления – с позиций саморефлексии преподавателя и с позиций прогнозирования поведения преподавателя в учебной аудитории. Кроме того, эксперимент проведен на двух уровнях профессионального развития педагогических работников – тех, кто уже проработал много лет преподавателем иностранного языка, и студентах-магистрантах, имеющих еще небольшой стаж преподавания.

Результаты исследования практически значимы для обучения, аттестации и повышения квалификации студентов и преподавателей; разработки материалов для олимпиад по методике преподавания иностранных языков. Данные могут учитываться при составлении плана и формы взаимопосещений преподавателей языковых кафедр и департаментов. Результаты могут быть учтены при составлении опросных листов «Рейтинг преподавателя».

## Обзор литературы

Основополагающими навыками интеллектуальной деятельности, как известно с древних времен, являются навыки анализа и синтеза информации. Термины заимствованы из древнегреческого языка и первоначально были связаны с геометрией. Впоследствии философы заимствовали термины точных наук для наименования типов философских суждений [3, с. 96]. Навыки анализа и синтеза – это основа так называемого «знаниевого компонента» [4, с. 11] профессиональных компетенций.

Очевидно, что навыки анализа и синтеза являются основополагающими, но не исчерпывающими содержание критического мышления навыками. Так, Р.У. Хау и С.Р. Ворен расширяют понятие критического мышления, определяя его как четырехкомпонентный фрейм, включающий содержательное знание, процессуальное знание, метакогницию и мотивацию к мыслительной деятельности [14]. Л.Г. Светоносова включает три компонента в феномен критического мышления – «мотивационно-ценностный, деятельностно-практический и рефлексивно-оценочный компоненты» [9, с. 86]. Н.Ф. Плотникова акцентирует такие компоненты критического мышления, как активное познание, включающее как актуализацию имеющихся знаний, так и применение этих знаний в контексте решения проблемных задач; осмысление (выработку стратегий и тактик решения проблемы); размышление (рефлексия и выработка личностного отношения); обобщение, т.е. синтез полученных результатов и самооценка [7]. Г.Х. Мусина-Мазнова и З.Н. Сколота подчеркивают такие аспекты критического мышления, как самостоятельность, мотивация, инквизитивность (способность задавать правильные вопросы), способность к аргументации и социальность, которая может пониматься как эмоциональный интеллект [6, с. 2–3].

Модели развития критического мышления, по мнению А. Смита, включают прежде всего задания по написанию академических текстов, которые являются одним из главных типов заданий для развития критического мышления, т.к. студенты должны уметь извлечь

информацию из прочитанного и проанализировать ее на предмет ценности и уместности в выбранной ими теме, а затем систематизировать, логически представить и сделать выводы для решения заданной проблемы [15, с. 9–10]. Другие ученые подчеркивают важность диалоговых коммуникативных методик, таких как интервьюирование, где акцент ставится на инквизитивность (способность задавать правильные вопросы), техники аргументации и социальные аспекты речи [9, с. 86]. Некоторые работы посвящены кейс-технологиям и проектному обучению, которые подчеркивают такие стороны критического мышления, как способность решать проблемы, креативность и сотрудничество, т.е. навыки работы в группах и командах [6, с. 2–3].

Обладать развитой профессиональной компетенцией значит уметь справляться с задачами, решать проблемы в своей квалификационной сфере, деятельностно относиться к труду [11, с. 39–40]. Т.И. Забурдаева и др. характеризуют профессиональную компетенцию как «готовность индивида справляться с различными задачами, формирующимися в деятельности» [4, с. 11]. Тот же деятельностный компонент профессиональных компетенций акцентируют Е.Н. Соловова и С.В. Боголепова, которые пишут о «компетентностных рамках, или матрицах, применяющихся в целях оценки деятельности специалиста» [10, с. 76].

## Методы исследования

Первой задачей данного исследования было определение содержания концепта «критическое мышление» на основе анализа предшествующих теоретических работ по данной теме. На основе изучения и обобщения теоретической литературы по содержанию концепта «критическое мышление» можно обозначить основные компоненты данной ментальной категории: содержательное знание, процессуальное знание, метакогниция, мотивация и креативность, рефлексия и самостоятельность, инквизитивность, аргументативность, социальность, способность к анализу и синтезу.

Следующей задачей было соотнести аспекты критического мышления с профессиональными компетенциями, определяемыми по их деятельностному компоненту, т.е. практическими навыками и умениями, реализуемыми в успешной педагогической практике. Данный отбор был осуществлен на основе обобщения успешного опыта работы в аудитории. Например, аспект «процессуальное знание» выражается в профессии преподавателя как знание лингводидактических методик обучения языку и способность применять данные методики к решению практических учебных задач.

В табл. 1 приведен перечень выделенных компетенций (навыков и умений), соотнесенных с аспектами (компонентами) критического мышления; даны краткие комментарии о содержании компетенций. Для оптимизации последующей работы по составлению рефлексивных анкет количество навыков и умений по каждому компоненту критического мышления было ограничено до двух ключевых пунктов.

Таблица 1

### Корреляция компонентов критического мышления и навыков профессиональной деятельности педагога-лингвиста

Компоненты критического мышления	Компетенции (навыки и умения профессиональной деятельности)
Содержательное знание (лингвистические знания – прагматический, социокультурный, структурный и стратегический аспекты)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Анализировать и отбирать языковые явления/тексты для учебных целей</li> <li>– Учитывать национальную специфику функционирования языка</li> </ul>
Процессуальное знание (знание лингводидактических методик обучения языку и способность применять лингвистические знания к решению практических учебных задач)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Правильно использовать аудиторное время и распределять задания с учетом временных рамок на их выполнение</li> <li>– Знать и пользоваться современными педагогическими технологиями и идеями</li> </ul>
Метакогниция (управление своим познавательным процессом и профессиональной практикой)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Планировать цели, ход занятий с учетом возможных проблем</li> <li>– Варьировать подходы в зависимости от возникающих учебных и эмоциональных проблем («контроль и управление эмоциями на основе интеллектуального анализа и синтеза» [5, с. 26–34])</li> </ul>
Мотивация и креативность (желание преподавать и пробуждать мотивацию к освоению языка у студентов)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Вовлечь учащихся в процесс обучения, часто отступая от устоявшихся норм лингводидактики, поддерживать атмосферу, способствующую обучению</li> <li>– Учитывать фоновые знания студентов и их ожидания от курса иностранного языка</li> </ul>
Рефлексия и самостоятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Учитывать опыт других преподавателей в своей профессиональной деятельности и делиться своим опытом с другими (технологии коучинга)</li> <li>– Планировать дальнейшие учебные мероприятия с целью закрепления полученных результатов обучения</li> </ul>

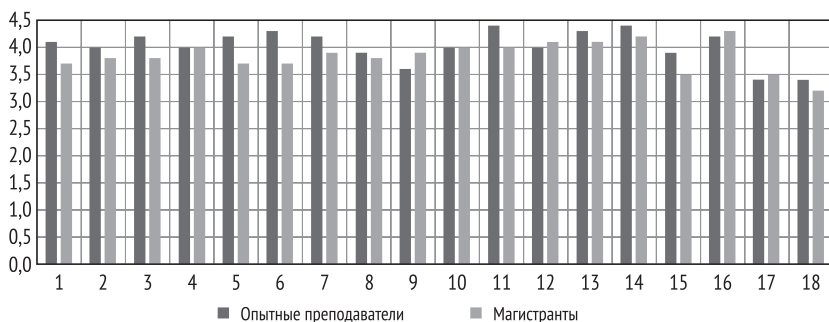
Компоненты критического мышления	Компетенции (навыки и умения профессиональной деятельности)
Инквизитивность (способность задавать правильные вопросы, владение учебным дискурсом)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Градировать свой язык в зависимости от аудитории (вопросы учебного дискурса и этикета в учебной аудитории [13, с. 42–43])</li> <li>– Способность задавать правильные вопросы ('concept-checking questions' и 'instruction-checking questions', т.е. вопросы, нацеленные на индуктивную подачу материала, что сглаживает недостатки «лекционной» системы обучения)</li> </ul>
Аргументативность (способность доходчиво объяснять материал)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Последовательно объяснять материал (с использованием визуальных, аудио-, кинетических средств и интернет-ресурсов)</li> <li>– Приводить адекватные уровню языковой группы примеры</li> </ul>
Социальность (способность решать учебные задачи и давать адекватную для учебной ситуации ответную реакцию на действия обучаемых)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Организовывать индивидуальную, парную и групповую работу студентов с учетом социокультурных моделей и национальной специфики аудитории студентов</li> <li>– Давать обратную связь (необходимость «педагогического взаимодействия», т.е. личностного общения в аудитории и взаимодействия в виртуальной среде [12, с. 120])</li> </ul>
Способность к анализу и синтезу в написании академических текстов	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Осуществлять научную, организационную и экспертную деятельность [10, с. 81], делиться полученным опытом с аудиторией студентов</li> <li>– Составлять и оформлять научную документацию (структура статьи, оформление списка литературы, академический язык)</li> </ul>

На основе выделенных компетенций был составлен опросный лист из 18 вопросов, в каждом из которых респонденты (60 студентов-магистрантов и 60 опытных преподавателей иностранного языка, т.е. тех, педагогический стаж которых превышает 5 лет) должны были оценить, насколько хорошо они владеют перечисленными профессиональными навыками. Градирование осуществлялось по шкале от 1 до 5, где «1» – «не владею навыком», а «5» – «отлично владею». Опрос представляет

собой результаты рефлексивной деятельности респондентов. Анкетирование проводилось на базе НИУ «Высшая школа экономики» среди магистрантов, специализирующихся в преподавании иностранных языков, и преподавателей Школы иностранных языков.

## Результаты исследования

Результаты проведенного анкетирования представлены на рис. 1, где по вертикали отражены баллы от 1 до 5 (5 – наивысшая оценка своих навыков и умений в преподавании), а по горизонтали перечислены пункты опросного листа (18 вопросов по рефлексивной оценке навыков и умений).



**Рис. 1.** Сопоставительный анализ ответов двух групп респондентов (результаты рефлексивного анкетирования):

1 – анализ и отбор языковых явлений; 2 – учет национальной специфики языка; 3 – использование аудиторного времени; 4 – использование современных педагогических технологий; 5 – планирование занятий; 6 – варьирование подходов в зависимости от проблем; 7 – вовлечение учащихся в процесс обучения; 8 – учет фоновых знаний студентов; 9 – учет опыта других преподавателей; 10 – планирование дальнейших учебных мероприятий; 11 – градирование собственного языка; 12 – способность задавать правильные вопросы; 13 – последовательное объяснение материала; 14 – адекватные уровню языковой группы примеры; 15 – организация работы студентов; 16 – обратная связь; 17 – учет специфики иноязычной аудитории; 18 – составление и оформление научной документации

Во-первых, следует отметить, что среднестатистические показатели ни в одной группе респондентов не превысили 4,4 балла из 5.

В целом, результаты анализа закономерно показали лучшие профессиональные навыки у опытных преподавателей по сравнению со студентами, т.е. развитость навыков у студентов составляет 95% от 100% навыков опытных преподавателей – отставание всего в 5% по результатам опроса.

Наибольшее отставание студентов идет по категориям отбора и анализа языковых явлений (отставание в 0,4 балла по среднему арифметическому от 5), использования аудиторного времени (также 0,4 балла), планирования занятий (0,7 балла), варьирования подходов в зависимости от возникающих проблем (0,6 балла), градирования языка (0,4 балла) и организации видов взаимодействия учащихся в аудитории (0,4 балла).

Однако есть пункты, в которых студенты чувствуют себя несколько более уверенно, чем опытные преподаватели – такие как учет опыта других (0,3 балла в пользу студентов). Неожиданно высоко студенты оценивают свои способности задавать правильные вопросы (на 0,1 балла выше). Также студенты высоко оценили свою способность давать обратную связь (на 0,3 балла выше). Студенты, очевидно, считают себя «космополитами», т.е. иноязычная специфика научной картины мира не вызывает проблем, как и пункт учета национальной специфики языка (отставание всего в 0,2 балла).

## Обсуждение

В целом, опрос показал небольшие расхождения в «успешности» профессиональной деятельности опытных преподавателей и новичков в данной профессии, что является положительным фактором для оценки подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков. С другой стороны, необходимо учитывать погрешность в следующих аспектах.

1. Отсутствие показателя 5 (высший балл) по результатам опросного листа может указывать как на врожденную скромность в оценке своей работы, так и на намеренное занижение оценки своего труда в силу, возможно, национальной специфики, т.е. присущей русскому миру скромности в оценке своих достижений. Например, один из тьютеров DELTA говорил, что в общении с русскоязычными преподавателями английского языка большой проблемой является заставить человека подчеркнуть свои успехи прежде, чем переходить к критике своей работы.

2. Есть вероятность, что начинающие преподаватели умеют «заниженный уровень» рефлексии, т.е. переоценивают свои профессиональные успехи в силу отсутствия более продолжительного и положительного опыта. Другой причиной может быть отсутствие продолжительной практики взаимопосещений коллег, хотя сами опрошенные так не считают: по показателю «учет опыта коллег» новички опережают опытных преподавателей на 0,3 балла. Противоположный психологический эффект рефлексии может наблюдаться у опытных преподавателей, которые часто завышают требования к себе, будучи в большей степени осведомленными о «совершенных» практиках в обучении языку.

3. Некоторые пункты были недостаточно разъяснены перед опросом, например, пункт «инквизитивность», где речь шла о способности задавать правильные вопросы в учебных целях, а не вообще, и опрос показал опережение студентов на 0,1 балла по сравнению с опытными педагогами, что, по наблюдениям за аудиторией студентов-магистрантов, не совсем соответствует действительности. Умение задавать вопросы для раскрытия содержания языкового явления, проверки понимания или индуктивного освоения материала – один из самых сложных навыков в профессии педагога, тот пункт, по которому даже опытные преподаватели не всегда соответствуют стандарту. Этот стандарт можно относительно легко определить, измерив корреляцию времени речи преподавателя и времени речи обучаемых студентов. Наблюдение за педагогической практикой магистрантов-лингвистов показывает, что их *teacher talk* (речь преподавателя на занятии) имеет тенденцию быть гораздо более продолжительной, чем речь опытного преподавателя в тех же учебных обстоятельствах.

4. Необходимо также учесть, что многие студенты, несмотря на «незавершенность» своего обучения, имеют уже опыт преподавания в качестве тьюторов, некоторые преподают язык на младших курсах бакалавриата. Критерием отбора респондентов в категории «опытный преподаватель» был лимит «минимум 5 лет педагогического стажа», однако, некоторые студенты имеют приблизительный по продолжительности опыт.

Среди отрицательных моментов в анализе результатов опроса можно считать то, что по ключевым категориям преподавательской деятельности (отбор и анализ языковых явлений, использование аудиторного времени, планирование занятий, варьирование подходов в зависимости от возникающих проблем, градуирование языка, организация видов взаимодействия учащихся в аудитории) магистранты-лингвисты не соответствуют профессиональным требованиям.

С учетом «слабых» мест профессиональной деятельности магистрантов – преподавателей иностранного языка, а также принимая во внимание возможные погрешности в проведении эксперимента, описанные выше, были выработаны ситуационные задания по развитию навыков критического мышления. В табл. 2 представлены некоторые примеры из «базы данных» ситуационных заданий, разрабатываемых Школой иностранных языков НИУ ВШЭ и применяемых в обучении и тестировании магистрантов – преподавателей английского языка. Хотелось бы отметить, что ни одно ситуационное задание не имеет единственно правильного ответа: есть лишь возможно правильные ответы или варианты решения проблем, что связано с многокомпонентностью прагматических факторов,



влияющих на каждую конкретную учебную ситуацию. С одной стороны, подобные ограничения усложняют способы работы над развитием критического мышления, с другой – сама суть критического мышления предполагает многозадачность и неоднозначность решений.

Таблица 2

**Аспекты критического мышления  
и соответствующие им тестовые ситуационные задания**

Аспекты	Ситуационные тестовые задания
Содержательное знание	<p>Your Russian students are about to act out some business telephone conversations in English. What problems they might have in terms of cultural interference? What language features you would preteach them?</p> <p>Possible answers:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Progressive tenses used for “polite distancing”.</li> <li>2. Phatic language, e.g., phrases like ‘Really?’, ‘Ok’ or ‘Right’ (according to Swan and Smith Learner English, in eastern cultures like Japan, China, Mongolia or Russia long pauses are normal and using ‘fillers’ is considered very informal, slang or even a rude tone).</li> <li>3. Factual information like telephone numbers or email addresses (pronouncing telephone numbers as sets of whole figures, e.g., ‘four hundred sixty-four eleven forty-two’ and never remember that @ is ‘at’ in English, which is a universal problem (we call it ‘dog’, the Greek call it ‘duck’, Chinese – ‘circle a’ and Armenians – ‘puppy’).</li> <li>4. Adjacency pairs (‘Are you busy right now?’ (meaning ‘Can you talk on the phone now?’), a native Russian will typically complain about how busy he/she is instead of saying ‘Sorry, a bit. Can I call you back later?’).</li> <li>5. Intonational patterns in questions (Russians’ intonation patterns are always down, which makes us sound rude)</li> </ol>
Процессуальное знание	<p>Your students of level B2 are to write an application for a job. They are of communicative learning style, i.e. they want personal feedback, democracy, interaction, discussions and group activities.</p> <p>Your lesson is 60 minutes – which stage you would omit if you run short of time? Which stage will be most time-consuming?:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Speaking about their experience of applying for jobs.</li> <li>2. Brainstorming the kind of content in a letter of application (2 groups) and eliciting ideas onto the board.</li> <li>3. Reading a job advert and thinking of the kind of person who might apply.</li> <li>4. Fast-writing a draft of a letter of application for that job from a potential applicant (small groups).</li> </ol>

Продолжение табл. 2

Аспекты	Ситуационные тестовые задания
	5. Swaping letters and making comments about the order of information, the layout and the language of letter from the other groups. 6. Writing a second draft bearing in mind the comments that have been made. 7. Swaping letters again. 8. Editing stage and producing the final draft. 9. Reading out the letters and deciding who is the best applicant.
Метакогниция	<p>You want to teach complex infinitives to Russian students of B2 level. What problems do you think they may have in terms of form or meaning? What would you do to solve the problem?</p> <p>English is an analytical language unlike Russian, which creates meaning through “prefixes, suffixes and inflectional endings” (Swan &amp; Smith). Thus, continuous / perfect / perfect continuous / passive infinitives “cause most difficulty”.</p> <p>There are three types of mistakes the students might make:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– omit ‘meaningless’ elements: Scientists seem to ... developing (to have been developing) the vaccine for too long;</li> <li>– confuse aspect / tense forms: He is said to be ill (to have been ill) with Covid19 a month ago (say now – was ill);</li> <li>– use subordinate clauses instead of infinitive clauses, cf. Everybody thought the organisers had been preparing for days / The organisers were thought to have been preparing for days.</li> </ul> <p>Solutions:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visuals and Concept Questions: a timeline and to ask learners to place the forms (1–4) in appropriate places in the ‘arrow’: The Chinese are believed (1) to have come up (2) with an anti-virus vaccine six months ago and they are said (3) to be vaccinating (4) their population during the next six months.</li> <li>2. Paraphrase tasks, e.g.: It is reported that many healthcare facilities are currently offering the COVID-19 vaccine as part of the ongoing clinical trials. Many healthcare facilities are reported...</li> </ol>
Инквизитивность	<p>Your students have underlined some passive structures (present simple / past simple passive) in a text. Then they successfully did an exercise and used the verbs in the correct form. Now you want them to complete the rule by filling in the gaps with misiing words, but they can’t do it! Why?</p> <p>The passive consists of two verb forms. The first form is the auxiliary verb _____. The second is a _____ verb. If the agent of an action is named, it’s expressed in a phrase beginning with preposition _____.</p>

Аспекты	Ситуационные тестовые задания
	<p><b>Answer</b> – your students don't know the metalanguage. The question if they should know it or not is a controversial issue and depends on the aim of the course, the level and age of students, learning context etc.</p>
Социальность	<p>It's a listening class and your students are at different levels of language proficiency (3 students of level A2, 3 students B1 and 2 students B2 level). They are students who specialize in IT. You decided to offer them a task from TedTalks (a talk by Melissa Marshall 'Talk nurdy to me') because this talk offers some good advice on how to make scientific presentations. How will you organize pre-listening tasks so that all students are prepared for comprehension?</p> <p><b>Possible answers:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– paired discussions on the topic and fixing ideas on papers;</li> <li>– controlled practice – exercises on preteaching vocabulary from the talk;</li> <li>– 'bingo'-game – brainstorming vocabulary associated with the theme and then crossing out the words that they hear</li> </ul>
Аргументативность	<p>Your students are of B1 level. You decided to revise tenses before a test and asked them to find some examples on the use of present / past simple, past / present perfect and present / past continuous. You show your students' examples on the board and see the following:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. We already stopped sending her flowers!</li> <li>2. I was already thinking about my next vacation.</li> </ol> <p>Your students are confused – you taught them that 'already' requires perfect aspect! How are you going to respond?</p> <p>Possible answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Oh, these Americans! Don't care!</li> <li>– These are incorrect sentences – your source is unreliable.</li> <li>– 'Already' in (2) is used to express exasperation, and that is possible in colloquial speech.</li> <li>– 'Already' is used in the meaning 'sooner than expected'</li> </ul>
Мотивация и креативность	<p>You've got a group of B2 students, but one student is B1. You noticed that his motivation is declining with each class. How can you motivate your student to keep up? What additional information do you need about this student in order to work out the right policy?</p> <p>Probably, you need to know age, nationality, educational background, what type of learner he is (psychological type), what strategies in learning he prefers, what his relationship with groupmates are, why he is learning the language etc.</p>

Окончание табл. 2

Аспекты	Ситуационные тестовые задания
Рефлексивность	<p>Discuss these questions with a peer teacher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– How often do you make up lesson plans and if there is a point in writing a plan for a lesson?</li> <li>– What is the ideal form of a lesson plan for you? Why?</li> <li>– If you were to invite a peer to see your lesson, what would you like them to focus on?</li> <li>– What do you usually focus on if you attend someone else's lesson?</li> <li>– What points would you include in a form for peer assessment?</li> </ul>
Аналитические навыки	<p>You teach academic english to postgraduate students. You need to explain to them why native speakers use first-person pronouns in scientific texts. These are a few examples:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. In the present paper, I aim to understand whether a decline in the number of refugees is equivalent to ...</li> <li>2. I wish to thank three anonymous referees for their useful comments.</li> <li>3. This variable cannot be altered if we change the intertemporal elasticity of substitution by changing ...</li> <li>4. We are moving into a new and challenging epoch of ...</li> </ol> <p>Possible answers:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Structuring the paper (passive voice or impersonal sentences would be too long for a summary)</li> <li>2. Expressing personal gratitude. A sentence like that is typical for the acknowledgement section of a paper</li> <li>3. If you change the sentence into a passive structure, the subject of the sentence will be too long ('the intertemporal elasticity of substitution'). It means that the meaning of the whole utterance will be obscure. 'We' in this context is a delexicalized element that bears no literal meaning of personality.</li> <li>4. 'We' is used for pragmatic purposes, i.e. to unite the author of the text and their potential readers.</li> </ol>

## Заключение

В результате исследования удалось уточнить границы концепта «критическое мышление» путем анализа теоретической литературы по теме. Навыки профессиональной деятельности, выделенные в соответствии с аспектами критического мышления, представляют собой «готовый» список вопросов для наблюдения за деятельностью преподавателя в аудитории. Так, выделенные навыки и умения могут быть включены в формы для заполнения по результатам взаимопосещений –

адекватность отбора языкового материала в соответствии с целью занятия; включение вопросов, связанных с социокультурным компонентом языка, в материалы/задания; соблюдение временных рамок и баланс *teacher vs students talk*; использование интересных методик обучения; готовность к решению возникающих во время проведения занятия поведенческих/учебных/эмоциональных проблем, возникающих во время занятия; поддержание продуктивной атмосферы и заинтересованности обучающихся, владение учебным дискурсом и способность к индуктивным методам подачи материала; уровень эксплицитности в объяснении или ответах на вопросы студентов; организация разнообразных форм групповой и индивидуальной работы; обратная связь с аудиторией.

Цель исследования, измерение степени развития критического мышления педагогов-лингвистов в сопоставительном, в зависимости от стажа работы, аспекте можно считать достигнутой. Несмотря на погрешности эксперимента, указанные в предыдущей главе, удалось выявить «слабые стороны» развития критического мышления педагогов-лингвистов, что, в свою очередь, послужило поводом для разработки банка заданий. Данный банк может применяться не только для тестирования навыков критического осмысления педагогической практики магистрантов-лингвистов, но и для подготовки материалов для олимпиад по преподаванию иностранных языков или для подготовки к сдаче международных экзаменов, таких, например, как DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages).

Интересно отметить, что выделенные навыки и умения частично совпадают с вопросами анкетирования студентов «Рейтинг преподавателя» НИУ ВШЭ. Например, в данный опросный лист включены такие пункты, как знание языка и методики, доступность обратной связи или способность объяснять материал. В качестве продолжения исследования было бы интересно провести корреляцию между результатами проведенного рефлексивного анкетирования и результатами рейтингования преподавателей студентами по совпадающим пунктам. Однако данный путь «измерения» преподавательской деятельности может быть не совсем этичен и даже деструктивен для преподавателя.

Другой перспективой дальнейших исследований может быть проведение тестирования магистрантов-лингвистов или преподавателей, скажем, в формате курса повышения квалификации, по разработанным ситуационным заданиям. Однако здесь также есть ограничения: проблема в том, что разработанные ситуации не могут иметь однозначно правильного ответа, все зависит от контекста обучения, характеристик аудитории, цели курса и других прагматических факторов. Соответственно, оценка результатов такого тестирования может носить лишь субъективный характер.

В целом, проведенное исследование, несмотря на указанные ограничения, носит продуктивный для развития критического мышления характер, т.к. одним из «триггеров» профессионального развития является инквизитивность, т.е. способность задавать вопросы, на которые потенциальная аудитория захочет найти ответ.

## Библиографический список / References

1. Козловский А.Н. Готовность к выбору педагогической профессии как научная категория // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 32–37. [Kozlovskij A.N. Readiness for the choice of pedagogical profession as a scientific category. *Mir nauki, rultury, obrazovaniya*. 2022. No. 6 (97). Pp. 32–37. (In Rus.)]
2. Курочкина И.Н. Этикет в формировании поведенческой компетенции бакалавра и магистра педагогики // Научные исследования: вопросы педагогики, филологии, психологии, философии, истории, юриспруденции, экономики, экологии: материалы международной научно-практической конференции / под общ. ред. М.В. Васильева. М., 2013. С. 41–50. [Kurochkina I.N. Etiquette in the development of the behavioral competence of Bachelor and Master Degree students in Pedagogy. *Nauchnye issledovaniya: voprosy pedagogiki, filologii, psikhologii, filosofii, istorii, yurisprudentsii, ekonomiki, ekologii*. M.V. Vasileva (ed.). Moscow, 2013. Pp. 41–50. (In Rus.)]
3. Левин Г.Д. Анализ и синтез // Вопросы философии. 2016. № 2. С. 95–104. [Levin G.D. Analysis and synthesis. *Voprosy Filosofii*. 2016. No. 2. Pp. 95–104. (In Rus.)]
4. Лингводидактическая тестология: методология оценки сформированности профессиональных компетенций бакалавров языковых факультетов / Т.И. Забурдаева, И.В. Казанцева, О.Б. Шестакова, А.Л. Коляго // Вестник Марийского государственного университета. 2016. № 1 (21). С. 10–14. [Zaburdaeva T.I., Kazanceva I.V., Shestakova O.B., Kolyago A.L. Linguodidactic testology: Methodology of assessing the level of foreign language department bachelor students' professional competencies. *Vestnik of the Mari State University*. 2016. No. 1 (21). Pp. 10–14. (In Rus.)]
5. Мельничук М.В., Васьбиева Д.Г. Определение взаимосвязи критериев эффективности обучения иностранному языку студентов в вузе и их эмоционального интеллекта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 8. С. 2633–2641. [Melnichuk M.V., Vashbieva D.G. Definition of interconnection between the efficacy criteria in teaching students a foreign language and their emotional intelligence. *Philology. Theory & Practice*. 2021. Vol. 14. No. 8. Pp. 2633–2641. (In Rus.)]
6. Мусина-Мазнова Г.Х., Сколота З.Н. Технология развития критического мышления в формировании профессиональных компетенций студентов // Мир науки. 2018. Т. 6. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/96PDMN618.pdf?ysclid=m0usdrf7ag765113380> (дата обращения:

- 20.08.2023). [Musina-Maznova G.H., Skolota Z.N. Technology development of critical thinking in the formation of students' professional competencies. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2018. Vol. 6. No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/96PDMN618.pdf?ysclid=m0usdrf7ag765113380> (In Rus.)]
7. Плотникова Н.Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: монография. Казань, 2015. [Plotnikova N.F. Formirovanie kriticheskogo myshleniya studentov vuza v usloviyah komandnoj formy organizacii obucheniya [Formation of critical thinking of university students in the context of a team-based form of organization of training]. Kazan, 2015.]
  8. Савина Н.В., Лопанова Е.В. Возможности коучинга в формировании универсальных компетенций будущих магистров педагогики // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования: материалы II Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. В.В. Толмачевой. Сургут, 2019. С. 105–110. [Savina N.V., Lopanova E.V. Coaching means in developing general competences of future Masters in pedagogy. *Aktualnye problemy psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya: materialy II Vserossiyskoy ochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. V.V. Tolmacheva (ed.). Surgut, 2019. Pp. 105–110. (In Rus.)]
  9. Светоносова Л.Г. Модель формирования критического мышления студентов-бакалавров вуза на основе рефлексивных методик обучения педагогике // Приоритетные направления развития науки и образования / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза, 2019. С. 85–93. [Svetonosova L.G. The model of forming of critical thinking of undergraduate students of the university on the basis of reflective teaching methods pedagogy. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya*. G.Yu. Gulyaeva (ed.). Penza, 2019. Pp. 85–93. (In Rus.)]
  10. Соловова Е.Н., Боголепова С.В. Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки // Иностранные языки в высшей школе. 2017. № 4 (43). С. 75–85. [Solovova E.N., Bogolepova S.V. Foreign language teachers' competences and their evaluation implements. *Foreign Languages in Tertiary Education*. 2017. No. 4 (43). Pp. 75–85. (In Rus.)]
  11. Фионова Л.Р., Золотова Т.А. Построение системы тестирования компетенций на основе модели компетентности обучаемого // Педагогические измерения. 2013. № 1. С. 39–47. [Fionova L.R., Zolotova T.A. Designing competence testing system based on the model of student's competences. *Pedagogicheskie izmereniya*. 2013. No. 1. Pp. 39–47. (In Rus.)]
  12. Чикилева Л.С. Особенности педагогического взаимодействия при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. № 12 (с). С. 119–123. [Chikileva L.S. Special aspects of pedagogical interaction in teaching a foreign language to non-linguistic students. *Gumanitarnie nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2022. No. 12 (s). Pp. 119–123. (In Rus.)]
  13. Чикилева Л.С., Стародубцева Е.А. Система российского образования и подходы к изучению иностранных языков: исторический ракурс и современные проблемы // Российский гуманитарный журнал. 2022. Т. 11.

- № 2. С. 128–141. [Chikileva L.S., Starodubtseva E.A. The system of Russian education and approaches to the study of foreign languages: Historical perspective and present day problems. *Liberal Arts in Russia*. 2022. Vol. 11. No. 2. Pp. 128–141. (In Rus.)]
14. Howe R.W., Warren C.R. Teaching Critical Thinking through Environmental Education. *Environmental Education Digest*. 1989. No. 2. Pp. 1–7.
15. Smith A. Strategies to improve critical thinking skills in high school students. *Perspectives in Learning*. 2001. Vol. 2. No.1. Pp. 8–11.

Статья поступила в редакцию 26.02.2024, принята к публикации 14.05.2024

The article was received on 26.02.2024, accepted for publication 14.05.2024

### Сведения об авторах / About the authors

**Маркова Елена Сергеевна** – кандидат педагогических наук; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Elena S. Markova** – PhD in Pedagogy; associate professor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: emarkova@hse.ru

**Широких Анна Юрьевна** – кандидат филологических наук; доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва

**Anna Yu. Shirokikh** – PhD in Philology; associate professor at the Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

E-mail: ashirokikh@mail.ru

**Александрова Арина Евгеньевна** – аспирант программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Arina Ye. Aleksandrova** – postgraduate student at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: aealeksandrova@edu.hse.ru

### Заявленный вклад авторов

**Маркова Е.С.** – планирование исследования, поиск и изучение литературных данных и материалов, их анализ и интерпретация, подготовка текста статьи

**Широких А.Ю.** – разработка и обоснование концепции исследования, разработка методологии и модели исследования, сбор данных литературы, поиск и изучение литературных данных и материалов, подготовка текста статьи, критический пересмотр текста статьи



**Александрова А.Е.** – анализ и систематизация экспериментальных данных, проведение сравнительного анализа, анализ результатов исследования, участие в подготовке статьи

#### Contribution of the authors

**E.S. Markova** – research planning, search and study of literary data and materials, their analysis and interpretation, preparation of the text of the article

**A.Yu. Shirokikh** – development and justification of the research concept, development of the research methodology and model, collection of literature data, search and study of literature data and materials, preparation of the text of the article, critical revision of the text of the article

**A.Ye. Aleksandrova** – analysis and systematization of experimental data, conducting a comparative analysis, analysis of results of the research, 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-2024-3-194-207

УДК 378.4

**И.В. Соловьева, М.А. Замковая**

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

## Соблюдение норм академической добросовестности и прокторинг при проведении форм контроля онлайн

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс открывает новые возможности, усугубляя при этом проблемы нарушения норм академической добросовестности. Прокторинг как система контроля не всегда эффективно справляется с задачей обеспечения соблюдения этих норм. Данное исследование было направлено на изучение отношения студентов к онлайн-экзамену с прокторингом по иностранному языку. Авторами был проведен опрос среди студентов первого курса Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», позволивший определить, насколько этот формат экзамена стал привычным, и оценить отношение к прокторингу как средству контроля соблюдения академической добросовестности. В ходе исследования были проанализированы трудности, с которыми сталкиваются студенты при сдаче онлайн-экзаменов. Результаты опроса показали, что основными препятствиями являются нестабильная работа онлайн-платформы и сбои интернет-соединения. Также некоторые студенты отмечают отсутствие комфортных бытовых условий для экзамена в онлайн-формате. Некоторые респонденты не испытывают беспокойства при сдаче очных экзаменов и выражают предпочтение этому формату. Исследование выявило актуальность информирования студентов о нормах академической добросовестности и ответственности за их соблюдение. Результаты могут быть полезными для улучшения организации и проведения онлайн-экзаменов, а также создания более комфортных

© Соловьева И.В., Замковая М.А., 2024

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



условий для студентов и повышению мотивации к соблюдению норм академической добросовестности.

**Ключевые слова:** онлайн-обучение, прокторинг, академическая добросовестность, академическое мошенничество, формы контроля

**Благодарности.** Авторы выражают благодарность коллегам, учебным ассистентам и студентам Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» за участие в организации опроса и создание поддерживающей и стимулирующей среды, а также анонимным рецензентам за замечания и рекомендации, позволившие улучшить качество работы.

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Соловьева И.В., Замковая М.А. Соблюдение норм академической добросовестности и прокторинг при проведении форм контроля онлайн // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 194–207. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-194-207

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-194-207

**I.V. Soloveva, M.A. Zamkovaya**

HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## Academic integrity and proctoring in online testing

The introduction of digital technologies into the educational process opens up new opportunities, while exacerbating the problems of violating the norms of academic integrity. Proctoring as a control system does not always effectively cope with the task of ensuring compliance with these standards. The research was aimed at studying the attitude of students to the online exam with proctoring in a foreign language. The authors conducted a survey among first-year students of the HSE University, which allowed them to determine to what extent this exam format became familiar and to assess the attitude towards proctoring as a means of monitoring compliance with academic integrity. The study analyzed the difficulties faced by students when taking online exams. The survey results showed that the main obstacles

are the unstable operation of the online platform and Internet connection failures. Also, some students note the lack of comfortable living conditions for the exam in an online format. However, some respondents do not feel anxious when taking face-to-face exams and express a preference for this format. Nevertheless, a significant part of the respondents would still prefer to take exams offline. It was found that most students are aware of the consequences of cheating on online exams, which underlines the urgency of the task of informing all students about the norms of academic integrity and their responsibility to comply with them. In general, the study provided useful information about the difficulties students face when taking online exams, as well as their preferences regarding the exam format. These results can be useful for improving the organization and conduct of online exams, as well as creating a more comfortable environment for students and increasing motivation to comply with the norms of academic integrity.

**Key words:** online learning, proctoring, academic integrity, academic fraud, forms of control

**Acknowledgements.** The authors express their gratitude to colleagues, teaching assistants and students of the HSE University for participating in the organization of the survey and creating a supportive and stimulating environment, as well as to anonymous reviewers for comments and recommendations that improved the quality of the paper.

CITATION: Soloveva I.V., Zamkovaya M.A. Academic integrity and proctoring in online testing. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 194–207. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-194-207

Внедрение цифровых технологий открывает дорогу новым возможностям, однако практики нарушения норм академической добросовестности они также выводят на новый уровень, а процедура прокторинга, призванная контролировать соблюдение этих норм, не всегда справляется со своей задачей.

В данном эмпирическом исследовании предпринята попытка оценить отношение студентов к проведению форм контроля онлайн вообще и прокторингу в частности, и на основе анализа результатов опроса и научной литературы по теме наметить совокупность условий, при которых прокторинг мотивирует к соблюдению норм академической добросовестности и обеспечивает достоверность результатов обучения.

Онлайн-обучение бросает вызов системе высшего образования по многим направлениям: от технического обеспечения учебного процесса до психологии мотивации. Соблюдение норм академической

добросовестности находится в поле зрения исследователей с середины прошлого века. Однако именно переход на онлайн-обучение актуализировал изучение проблемы, поскольку техническое усовершенствование способов списывать дает студентам все больше возможностей обойти систему надзора при проведении форм контроля [7; 22].

Изучать способы нарушения норм академической добросовестности и роль прокторинга при проведении форм контроля онлайн важно для обеспечения достоверности результатов обучения и борьбы за репутацию вузов в глазах работодателей. Основным способом контролировать соблюдение норм академической добросовестности является прокторинг: система верификации личности и подтверждение самостоятельной и честной сдачи онлайн-экзамена или теста. Существуют следующие виды прокторинга:

- удаленный прокторинг в режиме реального времени (с использованием программного обеспечения для совместного использования экрана);
- асинхронный мониторинг, включающий процесс записи и проверки поведения кандидата во время тестирования, который впоследствии может быть рассмотрен экзаменатором/проктором.

Система может быть полностью основана на человеке: преподаватели контролируют студентов во время экзаменов через веб-камеру и микрофон без применения дополнительного программного обеспечения. Эта система может быть реализована с использованием правильного соотношения студентов и преподавателей и нескольких камер, чтобы получить лучший обзор экзаменационной среды студента. Еще один способ контроля за проведением онлайн-экзаменов – цифровая автоматизированная система обработки данных.

В теории система прокторинга призвана обеспечивать максимальную защиту от нарушения студентами норм академической добросовестности. Однако на практике во время проведения форм контроля в онлайн-формате выясняется, что студентам удается использовать несанкционированные источники информации, в первую очередь – постороннюю помощь, предположительно, через мини-микрофон. В связи с этим возникает вопрос: каким образом следует трансформировать формат проведения онлайн-экзамена, чтобы обеспечить соблюдение норм академической добросовестности? Насколько техническая сторона вопроса, а именно – прокторинг – важна для обеспечения объективного результата контроля? Какие прочие факторы оказывают влияние на принятие экзаменуемыми решения об академическом мошенничестве?

Данное исследование направлено на изучение отношения студентов к онлайн-экзамену по иностранному языку, который является обязательным для всех студентов первого курса Национального

исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). В опросе приняли участие 74 студента НИУ ВШЭ. Цель – определить, насколько онлайн-формат экзамена с прокторингом стал привычной частью учебного процесса, в том числе – отношение к прокторингу как способу контролировать соблюдение норм академической добросовестности.

Существует весьма ограниченное количество исследований по онлайн-формату экзамена по иностранным языкам, в которых положительные стороны (скорость проверки, большой охват) сопоставляются с недостатками (нарушение норм академической добросовестности, технические трудности) [11; 12].

Прокторинг в университетском онлайн-обучении научная литература рассматривает в следующих направлениях: технические и правовые аспекты [3; 17], методика проведения, педагогический дизайн. Интернет-технологии расширяют не только возможности проведения занятий и форм контроля в дистанционном режиме, но и способы нарушения норм академической добросовестности, которые тоже анализируются и систематизируются исследователями, чтобы учитывать при разработке систем прокторинга [2; 8–10; 20]. Рассматриваются законодательные и практические трудности в применении устройств для подавления радиосигнала мобильных телефонов в аудитории.

В рамках изучения психолого-педагогических вызовов онлайн-обучения вообще и прокторинга в частности идет обсуждение вопроса психологического комфорта студентов, поскольку применение видеонаблюдения и демонстрации экрана воспринимаются ими как нарушение личных границ [19; 21; 24; 27]. С другой стороны, прохождение экзамена в традиционной форме в людной аудитории может восприниматься интровертными студентами как более стрессовая обстановка. Таким образом, исследователи приходят к выводу о том, что определенные ограничения – часть процедуры контроля знаний, на которую учащиеся идут добровольно и осознанно.

В качестве основных технических рисков и слабых сторон прокторинга выделяются: наличие «слепых зон» для видеокамеры; использование студентом средств невербального общения, различных условных сигналов и др., которые не регистрируются видеокамерой и микрофоном; использование обучающимися технических устройств, позволяющих обойти возможности контроля – миниатюрных микрофонов, передатчиков и др.; недостатки алгоритма интеллектуального анализа данных видеопотока, реализованного в рамках системы прокторинга [6].

Технические проблемы и сомнения в достоверности и точности прокторинга опровергаются одними исследователями [19; 24; 25]

и эмпирически подтверждаются другими. Так, было выявлено в ходе эксперимента, что 8 из 14 прокторов пропускают случаи списывания на онлайн-экзаменах.

Несмотря на постоянное развитие искусственного интеллекта и расширение его применения в высшем образовании [5; 28], роль человека в оценке действий экзаменуемого по-прежнему остается решающей. Более того, именно преподаватели и администрация несут ответственность за адаптацию культуры академической честности с учетом цифровизации университета [14]. Исследователи сходятся во мнении, что образовательная среда без четких правил академической добросовестности, конкретизированных ожиданий и санкций способствует академическому мошенничеству. Разработка таких правил будет более эффективной, если проводятся исследования того, как студенты относятся к онлайн-экзаменам и процедуре прокторинга, какие трудности испытывают.

Полагаясь на прокторинг как основной инструмент для соблюдения норм академической добросовестности на онлайн-экзамене, исследователи рассуждают и о его альтернативах [13]. В качестве основной предлагается переосмысление педагогического дизайна курса, т.к. пассивные педагогические практики (пересказ, переписывание) стимулируют списывание на экзамене. Роль преподавателя в соблюдении студентами норм академической добросовестности акцентируется большинством исследователей [19], поскольку именно педагог может донести до учащихся их значимость, информировать о последствиях списывания.

Одним из способов борьбы с академическим мошенничеством предлагается ограничение использования онлайн-экзамена с применением прокторинга: оценивание «для себя» – когда сам учащийся заинтересован в объективном результате; переход на быстрые тесты – с упрощением заданий; проведение онлайн-оценки только в специально оборудованных центрах; «использование независимой онлайн-оценки в нишевом сегменте трудоустройства» [4, с. 143].

Информирование студентов о необходимости соблюдать нормы академической добросовестности – работа не только преподавателя, но и администрации. Исследователи формулируют педагогические условия организации прокторинга, среди которых наличие качественного оборудования, устойчивого соединения и утверждение нормативных актов с четко прописанными процедурами и требованиями. Крайне важно проводить полное информирование обучающихся по всем нюансам организации аттестационных процедур.

Пока одни исследователи фокусируются на недостатках прокторинга [16], другие предлагают способы его оптимизации: применять его

в сочетании с очным перетестированием тех учащихся, которые вызвали подозрения [23]; совершенствовать процедуру прокторинга, например, ввести трехступенчатую модель аутентификации пользователей с применением клавиатурного почерка, которая предположительно повысит достоверность результатов до 97,5% [15].

## Материалы и методы

Исследование проводилось с помощью метода анкетирования, охватывающего студентов из более 20 академических групп факультета рекламы и факультета права НИУ ВШЭ, т.е. тех специальностей, где английский язык является факультативным предметом. Для опроса было выбрано время, когда у участников учебного процесса уже было достаточно опыта онлайн-обучения и поводов для рефлексии – конец июня – июль 2023 г., по окончании летней сессии, которая была пятой в дистанционном формате.

Для составления вопросов анкеты был использован метод анализа: на основе литературы по формату онлайн-экзамена и прокторинга были сформулированы четыре закрытых проективных вопроса с множественным выбором. Для того, чтобы обеспечить максимальную искренность ответов, вопросы были составлены отвлеченно. Студенты были проинформированы о том, что опрос носит анонимный характер, что также должно было способствовать получению более точных данных. В качестве инструмента для проведения опроса использовались Google-формы, чтобы обеспечить анонимность. Полученные результаты были проанализированы, а данные представлены в виде диаграмм.

## Результаты и обсуждение

На основе анализа научной литературы было выдвинуто предположение о том, что процедура прокторинга вместе с неполадками технического характера оказывает непосредственное влияние на ход сдачи экзамена. Студентам НИУ ВШЭ было предложено охарактеризовать трудности, которые возникали во время сдачи онлайн-экзамена в период летней сессии в июне 2023 г., а также определить наиболее предпочтительный формат проведения итогового контроля. Кроме того, была проанализирована степень осведомленности о последствиях возможного нарушения норм академической добросовестности. Результаты опроса показали, что наличие прокторинга создает психологические трудности, связанные с объективными, в ряде случаев не зависящими



от студентов причинами, такими как нестабильное интернет-соединение и сбои в работе платформы для сдачи экзамена в онлайн-формате.

При ответе на вопрос «Какие трудности у Вас возникали во время сдачи онлайн-экзамена?» в качестве основного препятствия более половины опрошенных (58,1%) отмечают нестабильную работу онлайн-платформы. Сбои интернет-соединения также является фактором, оказавшим влияние на успешную сдачу экзамена. Опрос показал, что 16,2% студентов столкнулись с трудностями по причине неполадок в работе сети Интернет. Менее одной десятой опрошенных (8,1%) отмечают отсутствие бытовых условий как ключевой фактор. Например, если студент живет в общежитии или дома делит комнату с другими членами семьи, то не всегда может обеспечить отсутствие посторонних. Вариант «другое» был выбран 17,6 % респондентов, оставивших пояснения. Одним из популярных комментариев к данной категории является «все вышеперечисленное», что свидетельствует о комплексной проблеме организации онлайн-экзамена. Часть студентов, выбравших вариант «другое», отмечают отсутствие трудностей при сдаче экзамена в онлайн-формате, однако один из респондентов, выбравших данную категорию, все же указывает на однократное «отключение Интернета» с сохранением всех ответов.

Второй вопрос был призван сопоставить степень беспокойства на традиционных экзаменах и экзаменах в онлайн-формате. Согласно данным опроса, более половины студентов (67,6%) не испытывают беспокойства при сдаче очного экзамена. Тем не менее, почти треть опрошенных (32,4%) чувствуют себя более комфортно именно при сдаче экзамена онлайн, что поддерживает идею о наличии объективных преимуществ такого формата. По мнению одного из респондентов, отраженном в комментариях, очевидным преимуществом онлайн-экзамена является экономия времени. Отмечается, что выполнение письменной части в аудитории на бумаге по сравнению с дистанционным форматом с использованием клавиатуры является более трудоемким.

Респондентам также было предложено ответить на вопрос относительно предпочтений формата экзамена. Значительная часть опрошенных (68,5%) предпочли бы сдавать экзамен в очном формате в аудитории с преподавателем, что подтверждает предположение о том, что экзамен в очном формате является более комфортным с психологической точки зрения. Однако почти треть опрошенных (31,5%) все же отдают предпочтение онлайн-экзамену с прокторингом.

При ответе на вопрос «Знаете ли вы о последствиях списывания во время онлайн-экзамена?» значительная часть студентов ответили,

что осведомлены о возможных последствиях. Вариант «другое» был выбран незначительной долей респондентов (2,7%), однако в комментариях отмечается, что о последствиях списывания студенты были уведомлены, но не придали этому значения. Одна десятая опрошенных в силу тех или иных причин не знают о последствиях списывания, что оставляет актуальной задачу об информировании всех без исключения студентов об ответственности за соблюдение норм академической добросовестности. С другой стороны, технические сбои также могут быть оценены системой прокторинга как нарушения, за которые результаты экзамена не будут засчитаны, поэтому студенты испытывают дополнительную психологическую нагрузку. Насколько известно авторам, как правило, подобные случаи разбираются в индивидуальном порядке и обычно студентам предоставляется возможность сдать в другой день. В любом случае, при разработке системы прокторинга следует учитывать психологический дискомфорт при технических неполадках.

## Выводы

Анализ опроса студентов показал, что традиционный формат продолжает быть более предпочтительным. Тем не менее, вопреки высокому уровню тревожности и техническим сбоям, которые могут быть негативно трактованы проктором и привести к нежелательным последствиям, например, пересдаче, студенты ценят онлайн-формат за экономию времени. Осведомленность участников опроса о последствиях нарушения норм академической добросовестности должна снизить количество таких попыток. Техническое усиление процедуры прокторинга за счет искусственного интеллекта и комбинации различных видов прокторинга также может способствовать достоверности результатов экзамена. Применение микронаушника позволяет студентам прибегать к помощи третьих лиц практически незаметно и получать ответы даже на задания типа «говорение» и «письмо». Предотвратить этот вид академического мошенничества возможно, посадив студентов для проведения экзамена в аудиторию, где установлены средства подавления радиосигнала. Однако весомые затраты на техническое обеспечение и ряд правовых вопросов по их применению сводят на нет положительные стороны данного решения.

Еще один потенциальный путь борьбы с нарушением норм академической добросовестности при онлайн-формах контроля видится в изменении всей парадигмы высшего образования, где результат экзамена опосредованно (через рейтинг) обуславливает материальную

заинтересованность студентов (размер стипендии или скидки на обучение). Вероятно, комбинация всех перечисленных способов даст оптимальный эффект от прокторинга, но новая парадигма обучения, в которой академическая добросовестность будет выгодна студентам, может снять вопросы к онлайн-формату и достоверности его результатов.

## Библиографический список / References

1. Аутентификация пользователей на основе трехступенчатой модели клавиатурного почерка / А.Р. Абзалов, И.И. Кашапов, А.Ю. Орлов, И.Р. Мамлеев // Вестник Дагестанского государственного технического университета. Технические науки. 2020. Т. 47. № 3. С. 39–48. DOI: 10.21822/2073-6185-2020-47-3-39-48 [Abzalov A.R., Kashapov I.I., Orlov A.Yu., Mamleev I.R. User authentication based on a three-stage keystroke dynamics model. *Herald of Daghestan State Technical University. Technical Sciences Vestnik*. 2020. Vol. 47. No. 3. Pp. 39–48. (In Rus.). DOI: 10.21822/2073-6185-2020-47-3-39-48]
2. Безсмертная Е.Р. Академическое мошенничество в университетах: можно ли ему противодействовать? // Дискуссия. 2016. № 11 (74). С. 94–102. [Bezsmertnaya E.R. Academic fraud in universities: Can it be counteracted? *Discussion*. 2016. No. 11 (74). Pp. 94–102. (In Rus.)]
3. Болкунов И.А. Списание в школе: причины, параметры, способы снижения масштабов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-2. С. 42–44. [Bolkunov I.A. Cheating at school: Reasons, parameters, ways to reduce the scale. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022. No. 74-2. Pp. 42–44. (In Rus.)]
4. Гаврилова В.Д. Регламентация использования искусственного интеллекта в образовательном процессе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 4-1 (79). С. 143–145. DOI: 10.24412/2500-1000-2023-4-1-143-145 [Gavrilova V.D. Regulation of the use of artificial intelligence in the educational process. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2023. No. 4-1 (79). Pp. 143–145. (In Rus.). DOI: 10.24412/2500-1000-2023-4-1-143-145]
5. Григорьев В.Ю., Новикова С.Е. Легенды и мифы онлайн-тестирования: истина где-то рядом // Управленческое консультирование. 2020. № 10 (142). С. 124–134. DOI: 10.22394/1726-1139-2020-10-124-134 [Grigoriev V.Yu., Novikova S.E. Legends and myths of online testing: The truth is somewhere nearby. *Administrative Consulting*. 2020. No. 10 (142). Pp. 124–134. (In Rus.). DOI: 10.22394/1726-1139-2020-10-124-134]
6. Ефимова Г.З. Анализ основных стратегий борьбы с проявлениями недобросовестности в науке и образовании // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. № 2 (22). С. 125–143. [Efimova G.Z. Analysis of the main strategies for combating manifestations of dishonesty in science and education. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2013. No. 2 (22). Pp. 125–143. (In Rus.). DOI: 10.12731/2218-7405-2013-2-15]

7. Ивашкина Т.А. Организация онлайн-контроля в условиях дистанционного обучения средствами цифровых технологий // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 6 (91). С. 92–94. [Ivashkina T.A. Organization of online control in the context of distance learning using digital technologies. *Mir nauki, kultura, obrazovaniya*. 2021. No. 6 (91). Pp. 92–94. (In Rus.)].
8. Катханова Ю.Ф., Юй С., Корыгин А.И. Искусственный интеллект в образовательном пространстве // Преподаватель XXI век. 2022. № 3-1. С. 215–223. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-3-215-223 [Katxanova Yu.F., Yuy S., Korygin A.I. Artificial Intelligence in the Educational Space. *Prepodavatel XXI vek*. 2022. No. 3-1. Pp. 215–223. (In Rus.)]. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-3-215-223]
9. Организация прокторинга в дистанционном обучении студентов аграрного вуза / Л.И. Назарова, А.С. Симан, И.М. Лямина, Г.А. Колоскова // Агроинженерия. 2020. № 4 (98). С. 72–77. DOI: 10.26897/2687-1149-2020-4-72-77 [Nazarova L.I., Siman A.S., Lyamina I.M., Koloskova G.A. Organization of proctoring in distance learning for students of an agricultural university. *Agricultural Engineering*. 2020. No. 4 (98). Pp. 72–77. (In Rus.)]. DOI: 10.26897/2687-1149-2020-4-72-77]
10. Проблемы обеспечения качества онлайн-обучения в образовательных организациях высшего образования / А.Н. Барбосов, А.А. Богатов, С.С. Давыдов и др. // Современное педагогическое образование. 2022. № 4. С. 289–293. [Barbosov A.N., Bogatov A.A., Davydov S.S. et al. Problems of ensuring the quality of online learning in higher education institutions. *Modern Pedagogical Education*. 2022. No. 4. Pp. 289–293. (In Rus.)]
11. Радостева А.Г. Опыт проведения контроля знаний на разных этапах обучения в период пандемии с использованием дистанционных образовательных технологий // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 1. С. 59–66. [Radosteva A.G. Experience of conducting knowledge control at different stages of training during the pandemic using distance learning technologies. *Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*. 2020. No. 1. Pp. 59–66. (In Rus.)].
12. Рахимов Э.Х., Игбаева Г.Р. Некоторые правовые и организационные аспекты применения прокторинга в образовательном процессе // Общество, право, государственность: ретроспектива и перспектива. 2022. № 1 (9). С. 35–38. [Raximov E.X., Igbaeva G.R. Some legal and organizational aspects of using proctoring in the educational process. *Society, Law, Statehood: Retrospective and Perspective*. 2022. No. 1 (9). Pp. 35–38. (In Rus.)]
13. Рощина Я.А. Борьба со списыванием в студенческой среде: важно ли следить за студентами во время письменных работ? // Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. 2017. № 2. С. 107–127. [Roshchina Ya.A. Combating cheating among students: Is it important to monitor students during written assignments? *Moscow University Economics Bulletin*. 2017. No. 2. Pp. 107–127. (In Rus.)]
14. Сагитов Е.Б., Шмелева Е.Д. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов // Вопросы образования. 2022 № 1. С. 138–159. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-138-159

- [Sagitov E.B., Shmeleva E.D. How pedagogical practices are related to cheating among students of Russian universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2022 No. 1. Pp. 138–159. (In Rus.). DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-138-159]
15. Соловьева И.В., Замковая М.А. Дистанционное обучение иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в условиях пандемии Covid-19 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 3. С. 64–79. [Soloveva I.V., Zamkovaya M.A. Distance learning of foreign languages for students of non-linguistic specialties in the context of the Covid-19 pandemic. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021. Vol. 1. No. 3. Pp. 64–79. (In Rus.)]
  16. Соловьева И.В., Замковая М.А. Дистанционный формат обучения и нарушение этических норм академической добросовестности среди студентов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. № 1 (89). С. 50–65. DOI: 10.24412/2224-0772-2023-89-50-65 [Soloveva I.V., Zamkovaya M.A. Distance learning format and violation of ethical standards of academic integrity among students. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2023. No. 1 (89). Pp. 50–65. (In Rus.). DOI: 10.24412/2224-0772-2023-89-50-65]
  17. Тунёва Н.В., Ресенчук А.А. Организация и проведение промежуточной аттестации в условиях дистанционного обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 4 (40). С. 223–228. [Tunyova N.V., Resenchuk A.A. Organization and implementation of interim assessment in the context of distance learning. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2020. No. 4 (40). Pp. 223–228. (In Rus.)]
  18. Харламенко И.В., Фролова Л.В. Экзамен в электронном формате: преимущества, недостатки, возможные перспективы использования // Вестник Московского Университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 168–175. [Kharlamenko I.V., Frolova L.V. Examination in electronic format: Advantages, disadvantages, possible prospects of use. *Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*. 2020. No. 4. Pp. 168–175. (In Rus.)]
  19. Целик М.С., Иванюлов Т.А. Особенности прокторинга в современных образовательных процессах // Россия: тенденции и перспективы развития. 2023. № 18-2. С. 451–453. [Celik M.S., Ivanilov T.A. Features of proctoring in modern educational processes. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya*. 2023. No. 18-2. Pp. 451–453. (In Rus.)]
  20. Шмелев А.Г. Точность экспертной технологии обнаружения мошенничества на удаленных тестовых экзаменах (прокторинг) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2020. № 4. С. 44–66. DOI: 10.11621/vsp.2020.04.03 [Shmelev A.G. Accuracy of expert technology for detecting fraud in remote test exams (proctoring). *Moscow University Psychology Bulletin*. 2020. No. 4. Pp. 44–66. (In Rus.). DOI: 10.11621/vsp.2020.04.03]
  21. Amigud A., Arnedo-Moreno J., Daradoumis T., Guerrero-Roldan A. An integrative review of security and integrity strategies in an academic environment: Current understanding and emerging perspectives. *Computers & Security*. 2018. No. 76. Pp. 50–70. DOI: 10.1016/j.cose.2018.02.021

22. Butler-Henderson K., Crawford J. A systematic review of online examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. *Computers & Education*. 2020. No. 159 (5). DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104024
23. Cherry G., O’Leary M., Naumenko O. et al. Do outcomes from high stakes examinations taken in test centres and via live remote proctoring differ? *Computers and Education Open*. 2021. No. 2. DOI: 10.1016/j.caeo.2021.100061
24. Finchilescu G., Cooper A. Perceptions of academic dishonesty in a South African university: A Q-methodology approach. *Ethics & Behavior*. 2018. No. 28 (4). Pp. 284–301. DOI: 10.1080/10508422.2017.1279972
25. McGee P. Supporting academic honesty in online courses. *Journal of Educators Online*. 2013. No. 10 (1). Pp. 1–31. DOI: 10.9743/JEO.2013.1.6
26. Nigam A., Pasricha R., Singh T. et al. A systematic review on AI-based proctoring systems: Past, present and future. *Education and Information Technologies*. 2021. No. 26. Pp. 6421–6445. DOI: 10.1007/s10639-021-10597-x
27. Okada A., Whitelock D., Holmes W., Edwards C. e-Authentication for online assessment: A mixed-method study. *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50. No. 2. Pp. 861–875. DOI: 10.1111/bjet.12608
28. Pullet K., Douglas D.M., Chawdhry A. Verifying user identities in distance learning courses: Do we know who is sitting and submitting behind the screen? *Issues in Information Systems*. 2014. Vol. 15, Iss. I. Pp. 370–379.

Статья поступила в редакцию 28.02.2024, принята к публикации 06.05.2024

The article was received on 28.02.2024, accepted for publication 06.05.2024

### Сведения об авторах / About the authors

**Соловьева Инна Владимировна** – кандидат филологических наук; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Inna V. Soloveva** – PhD in Filology; Associate Professor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: isolovyova@hse.ru

**Замковая Мария Александровна** – старший преподаватель Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Maria A. Zamkovaya** – senior lecturer at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow

E-mail: mzamkovaya@hse.ru

### Заявленный вклад авторов

**Соловьева И.В.** – разработка темы исследования, анализ и интерпретация литературы на русском языке, участие в анализе и обсуждении результатов, подготовка текста статьи

**Замковая М.А.** – анализ и интерпретация литературы на английском языке, составление анкеты, проведение опроса, участие в анализе и обсуждении результатов, подготовка текста статьи

### Contribution of the authors

**I.V. Solovyova** – development of the research topic, analysis and interpretation of literature in Russian, participated in the analysis and discussion of the results, preparation of the text of the article

**M.A. Zamkovaya** – analysis and interpretation of literature in English, compilation of questionnaire, conducting survey, participated in the analysis and discussion of results, 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-2024-3-208-217

УДК 378

## О.В. Сребродольский

Управление экономической безопасности  
и противодействия коррупции  
Главного управления Министерства внутренних дел  
Российской Федерации по г. Москве,  
119049 г. Москва, Российская Федерация

# Формирование правовой компетентности студентов в образовательной среде контекстного типа

Актуальность данной темы определяется особой ролью правовой компетентности в профессиональной деятельности бакалавров психолого-педагогического образования в процессе их становления как специалистов в этой сфере. В статье рассмотрена специфика формирования правовой компетентности в образовательной среде контекстного типа и условия апробации педагогических средств обеспечения качественной профессиональной подготовки. Проанализированы возможности организации воспитательно-образовательного процесса в вузе с позиций теории контекстного обучения, позволяющей за годы обучения: развить у студентов стремление сформировать в себе интерес к деятельности правовой направленности на основе погружения студента в профессиональную среду; стимулировать познавательную мотивацию к изучению правовых дисциплин; определить продуктивность усвоения содержания предметов в контекстном обучении. Определена значимость деловых игр, электронных образовательных ресурсов, учебника контекстного типа, внеаудиторной самостоятельной работы в данном процессе.

**Ключевые слова:** правовая компетентность, образовательная среда, контекстное обучение, квазипрофессиональная деятельность, игровые технологии, электронные образовательные ресурсы, учебник контекстного типа

© Сребродольский О.В., 2024

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: Сребродольский О.В. Формирование правовой компетентности студентов в образовательной среде контекстного типа // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 208–217. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-208-217

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-208-217

## O.V. Srebrodolsky

Department of Economic Security and Anti-Corruption  
of the Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs  
of the Russian Federation for the city of Moscow,  
Moscow, 119049, Russian Federation

# Formation of legal competence of students in the educational environment of the contextual type

The relevance of the topic is determined by the special role of legal competence in the professional activities of bachelors of psychological and pedagogical education in the process of their development as specialists in this field. The article examines the specifics of the formation of legal competence in the educational environment of the contextual type and the conditions for testing pedagogical means of ensuring high-quality professional training. The possibilities of organizing the educational process at the university are analyzed from the standpoint of the theory of contextual learning, which allows over the years of study to develop students' desire to form an interest in legal activities based on the immersion of the student in the professional environment; stimulate cognitive motivation for studying legal disciplines; determine the productivity of mastering the content of subjects in contextual learning. The importance of business games, electronic educational resources, textbooks of a contextual type, and extracurricular independent work in this process is determined.

**Key words:** legal competence, educational environment, contextual learning, quasi-professional activity, gaming technologies, electronic educational resources, textbook of a contextual type

CITATION: Srebrodolsky O.V. Formation of legal competence of students in the educational environment of the contextual type. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 208–217. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-208-217

В соответствии с положениями Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г., среда образовательных организаций должна создавать условия для личностного и профессионального развития обучающихся, формировать у них социально значимые нравственные качества, активную гражданскую позицию и моральную ответственность за принимаемые решения (<http://government.ru/docs/all/141781/>). Учитывая значимость данного направления в контексте профессиональной ориентации, мы определяем ее как одну из приоритетных и актуальных.

Образовательная среда вуза проявляется в выборе средств решения образовательных задач расширения перечня и разнообразия образовательных программ и учебных материалов, современной организации учебно-воспитательного процесса, использования инновационных методов, методик и технологий обучения, обеспечения взаимодействия участников образовательного процесса и безопасности неформальных отношений между ними, повышения качества результатов, достижений и уровня материально-технического оснащения и т.д.

В.А. Ясвин провел комплексный анализ образовательной среды, ее типов, влияния на формирование личности и сформулировал это понятие как систему «влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [13, с. 11]. Он выделил три компонента в ее структуре: пространственно-предметный, социальный и психодидактический, использующих различные педагогические технологии [Там же].

В.В. Рубцов, в свою очередь, элементами образовательной среды считает психологический климат, структуру коллектива, организацию передачи знаний, особенности обучаемых [7].

В.Г. Калашников образовательную среду контекстного типа рассматривает как совокупность методов и приемов организации образовательной деятельности, основанную на методологии контекстного подхода, обеспечивающего установление непосредственной взаимосвязи обучения и профессиональной деятельности, а также отмечает ее инновационность [6].

Образовательную среду А.А. Вербицкий представляет в виде «диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса» [3, с. 5]. Он, основываясь на методологии контекстного подхода, объединяет в образовательной деятельности контекстно-ориентированные компоненты профессиональной сферы и контекстно-направленные методы, инновационные педагогические технологии и средства обучения, выделяя учебники контекстного типа, и т.д.

Мы, обобщив перечисленные подходы, рассматриваем современную образовательную среду как социально-интегративную, оказывающую влияние на личность студента на основах общечеловеческих ценностей и построенную на принципах контекстного обучения. В образовательной среде контекстного типа, на наш взгляд, теория и практика усваиваются одновременно.

В процессе подготовки педагогических кадров для системы образования происходит профессиональное становление студента, формируются социально значимые и нравственные качества, активизируется гражданская позиция и моральная ответственность и т.д. Первоначально наблюдается адаптация первокурсников к условиям обучения и знакомство с целями, содержанием и особенностями контекстной организации обучения на основе погружения в профессию, вхождения в круг педагогических проблем своего профессионального становления.

Сформированность правовой компетентности студента с начала обучения характеризуется личностными проявлениями уважения к окружающим, принятием и правильным пониманием права и правовых норм, знанием правил поведения, обязательным для всех членов человеческого сообщества, стремлением следовать им, выполнять предписанные ими действия в профессиональной деятельности и т.д.

При этом наиболее эффективными являются формы и методы поиска решения некоторых типичных проблемных ситуаций, выработка тактики имитационно-ролевого характера. Тренинговые формы занятий выступают как средство самопознания и самореализации. Все они комплексно влияют как на когнитивный, так и на личностный, мотивационный, эмоциональный и поведенческий уровни развития студента, помогают осуществлять поиск мотивов изучения правовой дисциплины, анализировать и интерпретировать нормативные образовательные документы (государственные образовательные стандарты, квалификационные характеристики дополнительных профессий и т.д.) и составлять письменные заключения по выявлению альтернативных решений по проблемам правовой тематики.

Рассмотрим один из методов, заключающийся в самостоятельном поиске, сборе и обмене необходимой информацией вместо того, чтобы получать ее в готовом виде от преподавателя. Так, например, при знакомстве с нормативно-правовыми документами, регламентирующими деятельность школы, студентам при работе в группах выдают лист с вопросами, ответ на который они могут получить, изучив официальный документ, который указан здесь же<sup>1</sup>.

#### *Пример*

«Семья Кузьминых против участия их дочери в сдаче основного государственного экзамена (ОГЭ), т.к. по результатам обучения все годовые отметки по предметам оценены по высшему баллу.

Имеют ли они на это право? Каковы действия школы, Комитета по образованию?»

На последующих этапах следует динамически развивать специализацию, педагогические практики, написание творческих, курсовых, проектных работ; обсуждение профессионально значимых вопросов вплоть до последнего семестра. При этом наблюдается рост уровня мотивации к изучению не только базовых, но и специальных дисциплин и факультативов.

Для формирования правовой компетентности игровые технологии контекстного обучения являются одними из эффективных примеров в рамках квазипрофессиональной деятельности. Например, деловая игра как модифицирующая технология дополняет известные методики обучения без существенного их изменения, способствует более полному усвоению профессиональных знаний в области специализированной деятельности. Она дает импульс к развитию у студентов ценностно-смысловой позиции к процессу изучения дисциплины, порождает познавательную и профессиональную мотивацию, теоретическое и практическое профессиональное мышление участников. При проведении деловой игры предлагается фрагмент и условия определенного образовательного процесса, распределяются роли его участников согласно штатному расписанию, определяются должностные функции, обязанности и права специалистов; сценарий взаимодействия участников с указанием временных параметров действий каждого, их профессиональные интересы и ответственность [1].

<sup>1</sup> Приказ Минпроса и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 04.04.2023 № 232/551 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1301373572?ysclid=m24q47bj1y743623197> (дата обращения: 20.08.2023).

В рамках деловой игры студенты получают навыки выполнения будущей профессиональной деятельности, опыт социальных отношений, а также осваивают морально-нравственные нормы, принятые в обществе в условиях группового диалогического общения при участии преподавателя. В процессе совместной деятельности решается важная задача формирования учебного коллектива. При коллективном взаимодействии решаются проблемы, с которыми можно столкнуться не только в практической деятельности, но и при реальных жизненных ситуациях. Например: «Что мы знаем о коррупции?», «Как действуют микрокредитные организации или финансовые пирамиды?».

Компоненты правовой компетентности определены нами следующим образом:

- когнитивный (объем знаний о содержании нормативно-регламентирующих документов и законов; социально-правовые знания терминов и понятий правоведческой направленности, практико-ориентированные, профессиональные и другие знания);
- личностный (умения, навыки и опыт профессиональной педагогической деятельности; уровень информированности о путях и способах решения правовых проблем; потенциал, обеспечивающий развитие правовой компетентности);
- мотивационный (способность к продуктивному усвоению знаний, умений; навыки конструирования и проектирования).

Задача формирования правовой компетентности у обучающихся решается в процессе развития профессиональной ориентации студентов в контексте изучаемой предметной области и стимулирования познавательной мотивации к освоению как профильных, так и непрофильных дисциплин, а также курсов по выбору и спецкурсов. Основу мотивации, по мнению В.Д. Шадрикова, составляют потребности, уровень притязаний личности, ее идеалы, цели, а также объективные и субъективные условия деятельности [10].

В рамках нашего исследования и с опорой на теорию и принципы контекстного подхода мы проанализировали средства контекстного обучения, способствующие формированию компонентов правовой компетентности, среди которых: электронные образовательные ресурсы, учебники контекстного типа, самостоятельная работа и внеучебная деятельность.

О.В. Чурбанова и Е.В. Шишов предлагают обеспечить учебный процесс электронными информационными образовательными комплексами. Е.В. Шишов, в частности, подчеркивает необходимость взаимодействия традиционных (учебники, учебные и наглядные пособия, лабораторное оборудование, энциклопедии, справочники, хрестоматии и др.)

и инновационных (интеллектуальные, наноиндустрии, широкополосно-го доступа, интегрированные) средства обучения [9; 12].

Например, студенту с целью повышения уровня профессиональных знаний и правовой грамотности предлагаются практико-ориентированные задания контекстного типа на самостоятельный поиск информации в законодательных и нормативно-правовых документах, регламентирующих вопросы помощи отдельным категориям детей, имеющим необходимость в особенной поддержке со стороны общества и государства. Выполнение задания предусматривает использование компьютерных компонентов.

О.А. Шевченко предлагает следующие основные педагогические характеристики учебника контекстного типа:

- познавательность в изложении;
- адаптированность информации к характеру практической деятельности;
- отражение «предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности» [11].

Моделированием учебника контекстного типа занимались А.В. Вербицкий, О.А. Григоренко, Е.В. Пикулина, О.В. Шевченко, Е.В. Цыганкова [1; 5; 8; 11]. Его разработка основана на трансформации мотивов обучения от познавательных к профессиональным и наоборот, а также на включении контекстно-ментальных задач, деловых игр и других заданий, реализующих квазипрофессиональную и профессиональную деятельность.

Такая возможность заложена в самом контекстном подходе, который предполагает:

- постановку задач, использующих профессиональную терминологию для придания правоопределяющим понятиям специального смысла;
- решение задач, описывающих определенную профессиональную ситуацию, требующую использование методов правоприменения и направленных на развитие профессионального мышления обучающегося, подготовку его к будущей профессиональной деятельности, формирование правовых компетенций;
- поиск и отбор необходимых ситуаций из практической деятельности;
- визуализацию знаний и развитие готовности самостоятельно принимать оптимальные решения в профессиональной области.

В процессе моделирования, а затем и разработки учебника контекстного типа можно заложить семиотическую составляющую, включающую теоретические и профессионально ориентированные тексты; имитационную, смоделированную ситуациями будущей профессиональной деятельности студента, и социальную, иллюстрированную проблемными ситуациями для совместной деятельности студентов. При этом

студенты примеряют на себя различные социальные роли, выполняя характерные им профессиональные функции. Данные обучающие модели предложены А.А. Вербицким [2].

На наш взгляд, при разработке таких учебников необходимо реализовать максимум психосемиотических факторов, существенно важных для восприятия текстов, управления восприятием материала, а также акцентировать внимание на решении практических задач, кейсов, что позволяет сразу применить полученные знания на практике.

С целью эффективности организации самостоятельной работы студентов необходимо построение каждого учебного предмета в виде соответствующего электронного образовательного ресурса, состоящего из набора учебных модулей, включающих получение информации, выполнение практических заданий и контроль освоения знаний, что обеспечит изучение нового материала на предметной основе, проведение эксперимента, текущий контроль умений и навыков с оценкой и выводами и пр.

Современный вуз предлагает целый спектр учебных материалов, позволяющих студенту сознательно на практике в процессе аудиторной и внеаудиторной работы приложить свои знания.

С учетом формирования правовой компетентности могут проводиться следующие внеаудиторные мероприятия, способствующие становлению лидерских способностей, развитию коммуникативных и организаторских навыков, умения успешно взаимодействовать в команде, творческих начал: написание сценариев и их презентация для конкурсов, юридических игр, конкурса афоризмов о праве и др.; студенческие клубы, секции, творческие объединения; фестивали, смотры и конкурсы; волонтерское движение.

Контроль достижений и эффективность сформированности правовой компетентности проверяется путем сравнительно-сопоставительного анализа уровня знаний в области нормы права и образовательной политики; определение показателей умений ориентироваться в современных правовых нормах в профессиональной сфере и решать нормоприменительные проблемы и задачи правового характера; сформированность мотивации к саморазвитию в области права и выполнению обязанностей при реализации прав и свобод, к развитию правовых интересов; освоенность практических умений; развитость правовых убеждений и привычек; грамотная ориентированность в образовательных ситуациях, способность использовать нормативно-правовые документы, регулирующие решение профессиональных задач; сформированность креативных исследовательских навыков по решению нормоприменительных проблем различной сложности в образовании.

При этом прослеживается динамика сформированности каждого структурного компонента, выделенных умений и навыков; определяется удовлетворенность студентов уровнем своей правовой компетентности и других показателей.

Таким образом, выбор технологий, форм и средств организации образовательной среды контекстного типа, направленных на формирование правовой компетентности обучающихся, обусловлен их значением в достижении качества профессионального образования: приобретение опыта инновационной деятельности, развитие познавательных интересов и мотивационных выборов в профессиональной деятельности, освоение ценностного представления о профессии, социальных ценностей и т.д.

### Библиографический список / References

1. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: учебно-методическое пособие. М., 2015. [Verbitskiy A.A., Grigorenko O.A. Kontekstnoe obuchenie inostrannomu yazyku spetsialnosti [Contextual teaching of foreign language specialization]. Teaching aid. Moscow, 2015.]
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М., 1999. [Verbitskiy A.A. Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie [New educational paradigm and contextual learning]. Moscow, 1999.]
3. Вербицкий А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 57–67. [Verbitskiy A.A. On the categorical apparatus of the theory of contextual formation. *Higher Education in Russia*. 2017. No. 6. Pp. 57–67. (In Rus.)]
4. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: научно-методическое пособие. Вып. 1. 2-е изд. М., 2011. [Verbitskiy A.A. Pedagogicheskie tekhnologii kontekstnogo obucheniya [Pedagogical technologies of contextual learning]. Issue 1. 2nd ed. Moscow, 2011.]
5. Вербицкий А.А. Проблема учебника контекстного типа // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии. Орёл, 2018. [Verbitskiy A.A. Context type textbook problem. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsessa: problemy, perspektivy, tekhnologii*. Oryol, 2018.]
6. Калашников В.Г. Образовательная среда контекстного типа // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 92–97. [Kalashnikov V.G. Educational environment of contextual type. *Higher Education in Russia*. 2012. No. 4. Pp. 92–97. (In Rus.)]
7. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002. [Rubtsov V.V., Ivoshina T.G. Proektirovanie razvivayushchey obrazovatel'noy sredy shkoly [Designing a developing educational environment for a school]. Moscow, 2002.]



8. Цыганкова Е.В., Пикулина Е.В. Уровни моделирования вузовского учебника контекстного типа по иностранному языку // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 137–140. [Tsygankova E.V., Pikulina E.V. Levels of modeling a university textbook of contextual type in a foreign language. *Molodoy uchenyy*. 2014. No. 4. Pp. 137–140. (In Rus.)]
9. Чурбанова О.В. Педагогические условия проектирования учебных компьютерных комплексов контекстного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2004. [Churbanova O.V. Pedagogicheskie usloviya proektirovaniya uchebnykh kompyuternykh kompleksov kontekstnogo obucheniya [Pedagogical conditions for designing educational computer complexes for contextual learning]. PhD Dis. Arkhangelsk, 2004.]
10. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М., 2013. [Shadrikov V.D. Psikhologiya deyatelnosti cheloveka [Psychology of human activity]. Moscow, 2013.]
11. Шевченко О.А. Педагогические характеристики учебника контекстного типа. Старый Оскол, 2010. [Shevchenko O.A. Pedagogicheskie kharakteristiki uchebnika kontekstnogo tipa [Pedagogical characteristics of a contextual textbook]. Stary Oskol, 2010.]
12. Шишов Е.В. Системно-дидактическое обеспечение образовательного процесса в вузе в условиях информатизации общества: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Архангельск, 2009. [Shishov E.V. Sistemno-didakticheskoe obespechenie obrazovatel'nogo protsessa v vuze v usloviyakh informatizatsii obshchestva [Systemic and didactic support of the educational process in the university in the context of informatization of society]. PhD Dis. Arkhangelsk, 2009.]
13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. [Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, 2001.]

Статья поступила в редакцию 14.02.2024, принята к публикации 13.04.2024

The article was received on 14.02.2024, accepted for publication 13.04.2024

#### Сведения об авторе / About the author

**Сребродольский Олег Владимирович** – заместитель начальника 8 отдела Управления экономической безопасности и противодействия коррупции, Главное управление Министерства внутренних дел Российской Федерации по г. Москве

**Oleg V. Srebrodolsky** – Deputy Head of the 8th Department of the Economic Security and Anti-Corruption Department, Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for the city of Moscow

E-mail: Oleg-sreb@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-218-230

УДК 378

**Д.В. Чернов**Новосибирский государственный педагогический университет,  
630126 г. Новосибирск, Российская Федерация

## К вопросу о теоретических основах воспитания в высшем профессиональном социальном образовании

Профессиональное воспитание в высшей школе остается малоизученной темой, требующей специального погружения в содержание процесса подготовки представителей отдельных профессиональных групп и направлений. Профессиональное воспитание будущих специалистов социальной сферы требует поиска и обоснования теоретических подходов, позволяющих отразить сущность и содержание данного процесса в соответствии с концептуальными положениями высшего профессионального социального образования. Цель статьи – обобщить существующие научно-педагогические подходы и выделить теоретические положения организации процесса воспитания в высшем профессиональном социальном образовании. Методологию исследования составили системный подход, аксиологический подход, личностно-деятельностный подход, комплекс методов теоретического исследования. В статье рассмотрены и представлены социологические основания теории профессионального воспитания. Актуализировано понятие «профессиональная социализация» в высшей школе. Исследованы педагогические основания теории профессионального воспитания. Представлены актуальные теоретические подходы к организации воспитания в высшей школе. Определены социально-педагогические теоретические основания профессионального воспитания в высшем профессиональном социальном образовании.

© Чернов Д.В., 2024

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:** профессиональное воспитание, высшее профессиональное социальное образование, социально-педагогический подход, профессиональная социализация

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чернов Д.В. К вопросу о теоретических основах воспитания в высшем профессиональном социальном образовании // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 218–230. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-218-230

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-218-230

**D.V. Chernov**

Novosibirsk State Pedagogical University,  
Novosibirsk, 630126, Russian Federation

## On the issue of the theoretical bases of upbringing in higher professional social education

Professional upbringing in higher education remains a topic that requires special immersion in the content of the process of training of individual professional groups and areas. Professional upbringing of future specialists in the social sphere requires the search for and substantiation of theoretical approaches that allow reflecting the essence and content of this process in accordance with the conceptual positions of higher professional social education. The purpose of the article is to summarize existing scientific and pedagogical approaches and highlight the theoretical principles of organizing the educational process in higher professional social education. The research methodology includes a systematic approach, an axiological approach, a personal-activity approach, and a complex of theoretical research methods. The article examines and presents the sociological foundations of the theory of professional education. The concept of “professional socialization” in higher education has been updated. The pedagogical foundations of the theory of professional education are explored. Current theoretical approaches to the organization of education in higher education are presented. The socio-pedagogical theoretical foundations of professional education in higher professional social education are determined.

**Key words:** professional education, higher professional social education, professional socialization, socio-pedagogical approach

CITATION: Chernov D.V. On the issue of the theoretical bases of upbringing in higher professional social education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 218–230. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-218-230

## Введение

Потребность на государственном уровне в выработке теоретических оснований проведения воспитательной работы в организациях высшего образования была определена соответствующим государственным заданием для Российской академии образования, под эгидой которой развернулась масштабная научная и методическая деятельность в данном направлении. Среди фундаментальных теоретико-методологических работ выделяется исследование М.В. Шакуровой, Н.Л. Селивановой, Т.А. Ромм [7], в котором обобщены и систематизированы основные теоретические подходы к организации воспитания в вузе, определены его цели и задачи, разработан методологический инвариант. Авторы, кроме прочего, подчеркивают необходимость «интеграции воспитания, самовоспитания и профессионального воспитания в высшей школе» [Там же, с. 15].

Представленная выше работа исчерпывающе определяет базовые теоретические подходы и практическую модель воспитания высшей школе, которые могут стать основой для развития воспитательных систем во всех без исключения организациях высшего образования в нашей стране. Вместе с тем профессиональный компонент в реализации программ воспитания (профессиональное воспитание) в вузе, с нашей точки зрения, заслуживает отдельного внимания. Каждая образовательная программа, реализуемая в высшем образовании, согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, должна включать в себя воспитательную составляющую, основная цель которой выстроить таким образом адресную траекторию подготовки кадров, чтобы выпускники эффективно интегрировались в соответствующую направлению подготовки профессиональную среду, были в высокой степени мотивированы развиваться в своей профессиональной сфере, разделяли ценности и нормы поведения адресного для них профессионального сообщества.

Основная трудность здесь заключается в том, что цели, содержание и результаты профессионального воспитания в вузах очень разнообразны, и выработать универсальное содержание для него очень непросто. Практически это проявляется в том, что подготовка кадров для конкретных профессиональных областей (учителя, военные, медики, инженеры, аграрии и т.д.) должна опираться на соответствующие онтологические и аксиологические основания конкретных профессиональных сообществ. В подтверждение тому можно представить больше количество исследовательских работ, выполненных учеными-педагогами, посвященных воспитанию будущих учителей, будущих офицеров в военных вузах, врачей, инженеров, работников культуры, специалистов социальной сферы и т.д. Есть и более адресные модели профессионального воспитания, предназначенные для конкретных специальностей, например, профессиональное воспитание учителей физкультуры или профессиональное воспитание социальных педагогов.

Интегрировать профессиональное воспитание в воспитывающую систему вуза с учетом разнообразия профессиональных направлений подготовки, реализуемых современной высшей школой, крайне непростая задача, требующая соответствующего теоретического и методологического осмысления. Особенно это важно для понимания результативности воспитательного процесса как одного из критериев подготовки кадров для конкретной профессиональной сферы.

В связи с этим подходы к воспитанию в организации высшего образования с учетом его профессионально-личностной ориентации, на наш взгляд, могут быть представлены в виде развивающейся системы, в основании которой лежат базовые национальные ценности, определяющие личностные и социальные качества выпускника, его гражданскую и культурную позицию, основу его профессионального мировоззрения. На этом фундаменте в образовательных организациях выстраиваются стратегии профессионального воспитания в соответствии с выбранными обучающимся образовательными программами в рамках отдельных направлений подготовки или специальностей. Вместе с тем ввиду схожести образовательных направлений и специальностей, обусловленной общей профессиональной сферой, профессиональной культурой, общими целями, и дополняющими друг друга задачами профессиональной деятельности складываются общие траектории профессионального воспитания в вузах. Чаще всего данные траектории соответствуют определенной профессионально ориентированной образовательной области, объединяющей несколько направлений подготовки и специальностей как, например, педагогическое образование, инженерное образование,

военное образование, медицинское образование, техническое образование и т.п.

Сравнительно новой образовательной отраслью для нашей страны является профессиональное социальное образование, которое в своем развитии набирает обороты в 1990-е гг., а на современном этапе представляет собой отдельное стратегическое направление образовательной политики Российского государства, обеспечивающее подготовку кадров для социальных учреждений. В это же время складываются его концептуальные основания (В.И. Жуков, С.И. Григорьев, Л.В. Мардахаев, Г.Н. Штинова). В практике деятельности вузов, реализующих соответствующие направления подготовки (в первую очередь социальную работу и социальную педагогику), и в научных работах представлен значительный опыт организации профессионального воспитания, соответствующего задачам подготовки кадров по социальной работе, социальной педагогике. Понятие «профессиональное социальное образование» используют в своих работах Г.Н. Штинова [8], Г.Б. Хасанова [6], определяя его как подготовку кадров для социальных учреждений, в том числе в высших учебных заведениях.

В тех образовательных организациях высшего образования, где реализуются несколько социальных направлений образования, вырабатываются общие модели воспитания, которые, используя воспитывающий потенциал каждой программы, общность профессиональной среды и профессиональных отношений, вырабатывают модели профессионального воспитания, учитывающие специфику высшего социального профессионального образования. Что, на наш взгляд, позволяет объединять дефицитные ресурсы, направляемые на воспитание в рамках отдельных направлений, и более эффективно организовывать реализацию профессионального компонента воспитания будущих специалистов социальной сферы как в отдельном вузе, так и на межвузовском уровне.

Цель статьи: обобщить существующие научно-педагогические подходы и выделить теоретические основания воспитания в высшем профессиональном социальном образовании.

Методологию исследования составили системный, аксиологический и личностно-деятельностный подходы, а также комплекс методов теоретического исследования.

## **Результаты исследования**

Теоретические основания воспитания в организации высшего образования не имеют сегодня четких констант, за исключением рекомендованной примерной рабочей программы воспитания, и в различных

вузах представлены по-разному. В научной литературе можно встретить концепции воспитательной деятельности, опирающиеся как на идеи социализации, так и воспитания. В первом случае речь идет о социологических основаниях, во втором – о педагогических основаниях профессионального воспитания в вузе. Интеграция идей данных оснований соответствует теоретической специфике социального образования и может быть определена как социально-педагогический подход к воспитанию в высшем профессиональном социальном образовании.

## Социологические теоретические основания воспитания в высшей школе

Прежде всего необходимо отметить, что социология оказала большое внимание на становление теоретических оснований социального образования. Большое внимание в социологических исследованиях уделяется вопросам профессионального становления и развития личности в вузе. Социологический ракурс дает нам возможность рассмотреть процесс подготовки специалистов в высшем профессиональном социальном образовании во взаимосвязи с профессиональной социализацией, в которой профессиональное воспитание обнаруживает себя в необходимости целенаправленного и организованного воздействия на обучающихся с целью формирования у них профессиональной идентичности и первичного профессионального опыта.

Теоретические положения профессиональной социализации первоначально рассматривались в контексте различных общетеоретических построений: диспозиционной теории (М. Вебер, П. Бурдье); ролевой теории (Ч. Кули, Дж. Мид, Р. Линтон, Т. Парсонс); микросоциологических подходов – феноменологического, этнометодологического (Г. Гарфинкель).

В зарубежной науке попытки сформулировать ее принципиальные теоретические положения относятся к середине XX в. Р. Мертон, Г. Ридер, П. Кендал определили профессиональную социализацию как процесс адаптации человека к различным изменениям с учетом его профессиональных знаний [3, с.15].

Г. Бейкер, Б. Гир, И. Хьюз, К. Лейси рассматривали профессиональную социализацию как возможность автономных действий индивида с учетом социальных перемен в соответствии с выбранными профессиональными стратегиями [Там же, с.16].

В 1980-е гг. в науке складывается понимание профессиональной социализации как составной части (компонента) процесса социализации личности в целом (А. Блостер), тем самым уточняется взаимосвязь между личностным развитием и профессиональным становлением индивида.

В отечественной науке понятие «профессиональная социализация» рассматривают в своих работах И.С. Кон, В.А. Ядов, Ю.Э. Багирян, Э.Ф. Зеер, С.Н. Макарова, А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев и др. Обобщенно она понимается как форма социализации личности, способствующая накоплению потенциала, позволяющего интегрироваться в профессиональную среду, и сохранить этот ресурс на протяжении всей трудовой жизни.

Особенно продуктивен в педагогическом смысле подход Л.В. Мардахаева о профессиональной идентификации в процессе профессионально-ориентированной социализации обучающихся в высшей школе [1]. В частности, он отмечает, что «профессионально-ориентированная социализация является одним из факторов, который по существу характеризует процесс и результат становления профессионализма обучаемого» [Там же, с. 3].

Теоретические и методологические подходы к профессиональной социализации в рамках социологической науки сами по себе не являются основанием для организации целенаправленного процесса воспитания будущих специалистов в высших учебных заведениях. Однако, на наш взгляд, они раскрывают сущность профессионального становления личности будущего специалиста, особенности формирования его потенциальной профессиональной идентичности и условий, для этого необходимых, что также важно в контексте профессионального воспитания в высшей школе.

## Педагогические теоретические основания воспитания в высшей школе

Педагогическая наука преимущественно рассматривает профессиональное воспитание как один из компонентов воспитания обучающихся в организациях высшего образования.

Понятие «воспитание» встречается еще в работах древнегреческих мыслителей Платона и Аристотеля. Значительное место вопросам воспитания уделяют в своих трудах Я.А. Коменский, А. Дистервег. В России впервые на высоком научном уровне вопросы воспитания анализирует К.Д. Ушинский. В фундаментальных работах основоположников мирового педагогического знания идеи профессионального воспитания и тем более соответствующая терминология не прослеживаются.

Идеи профессионального воспитания понятийно и терминологически начинают оформляться в мировой педагогической науке в середине XX в. При этом можно отметить существенные терминологические различия, присущие зарубежной и отечественной педагогике прошлого и текущего столетий.



Необходимо отметить, что профессиональное воспитание (как и общее воспитание) как самостоятельное понятие практически не используется в зарубежной педагогической науке. В англоязычной традиции оно интегрировано в термин «образование» (education). В этой связи нам близка позиция Н.Ю. Симушкиной, которая отмечает, что «своеобразие этого термина объясняется в зарубежных англоязычных исследованиях тем, что именно уровень образования определяет степень воспитанности человека» [2, с. 291]. Однако автор отмечает, что в ряде зарубежных исследований профессиональное воспитание рассматривается и как самостоятельный феномен (Д. Уалфорд, П. Коксон, К. Генгель, Д. Кэмпбэл).

В отечественной педагогической науке термин «профессиональное воспитание» стал использоваться еще в советской педагогике с 1960-х гг. (А.П. Веселов, Н.Н. Дьяченко). Преимущественно авторы рассматривали данный процесс как часть профессионального образования, обеспечивающую «формирование моральных и профессиональных качеств, необходимых для успешной деятельности в конкретной области труда» [9, с. 221]. Вместе с тем данные подходы не отражали специфики высшего образования в целом и подготовки профессиональных кадров высшей квалификации по отдельным отраслям в частности.

В 1990-е гг. формируется теоретический и эмпирический интерес к вопросам воспитания обучающихся в организациях высшего образования, а также к профессиональному воспитанию, и как его составляющей, и как самостоятельному педагогическому феномену.

Вопросам воспитания в эти годы было посвящено немало исследований. Подробный анализ и систематизация данных подходов представлены в работах Л.В. Байбородовой, М.И. Рожкова, Л.И. Новиковой, А.И. Тимонина, П.В. Степанова.

Среди немногочисленных концепций, построенных на классической педагогической интерпретации, сформулированных в данный период, выделяется концепция воспитательной системы вуза (Л.И. Новикова). Среди исследователей, в чьих работах формируются теоретические представления о воспитательных системах, также необходимо отметить В.А. Караковского, Н.Л. Селиванову.

Специфика воспитания студентов в высшей школе отражена в работах Д.В. Чернилевского и О.К. Филатова. Наиболее полной и заслуживающей внимания является оформившаяся в конце прошлого столетия концепция профессионального воспитания в высшей школе (научная школа В.А. Сластенина).

Проведенные уже в 2000-х гг. и на современном этапе педагогические исследования, связанные с развитием профессионального воспитания, на наш взгляд, можно объединить в две основных группы.

В первую группу условно можно объединить работы, в которых фундаментально исследуются вопросы гражданского воспитания (О.Е. Бочаров, Е.В. Левкина), нравственного воспитания (Т.Г. Митрошникова), художественного воспитания (А.Г. Недоседкина) студентов вузов. Разработаны теоретические положения модели воспитания толерантности студентов в вузе (Ю.В. Лопухова) и т.д.

Вторая группа объединяет в себе исследования, ориентированные на отрасли или направления профессионального образования, отраслевую специфику вузов. Здесь преобладают работы, исследующие вопросы подготовки будущих учителей (Е.П. Белозерцев, С.Б. Елканов, В.П. Мезинов). Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя рассматривает в своей диссертации А.В. Репринцев.

Активно поднимаются вопросы профессионального воспитания в непедагогических вузах или отдельных специальностях. Исследуется модель профессионального воспитания студентов сельскохозяйственного вуза (Й.Н. Ганиева). Разрабатывается концепция педагогической системы профессионального воспитания студентов медицинского вуза (О.Ю. Маркова). Предпринимаются попытки выстроить теоретически и эмпирически обосновать организационно-педагогическую систему профессионального воспитания в вузе МВД (Л.Т. Бородавко). Исследуются педагогические условия и процесс профессионального воспитания будущих специалистов в техническом вузе (И.В. Вяткина, Н.А. Кулаковская).

Педагогическая интерпретация понятия «профессиональное воспитание» весьма неоднородна. Можно встретить большое количество различных определений и подходов. Наиболее полно отражающим все особенности развития и современных теоретических положений определение понятия «профессиональное воспитание» студентов вузов, с нашей точки зрения, сформулировано В.З. Юсуповым, который провел соответствующее исследование его генезиса. Позволим себе процитировать его дословно «Профессиональное воспитание является важной составной частью системы высшего профессионального образования, призванной обеспечить развитие высоконравственной личности, разделяющей традиционные духовные ценности России, обладающей достаточными знаниями, умениями, опытом, личностными качествами для полноценной реализации своего потенциала во всех сферах жизнедеятельности» [9, с. 227].

Педагогические теоретические основания профессионального воспитания обеспечивают развитие и реализацию системной, целенаправленной и контролируемой воспитательной деятельности в высшей школе. Педагогические подходы позволяют максимально продуктивно

определить место воспитания в образовательном процессе, разработать концепцию и программу воспитания, обеспечить, с опорой на базовые национальные ценности, интеграцию профессионального компонента в процесс становления личности будущего профессионала.

Социально-педагогический подход к осмыслению теории воспитания в высшем профессиональном социальном образовании связан с понятием «социальное воспитание» в высшей школе.

В мировой науке первое обращение к идеям социального воспитания и попытки их научного обобщения и систематизации относятся концу XIX в. (Э. Дюркгейм, Л. Буржуа, А. Дистервег, П. Наторп). Большой интерес идеи социального воспитания вызывали в советской педагогической науке (А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, М.М. Рубинштейн).

Вопросы социального воспитания в современной отечественной науке начинают активно исследоваться в 1990-е гг. Первой современной научной школой, определившей данное направление исследований в педагогике, является научная школа А.В. Мудрика. В своих работах он акцентирует внимание на важности социального воспитания в высшей школе и считает, что современные условия требуют от высшей школы не только передачи знаний и навыков, но и формирования у студентов социально значимых качеств. Это включает в себя такие аспекты, как умение работать в коллективе, этические нормы, толерантность, умение аргументировать свою точку зрения и др.

Изучение феномена «социальное воспитание» в современной российской науке преимущественно связано с развитием социально-педагогического знания (Н.Ф. Басов, М.А. Галагузова, В.Г. Бочарова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин). Фундаментально теоретический генезис социального воспитания представлен в научных исследованиях Т.А. Ромм.

В начале 2000-х гг. и на современном этапе понятие «социальное воспитание» все чаще рассматривается в контексте задач профессионального воспитания в высшей школе. В работе «Профессиональное воспитание как воспитание социальное» А.И. Тимонин определяет, что социальное воспитание – «составную часть процесса социализации, педагогически регулируемая и целенаправленная на формирование социальной зрелости и развитие личности посредством включения ее в различные социальные отношения» [4, с. 56]. Профессиональное воспитание же исследователь рассматривает как составную часть социального воспитания, которая обеспечивает «профессиональное самоопределение, становление индивида как субъекта профессиональной деятельности» [Там же] в конкретных социокультурных реалиях. В контексте задач профессиональной подготовки в высшей школе данная трактовка особенно

актуальна, когда речь идет о воспитании будущего специалиста в социальной сфере. Его профессиональное деонтологическое мировоззрение, особенные социально-ценностные и профессионально-этические установки, практическая деятельность, максимально интегрированная в систему социальных отношений, требуют от высшего социального образования таких теоретических оснований профессионального воспитания, которые, на наш взгляд, наиболее полно раскрываются в социально-педагогической трактовке данного процесса.

Взаимосвязь понятий «социализация» и «профессиональное воспитание» раскрывают в своей статье М.В. Ромм и Т.А. Ромм [5]. Авторы рассматривают процесс профессионального воспитания в тесной связи с социальными изменениями и социальной нестабильностью современности и, опираясь на концепцию А.В. Мудрика, формулируют, на наш взгляд, ключевую идею социально-педагогического подхода в данном вопросе: «содержание профессиональной социализации преобразуется в задачи профессионального воспитания». Они считают, что «профессиональное воспитание отражает специфику педагогического сопровождения человека в профессиональном мире с учетом потребностей и возможностей человека и профессии» [Там же, с.112].

Спектр исследуемых вопросов профессионального в контексте социально-педагогического знания достаточно широк. Социально-педагогические аспекты воспитания молодежи рассматривают в своих работах Л.С. Пастухова, Т.С. Тетерский. Социально-педагогические функции вуза в воспитании современного специалиста исследует А.В. Пономарев. Социально-педагогические условия и технологии создания воспитательного пространства в вузе исследуют М.Г. Резниченко и И.А. Федосеева. Концепция становления социальной зрелости студентов представлена в докторской диссертации А.Л. Солдатченко.

Таким образом, с одной стороны, профессиональное воспитание как воспитание социальное в организации высшего образования можно рассматривать как часть воспитания молодежи, направленное на формирование у студентов навыков и знаний, необходимых для успешного функционирования в социуме.

С другой стороны, социальное воспитание включает в себя такие особенности, которые в наибольшей степени способствуют формированию профессионализма будущего специалиста социальной сферы в высшей школе, как развитие социальной ответственности, формирование навыков коммуникации и сотрудничества с представителями различных социальных групп и категорий населения, осознание своей профессиональной и социальной роли в обществе как формы социального служения.

## Выводы

В качестве выводов и возможной дискуссии необходимо отметить.

Во-первых, научно-педагогические идеи и практики воспитания в высшей школе восходят к трем теоретико-методологическим основаниям: социологическим (теория профессиональной социализации); педагогическим (теория воспитания и воспитательных систем) и социально-педагогическим (теоретические образы социального воспитания).

Во-вторых, теоретические положения профессионального воспитания в высшей школе как производные концепции социального воспитания позволяют реализовывать задачи профессионального становления личности студента во взаимосвязи с системой социальных отношений, в конкретных социальных реалиях, вне зависимости от специфики образовательной программы.

В-третьих, теоретические идеи воспитания в высшем профессиональном социальном образовании, представленные в рамках социально-педагогического подхода, обеспечивают развитие деонтологических качеств личности будущего специалиста социальной сферы как основы его профессионального мастерства в управлении специфическими социальными интеракциями.

## Библиографический список / References

1. Мардахаев Л.В. Профессиональная идентификация в процессе профессионально-ориентированной социализации обучаемых // ЦИТИСЭ. 2019. № 1 (18). С. 1–9. [Mardakhayev L.V. Professional identification in the process of professionally-oriented socialization of training. *CITISE*. 2019. No. 1 (18). Pp. 1–9. (In Rus.)]
2. Симушкина Н.Ю. Категория «воспитание» в современных зарубежных исследованиях // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 289–296. [Simushkina N.Yu. Category "education" in the modern foreign researches. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016. No. 5 (18). Pp. 289–296. (In Rus.)]
3. Турченко В.А. Особенности интерпретации понятия «профессиональная социализация» в западном научном дискурсе второй половины XX в. // Вестник Луганского государственного педагогического университета. 2022. № 3 (87). С. 14–19. [Turchenko V.A. Features of the interpretation of the concept of "professional socialization" in the western scientific discourse of the second half of the XX century. *Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. No. 3 (87). Pp. 14–19. (In Rus.)]
4. Тимонин А.И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. № 1-1. С. 55–58. [Timonin A.I. Professional

- upbringing as social one. *Vestnik of Kostroma State University*. 2012. Vol. 18. No. 1-1. Pp. 55–58. (In Rus.)]
5. Ромм М.В., Ромм Т.А. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 104–114. [Romm M.B., Romm T.A. Professional socialization and individual development of future specialist personality. *Higher Education in Russia*. 2010. No. 12. Pp. 104–114. (In Rus.)]
  6. Хасанова Г.Б. Антропологизация профессионального образования специалистов социальной работы: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2005. [Hasanova G.B. Antropologizaciya professionalnogo obrazovaniya specialistov socialnoj raboty [Anthropologizing the professional education of social work specialists]. PhD Dis. Kazan, 2005.]
  7. Шакурова М.В., Селиванова Н.Л., Ромм Т.А. Теоретические и методологические основы организации и осуществления воспитательной работы в образовательных организациях высшего образования // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 4. С. 7–21. DOI: 10.15293/1813-4718.2204.01 [Shakurova M.V., Selivanova N.L., Romm T.A. Theoretical and methodological bases of organization and implementation of educational work in educational institutions of higher education. *Siberian Pedagogical Journal*. 2022. No. 4. Pp. 7–21. (In Rus.). DOI: 10.15293/1813-4718.2204.01]
  8. Штинова Г.Н. Теоретико-методологические основы социального образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. [Shtinova G.N. Teoretiko-metodologicheskie osnovy socialnogo obrazovaniya [Theoretical and methodological foundations of social education]. Moscow, 2001.]
  9. Юсупов В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 216–231. DOI: 10.17805/zpu.2019.2.20. [Yusupov V.Z. Professional education of university students: the concept, structure, and genesis of development. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2019. No. 2. Pp. 216–231. (In Rus.) DOI: 10.17805/zpu.2019.2.20]

Статья поступила в редакцию 26.02.2024, принята к публикации 14.05.2024

The article was received on 26.02.2024, accepted for publication 14.05.2024

### Сведения об авторе / About the author

**Чернов Денис Владимирович** – кандидат исторических наук, доцент; доцент кафедры теории и методики воспитательных систем Института культуры и молодежной политики, Новосибирский государственный педагогический университет

**Denis V. Chernov** – PhD in History; associate professor at the Department of Theory and Methodology of Educational Systems of the Institute of Culture and Youth Policy, Novosibirsk State Pedagogical University

E-mail: chernov.de@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-231-245

УДК 37.015.31:159.955

**Е.А. Сорокоумова, Е.Б. Пучкова,  
М.В. Ферাপонтова**

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

## Становление научного мышления магистрантов

Статья посвящена изучению проблемы становления научного мышления у магистрантов психолого-педагогического направления подготовки. В теоретическом обзоре анализируются исследования зарубежных и отечественных авторов, с различных позиций освещающих данную проблему. Дается определение научного мышления как вида интеллектуальной деятельности, обусловленного специфической мотивацией личности и представляющий собой процесс и результат решения научной задачи, заключающийся в построении алгоритма ее решения. Рассмотрены методы и условия, способствующие становлению научного мышления магистров. Представлены результаты эмпирического изучения понимания магистрами специфики научного мышления и отношения к нему.

**Ключевые слова:** научное мышление, совместная продуктивная творческая деятельность, понимание, самопознание, саморазвитие

**Благодарности.** Публикация осуществляется в рамках проекта «Онлайн-система «Совершенствование научного мышления»», реализуемого победителем грантового конкурса для преподавателей 2023/2024 Стипендиальной программы Владимира Потанина (при поддержке Фонда Потанина).

© Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б., Ферাপонтова М.В., 2024



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: Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.А., Ферাপонтова М.В. Становление научного мышления магистрантов // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 231–245. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-231-245

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-231-245

**E.A. Sorokoumova, E.B. Puchkova,  
M.V. Ferapontova**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## The formation of scientific thinking of graduate students

The article is devoted to the study of the problem of the formation of scientific thinking among graduate students in psychological-pedagogical field of training. The theoretical review analyzes the research of foreign and Russian authors from various points of view covering this problem. The definition of scientific thinking is given as a type of intellectual activity conditioned by a specific motivation of a person and representing the process and result of solving a scientific problem, which consists in building an algorithm for its solution. The methods and conditions contributing to the formation of scientific thinking of graduate students are considered. The results of an empirical study of the masters' understanding of the specifics of scientific thinking and attitudes towards it are presented.

**Key words:** scientific thinking, joint productive creative activity, understanding, self-knowledge, self-development

**Acknowledgements.** The publication is carried out within the framework of the project "Online system 'Improvement of scientific thinking'", implemented by the winner of the grant competition for teachers 2023/2024 of Vladimir Potanin Scholarship Program with the support of the Potanin Foundation.



CITATION: Sorokoumova E.A., Puchkova E.B., Ferapontova M.V. The formation of scientific thinking of graduate students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 231–245. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-231-245

## Введение

В современном мире проблема научных знаний и научного мышления все больше привлекает внимание исследователей не только в теоретическом, но и в практическом плане. Научное мышление рассматривается как основной способ познания окружающего мира, других людей и себя самого. Несмотря на относительно недавнее обращение к этому феномену, его основы начали закладываться в философии древнегреческих мыслителей Сократа, Платона, Аристотеля.

Понятие «научное мышление» тесно связано с понятием «обыденное мышление». Если первым в большей мере пользуются научные работники, то второе в большей мере употребляется в обыденной жизни большинством людей. Научное мышление проявляется как способность анализировать, систематизировать, интерпретировать и генерировать научные знания. «Научное мышление выполняет не только познавательную, практически деятельностьную, культурную, а также социальную функцию, оно является отражением мировоззренческой позиции его носителя» [7, с. 107].

Практически все эксперты сходятся в том, что вопрос о понятии и структуре научного мышления недостаточно освещен в современных публикациях, как и вопрос его формирования и становления на разных этапах обучения в вузе. Нами были проанализированы доступные источники в форме монографий, учебных изданий, экспертно-аналитических докладов и отчетов по грантам. Было установлено, что понятие «научное мышление» представлено следующими дефинициями:

1. Анализ явлений, обнаружение сущности процессов, тенденций, познание законов объективной реальности, действующих независимо от нашего сознания и воли<sup>1</sup>.
2. Представляет собой продукт сложного познавательного процесса, включающего в себя выделение объекта и предмета исследования, использование множества различных логических приемов и методов, специального языка [10].

<sup>1</sup> Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб., 1999.

3. Высшая форма отражения объективной реальности; способность познавать и создавать новое знание об окружающей действительности на основе построения теоретических конструкций, социального опыта [8].

4. Специфический вид интеллектуальной деятельности человека, направленной на получение объективно истинных, обоснованных новых знаний о действительности, о самой личности и ее профессиональной деятельности [11].

5. Может выполнять познавательную, практически-деятельностную, культурную и культурно-мировоззренческую функции, а также функцию социальную, т.к. способствует изучению жизни и деятельности людей и нередко определяет пути и способы практического применения имеющихся знаний и навыков [2].

Ориентируясь на анализ теоретических источников и образовательную практику в данной области, мы предлагаем следующее определение: *научное мышление* – это вид интеллектуальной деятельности, обусловленной специфической мотивацией личности и представляющий собой процесс и результат решения научной задачи, заключающийся в построении алгоритма ее решения.

Для развития и совершенствования научного мышления немаловажным является вопрос о его структуре и далее – очередности в формировании его компонентов. Наиболее полно вопрос структуры научного мышления представлен в Экспертно-аналитическом докладе «Научное мышление и популяризация науки в России» (национальные проекты РФ 2022), подготовленном АНО «Национальные приоритеты» в партнерстве с Российской академией наук (РАН)<sup>2</sup>. Коллектив авторов экспертно-аналитического доклада включает в структуру научного мышления следующие компоненты:

- познавательная интенция, направленность на узнавание нового (любопытство);
- способность сомневаться, не принимать ничего на веру (критическое мышление), опираться на проверяемые данные и уметь самому их верифицировать;
- научная грамотность (обладание основными непротиворечивыми знаниями об устройстве мира и связями между ними, складывающими этот набор данных в цельную картину);
- широта кругозора;
- большие масштабы пространства и времени по сравнению с «обыденным мышлением»;

<sup>2</sup> URL: <https://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=0f4c90ab-634b-4e6a-94af-7293f340f19a> (дата обращения: 01.01.2024).

- отсутствие противоречивости в мышлении;
- предсказательность (способность синтезировать на основе знаний о мире и его свойствах – законах природы и развития общества – некие выводы, которые позволяют предположить развитие текущей ситуации).

Исходя из задач проекта «Совершенствование научного мышления», нами выбраны компоненты структуры научного мышления, которые могут быть сформированы в полном объеме имеющимися ресурсами в отведенные сроки. К числу выбранных компонентов следует отнести:

1) научно-исследовательская грамотность – знание и применение методологии научного поиска;

2) методологическая грамотность – знание методологии науки, в рамках которой магистрантами осуществляется научный поиск, и применение ее методов исследования;

3) мотивация к научной деятельности – комплекс мотивов, характеризующихся направленностью на узнавание нового.

Анализ научных исследований показал, что в качестве системообразующего подхода к проблеме научного мышления следует рассматривать субъектно-деятельностный подход, разработанный С.Л. Рубинштейном, согласно которому мышление одновременно выступает как процесс и как деятельность [5].

Одной из важнейших задач обучения в магистратуре является процесс становления научного мышления обучающихся, способствующий написанию магистерской диссертации и применения психологических знаний в будущей деятельности психолога.

В настоящее время существует ряд методик построения учебного процесса обучающихся в вузах [4; 9; 13]. В нашем исследовании мы опирались на теорию В.Я. Ляудис, которая рассматривает учебный процесс как совместную продуктивную творческую деятельность, продуктом которой становится усвоение научных знаний, с одной стороны, и становление личности обучающегося как специалиста – с другой [3].

Становление научного мышления непосредственно начинается с работы по усвоению научных психологических понятий как языка науки. «Научное понятие – это качественная характеристика объекта, явления, отражающая его существенные признаки, включающая когнитивный, деятельностный, мотивационный компоненты. Когнитивный компонент, имеющий определенный объем, содержание, включает различные признаки объекта, отражает взаимосвязи и отношения между объектами. Деятельностный компонент включает в себя владение умениями выделять существенные, несущественные признаки объектов; оперировать объектами в решении практических задач; распределять

объекты по классам, группам в зависимости от их общих признаков, т.е. классифицировать объекты. Мотивационный компонент включает в себя оперирование объектами, явлениями в решении задач творческого характера» [12].

Работа по усвоению научных понятий происходит в процессе лекционных занятий и чтения научной литературы, реферирования и конспектирования научных текстов, совместного обсуждения их содержания, написания рефлексивных сочинений, решения диагностических задач с использованием цифровых обучающих систем, разработанных А.Ф. Ануфриевым [1].

Вторым важным этапом в становлении научного мышления является появление феномена понимания. Понимание научных понятий рассматривается как исходный феномен мышления. Именно в понимании выражается участие мышления в регуляции деятельности. С.Л. Рубинштейн писал: «Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-либо понять» [5].

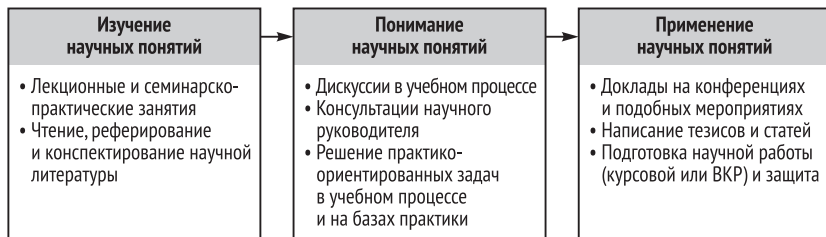
Понять – значит обрести знание, которое обретает суть вещей, соединяет нечто ранее известное с уже неизвестным, превращает ранее разрозненное в систему. Это система, ориентированная на применение знаний. Иначе говоря, понимание выступает как присвоение знаний и обращение их в составную часть психологического механизма, регулирующего деятельность в соответствии с требованиями практики.

Следовательно, о понимании можно говорить как о регуляторном механизме в процессе познания. В концепции самопознания в обучении Е.А. Сорокоумовой понимание рассматривается как процесс и результат нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов субъектов взаимодействия, обучения, общения [6].

Понимание научных понятий происходит в процессе дискуссии на лекционных, семинарских и практических занятиях, в ходе учебных и производственных практик, при использовании для подготовки к занятиям систем электронной поддержки изучаемых дисциплин. Именно здесь происходит осмысление научных знаний.

Заключительным этапом становления научного мышления является применение научных понятий – использование в выступлениях на научных студенческих конференциях, в процессе преддипломной практики, написании статей, подготовке магистерской диссертации и ее защите.

Таким образом, теоретический анализ проблемы становления научного мышления магистрантов, многолетний опыт руководства их научно-исследовательской деятельностью позволяет обозначить алгоритм развития и совершенствования научного мышления в студенческом возрасте. Схематично он представлен на рис. 1.



**Рис. 1.** Алгоритм становления научного мышления магистрантов

Представленный алгоритм будет эффективным в том случае, если он будет сочетаться с пониманием магистрантами сущности научного мышления и необходимости его совершенствования, наличием мотивации к саморазвитию и эффективным использованием возможностей, предоставляемых учебным процессом.

## Материалы и методы

С целью качественного анализа научного мышления магистрантов было проведено анкетирование выпускников магистратур психолого-педагогического направления подготовки Московского педагогического государственного университета. Разработана авторская анкета, целью которой являлось определение уровня понимания магистрантами сущности научного мышления, отношение к собственному научному мышлению, а также трудности в реализации научного мышления при написании выпускной квалификационной работы.

В анкетировании приняли участие 43 магистранта, имеющие достаточно высокие результаты обучения (защита диссертации с оценками «хорошо» и «отлично», что косвенно свидетельствует о понимании и применении научных понятий). Выборку составили 87% женщин в возрасте от 23 до 52 лет, 13% мужчин в возрасте от 32 до 43 лет; все респонденты впервые заканчивают магистратуру; 56% не имеют предыдущего профильного образования.

Анкетирование проводилось анонимно и дистанционно, респондентам было предложено пройти опрос в Google-форме со следующей инструкцией «Уважаемые магистры! Просим Вас принять участие в анонимном анкетировании. Результаты анкетирования будут использованы для формирования обобщенных данных».

Анкета состоит из 15 закрытых вопросов, разделенных на три шкалы: шкала 1 «Понимание сущности научного мышления»; шкала 2 «Отношение к своему научному мышлению»; шкала 3 «Трудности

в применении научного мышления». По каждой из шкал проведен выборочный анализ непротиворечивости ответов.

После анализа результатов анкетирования магистрантов из-за противоречивости данных было проведено интервьюирование их научных руководителей. К интервью было привлечено 9 респондентов, опрос которых содержал схожие с анкетой вопросы.

## Результаты исследования

Шкала 1 «Понимание сущности научного мышления» содержит 5 вопросов, распределение ответов магистрантов представлено в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты анкетирования  
(шкала 1 «Понимание сущности научного мышления»)**

№	Текст вопроса	Распределение ответов, %			
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
1	Считаете ли Вы, что обучение в магистратуре требует повышенного уровня интеллектуального развития?	55,1	42,2	2,7	0
2	Знакомы ли Вы с термином «научное мышление»?	83,7	9,1	0	7,1
3	Как Вы думаете, является ли научное мышление развиваемой способностью?	64,3	35,7	0	0
4	Проранжируйте виды учебных занятий по степени влияния на формирование у Вас научных понятий	1 место – лекционные занятия 2 место – консультации с научным руководителем 3 место – дискуссии на семинарах и практических занятиях 4 место – подготовка научной работы (курсовой или ВКР) и защита 5 место – доклады на конференциях и подобных мероприятиях 6 место – решение практико-ориентированных задач 7 место – написание тезисов и статей 8 место – чтение, реферирование и конспектирование			
5	Согласны ли Вы, что не каждый вид научного исследования требует научного мышления?	32,3	30,8	21,8	15,1

Таблица 2

## Результаты анкетирования (шкала 2 «Отношение к своему научному мышлению»)

№	Текст вопроса	Распределение ответов (%)			
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
1	Можете ли Вы оценить уровень развития своего научного мышления?	0	26,3	30,9	42,9
2	Часто ли Вам приходится огорчаться из-за работы своего научного мышления?	42,9	28,6	16,3	12,3
3	Приходилось ли Вам получать похвалу за работу своего научного мышления?	46,9	25,6	27,6	0
4	Как Вы считаете, способны ли Вы самостоятельно развивать свое научное мышление?	9,1	31,4	57,1	2,3
5	Считаете ли Вы, что во взаимодействии с научным руководителем научное мышление развивается эффективнее (качественнее и быстрее)?	62,3	22,3	6,3	9,1
6	Как Вы относитесь к своему научному мышлению?	Положительно	Отрицательно	Затрудняюсь ответить	
		85,7	0	14,3	

Шкала 2. Отношение к своему научному мышлению содержит 6 вопросов (табл. 2). Шкала 3. Трудности в применении научного мышления содержит 4 вопроса (табл. 3).

Таблица 3

**Результаты анкетирования  
(шкала 3 «Трудности в применении научного мышления»)**

№	Текст вопроса	Распределение ответов (%)			
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
1	Сталкивались Вы с трудностями в формировании замысла исследования?	50,0	24,3	7,2	8,5
2	Сталкивались Вы с трудностями в формулировке гипотезы исследования?	40,7	41,4	16,7	2,1
3	Сложно ли Вам было подобрать методы исследования?	31,4	54,6	9,6	4,4
4	По Вашему мнению, является ли формулировка выводов исследования самым ярким примером работы научного мышления?	36,7	50,0	14,2	0,0

### Обсуждение результатов

Анализ ответов магистрантов по шкале 1 показал противоречивые результаты: с одной стороны, практически 100% респондентов согласны с требованием повышенного уровня интеллектуального развития, знают о научном мышлении, его применении и развитии, но, с другой стороны, только 15% отметили его необходимость при проведении научного исследования. Позиции магистрантов и научных руководителей схожи по аспекту необходимости научного мышления, но противоположны – по вопросу инструментов развития научных понятий. Если магистранты первые места отводят видам учебных занятий, которые проводятся при непосредственном участии преподавателей (лекции, консультации), то научные руководители считают наиболее действенным инструментом самостоятельную работу магистрантов (чтение, реферирование и конспектирование; написание тезисов и статей).

Магистранты в целом положительно относятся к своему научному мышлению (85,7%), что показывает анализ их ответов по шкале 2. Но при этом можно отметить некоторое противоречие: 71,5% часто



огорчаются по поводу своего научного мышления, 73,8% не могут оценить уровень его развития и 59,4% не считают возможным развивать его самостоятельно, вместе с тем 72,5% магистрантов имеют подтверждение о достаточно продуктивной работе научного мышления в виде похвалы научного руководителя. Ответы научных руководителей показывают, что их мнение расходится с мнением магистрантов. С точки зрения научных руководителей, магистранты не задумываются об уровне развития своего научного мышления, а получаемая ими похвала – это скорее способ мотивирования на выполнение ВКР, чем реальная оценка.

Анализ ответов магистрантов по шкале 3 показал наличие трудностей в применении научного мышления: 84,3% – в формировании замысла исследования; 82,1% – в формулировке гипотезы исследования; 86% – в выборе методов исследования; 86,7% – в формулировке выводов исследования. Фактически трудности вызывают все ключевые этапы работы над ВКР. Эти данные подтверждаются научными руководителями, особенно выделяется неумение формулировать выводы и соотносить их с замыслом исследования.

Сопоставительный анализ ответов магистрантов показал, что, понимая необходимость применять научное мышление при осуществлении научной деятельности, студенты необоснованно положительно оценивают свой уровень развития научного мышления. Необоснованность положительной оценки подтверждается тем, что все ключевые этапы работы над ВКР вызывают трудности, констатируется недостаточность самостоятельных способов совершенствования своего научного мышления. Выявленное противоречие полностью подтверждается результатами интервьюирования научных руководителей.

## Заключение

Современные требования к профессиональной деятельности выпускников магистратуры заранее предполагают повышенный уровень сложности трудовых задач и стабильное качество трудовых результатов. Анализ практики трудоустройства показывает, что предлагаемые выпускникам вакансии типично содержат сегмент трудовых действий, связанных с изучением больших групп респондентов, проведением различных мониторингов и психодиагностических измерений, а также поиск решения проблемных ситуаций. Запрашиваемые трудовые действия соответствуют действующим Профессиональным стандартам «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», «Психолог в социальной сфере», «Психолог-консультант» и отражены в каждом из них. Для решения такого рода трудовых задач необходим достаточный уро-

вень развития научного мышления как особого вида интеллектуальной деятельности, обусловленной специфической мотивацией личности и представляющий собой процесс и результат решения научной задачи, заключающийся в построении алгоритма ее решения.

Анализируя современные подходы к рассмотрению структуры научного мышления, мы пришли к выводу о необходимости включения в структуру компонента мотивации научной деятельности. На наш взгляд, именно этот компонент обуславливает стремление развивать свое научное мышление и обеспечивает устойчивость функционирования научно-исследовательской методологической грамотности.

В рамках данного исследования проведен анализ состояния двух компонентов структуры научного мышления. Первый компонент – это научно-исследовательская грамотность магистрантов, понимаемая как знание и применение методологии научного поиска. По результатам анкетирования магистрантов установлено, что реализация всех ключевых компонентов научного поиска вызывает затруднения, это же подтверждается и результатами опроса научных руководителей. Второй компонент структуры научного мышления (мотивационный) был изучен в аспекте понимания магистрантами сущности научного мышления и степени удовлетворенности его развитием. При положительном отношении магистрантов к уровню развития своего научного мышления они чаще всего им недовольны и не умеют его оценивать. Ответы научных руководителей схожи с мнением магистрантов.

Наибольшей проблемой, на наш взгляд, является расхождение позиций магистрантов и научных руководителей по вопросу способов развития научного мышления. Магистранты отводят себе пассивную роль, считая, что развитие может происходить только при непосредственном взаимодействии с преподавательским составом, который, в свою очередь, доминирующую роль отводит саморазвитию. В связи с этим представляется актуальной разработка электронного ресурса, в котором возможно сочетание самостоятельной работы магистранта с совместной деятельностью с научным руководителем по совершенствованию научного мышления в учебном процессе.

## Библиографический список / References

1. Ануфриев А.Ф., Ферাপонтова М.В. Опыт внедрения в образовательную практику подготовки магистров автоматизированной системы обучающих кейсов по психодиагностике // Коллекция гуманитарных исследований. 2023. № 3 (36). С. 6–12. DOI 10.21626/j-chr/2023-3(36)/1 [Anufriev A.F., Ferapontova M.V. Experience of implementation of an automated system

- of educational cases on psychodiagnostics into educational practice of training masters. *Collection of Humanitarian Studies*. 2023. No. 3 (36). Pp. 6–12. (In Rus.) DOI 10.21626/j-chr/2023-3(36)/1].
2. Культура научного мышления: учебно-методическое пособие / М.Е. Юдина, О.М. Смирнова, А.А. Торопова, Т.Н. Семенова. М., 2022. [Yudina M.E., Smirnova O.M., Toropova A.A., Semenova T.N. *Kultura nauchnogo myshleniya* [Culture of scientific thinking]. Textbook. Moscow, 2022.]
  3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М., 2000. [Lyaudis V.Ya. *Metodika prepodavaniya psixologii* [Methods of teaching psychology]. Textbook. 3rd ed. Moscow, 2000.]
  4. Плащевая Е.В., Ланина С.Ю., Лушкина С.А. Формирование научного мышления у студентов фармацевтического факультета: итоги педагогического эксперимента // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/65PDMN623.pdf> (дата обращения: 01.08.2024). [Plashhevaya E.V., Lanina S.Yu., Lushkina S.A. Formation of scientific thinking in students of the Faculty of Pharmacy: Results of a pedagogical experiment. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2023. Vol. 11. No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/65PDMN623.pdf> (In Rus.).]
  5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2022. [Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshhej psixologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, 2022.]
  6. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания в обучении: монография. М., 2010. [Sorokoumova E.A. *Psixologiya samoroznaniya v obuchenii* [Psychology of self-knowledge in learning]. Moscow, 2010.]
  7. Старостенкова Т.А., Приходько А.Н., Санакоева Э.Г. Развитие научного мышления врача в ходе профессиональной подготовки // ОРГЗДРАВ: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ. 2023. Т. 9. № 1 (31). С. 102–109. [Starostenkova T.A., Prichodko A.N., Sanakoeva E.G. Development of scientific thinking of a physician during professional training. *Healthcare Management: News. Views. Education. Bulletin of VSHOUZ*. 2023. Vol. 9. No. 1 (31). Pp. 102–109. (In Rus.)]
  8. Фархшатов И.А. Феноменологическая характеристика многогранности научно-творческого мышления студента // Школа будущего. 2013. № 6. С. 39–47. [Farxshatov I.A. Phenomenological characteristics of the versatility of scientific and creative thinking of a student. *School of the Future*. 2013. No. 6. Pp. 39–47. (In Rus.).]
  9. Формирование научного мышления у студентов на основе освоения методов анализа вещества / М.А. Косарева, Л.А. Байкова, Е.А. Никоненко и др. // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 4. С. 84–114. [Kosareva M.A., Vajkova L.A., Nikonenko E.A. et al. Formation of scientific thinking in students based on mastering methods of substance analysis. *Education and Science Journal*. 2018. Vol. 20. No. 4. Pp. 84–114. (In Rus.).]
  10. Фуртаева Е.И., Фуртаева Т.В. Формирование научного мышления средствами инновационных образовательных технологий в высшей школе // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 9. С. 113–114.

[Furtaeva E.I., Furtaeva T.V. Formation of scientific thinking by means of innovative educational technologies in higher education. *Sborniki konferencij NICz Sociosfera*. 2013. No. 9. Pp. 113–114. (In Rus.).]

11. Хальзов В.И. Научное мышление специалиста – ключевой фактор успешности его профессиональной деятельности // Правоохранительная деятельность органов внутренних дел в контексте современных научных исследований: материалы международной научно-практической конференции / сост.: А.В. Тарасов, П.Ф. Телепнев. СПб., 2016. С. 75–81. [Xalzov V.I. The scientific thinking of a specialist is a key factor in the success of his professional activity. *Pravookhranitel'naya deyatelnost organov vnutrennikh del v kontekste sovremennykh nauchnykh issledovaniy*. A.V. Tarasov, P.F. Telepnev (eds.). St. Petersburg, 2016. Pp. 75–81. (In Rus.).]
12. Черемушкина О.Ф. Формирование у учащихся научных понятий в процессе обучения. URL: <https://arch.kyrlibnet.kg/uploads/Cheremyshkina%201.pdf> (дата обращения: 05.08.2024). [Cheremushkina O.F. Formation of scientific concepts in students during the learning process. URL: <https://arch.kyrlibnet.kg/uploads/Cheremyshkina%201.pdf> (In Rus.)]
13. Юдина Н.В. Формирование научно-гуманитарного мышления студента // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 4 (110). С. 18–24. [Yudina N.V. Formation of scientific and humanitarian thinking of the student. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010. No. 4 (110). Pp. 18–24. (In Rus.).]

Статья поступила в редакцию 13.03.2024, принята к публикации 11.05.2024

The article was received on 13.03.2024, accepted for publication 11.05.2024

### Сведения об авторах / About the authors

**Сорокоумова Елена Александровна** – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

**Elena A. Sorokoumova** – Dr. Hab. in Psychology, Professor; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: cea51@mail.ru

**Пучкова Елена Борисовна** – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

**Elena B. Puchkova** – PhD in Psychology; Head at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: eb.puchkova@mpgu.su

**Ферапонтова Мария Вячеславовна** – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

**Maria V. Ferapontova** – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: ferapontovam@yandex.ru

#### Заявленный вклад авторов

**Сорокоумова Е.А.** – разработка концепции обзора проблемы, участие в написании и подготовке текста статьи

**Пучкова Е.Б.** – организация сбора и обработка эмпирических данных, участие в подготовке текста статьи

**Ферапонтова М.В.** – отбор и анализ источников по теме исследования

#### Contribution of the authors

**E.A. Sorokoumova** – development of the concept of the review of the problem, participation in the writing and preparation of the text of the article

**E.B. Puchkova** – organizing the collection and processing of empirical data, participation in the preparation of the text of the article

**M.V. Ferapontova** – work with the bibliographic list

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-246-260

УДК 371.7+37.015.31

**Д.Х. Шонус<sup>1</sup>, С.В. Воробьев<sup>1</sup>, Д.Е. Чабанная<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Российский национальный исследовательский  
медицинский университет имени Н.И. Пирогова,  
117997 г. Москва, Российская Федерация

## Влияние COVID-19 на психологические особенности учащихся образовательных организаций

Постковидный синдром является серьезной проблемой общественного здравоохранения во всем мире и таким образом не может не затрагивать сферу образования. Длительные последствия COVID-19 продолжают влиять на нашу жизнь даже после официального объявления конца пандемии. Это требует особого внимания со стороны педагогов и психологов, т.к. от психического здоровья учеников, как одной из уязвимых групп, зависят их образовательные результаты и коллективные взаимоотношения. Авторами было изучено влияние перенесенной коронавирусной инфекции на психологические особенности обучающихся. Для исследования была определена группа из 420 студентов первых курсов Московского педагогического государственного университета в возрасте от 17 до 19 лет, что по психотипу соответствует старшим классам школы. Из 420 принявших участие в исследовании 221 перенесли COVID-19 и 184 не имели в анамнезе данный диагноз. Было проведено психодиагностическое тестирование обучающихся, в основу которого легли: психодиагностический тест Ямпольского, опросник самооценки психических состояний Айзенка, шкала астенического состояния (ШАС). Ставилась задача выявить причинно-следственные связи, влияющие на структуру невротизации в образовательных учреждениях. Результаты исследования показали, что у лиц,

перенесших COVID-19, на 30% чаще наблюдаются такие проявления, как невротизм, психотизм, тревожность, фрустрация и склонность к депрессивным расстройствам и состояниям, а также склонность к формированию астенических состояний. Анализ полученных данных говорит о необходимости разработки целенаправленного психолого-педагогического подхода, внедрения программ поддержки, направленных на восстановление психического здоровья учащихся, а также развития навыков социального взаимодействия и эмоциональной регуляции.

**Ключевые слова:** постковидный синдром, психологические особенности обучающихся, психологический климат в коллективе, когнитивные способности учащихся

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Шонус Д.Х., Воробьев С.В., Чабанная Д.Е. Влияние COVID-19 на психологические особенности учащихся образовательных организаций // Педагогика и психология образования. 2024. № 3. С. 246–260. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-246-260

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-246-260

**D.H. Shonus<sup>1</sup>, S.V. Vorobiev<sup>1</sup>, D.E. Chabannaya<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

<sup>2</sup> N.I. Pirogov Russian National Research Medical University,  
Moscow, 117997, Russian Federation

## The impact of COVID-19 on the psychological characteristics of students in educational institutions

Post- COVID syndrome is a serious public health problem worldwide and thus cannot but affect the field of education. The long-term effects of COVID-19 continue to impact our lives even after the pandemic has officially ended. This requires special attention from teachers and psychologists, since the mental health of students, as one of the vulnerable groups, determines their academic performance and social interactions. The authors studied

the impact of coronavirus infection on the psychological characteristics of students in educational institutions. For the study, a group of 420 first-year students of Moscow Pedagogical State University aged 17 to 19 years, which in terms of psychotype corresponds to senior grades of school, was identified, consisting of 221 who had had COVID and 184 who did not have a history of this diagnosis. The study involved psychodiagnostic testing of students using the Yampolsky psychodiagnostic test, the Eysenck Personality Questionnaire, and the Asthenic State Scale. The objective was to identify cause-and-effect relationships influencing the structure of neurosis in educational institutions. The results showed that manifestations of neuroticism, psychosis, anxiety, frustration, a tendency towards depressive disorders and states, and a predisposition to the formation of asthenic conditions are significantly more common in individuals who have recovered from COVID-19 compared to individuals without a history of coronavirus infection. The analysis of the obtained data indicates the need to develop a targeted psychological and pedagogical approach, implement support programs aimed at restoring the mental health of students, as well as developing skills of social interaction and emotional regulation.

**Key words:** COVID-19, post-COVID syndrome, psychological characteristics of students, interaction of participants in the educational process, cognitive abilities of students

CITATION: Shonus D.H., Vorobiev S.V., Chabannaya D.E. The impact of COVID-19 on the psychological characteristics of students in educational institutions. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 3. Pp. 246–260. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-3-246-260

## Введение

Постковидный синдром (англ. *Post-COVID syndrome*), также известный как Long COVID – это симптомокомплекс, сильно влияющий на качество жизни, который наблюдается у значительной части людей, перенесших коронавирусную инфекцию. Изучение постковидного синдрома занимает важное место в исследованиях ведущих российских и зарубежных ученых [12; 16]. Последствия COVID-19 разнообразны и затрагивают все системы организма [1].

По данным Всемирной организации здравоохранения, после прошедшей пандемии COVID-19 у лиц, перенесших данное заболевание, в 10–20% случаев наблюдаются жалобы, которые входят в структуру постковидного синдрома. Наиболее частыми симптомами данного



явления считаются утомляемость, одышка, проблемы с речью, нарушения памяти, постоянный кашель, боль в грудной клетке, мышечная боль, потеря обоняния или вкуса, депрессия или чувство тревоги, лихорадка<sup>1</sup>.

Доказано, что одним из самых частых последствий является поражение дыхательной и нервной систем. В работе Т.И. Биличенко подробно описывается ряд сопутствующих патологий и подробная схема их терапии [3], а группа иностранных специалистов (Г. Дуо, С. Ли, Ф. Альфаро-Альмагро и др.) сделали открытие, что COVID поражает серое вещество мозга и тем самым и вызывает ряд постковидных осложнений [Цит. по: 3].

А.В. Васильева рассматривает постковидный синдром с фокусом на психоневрологические нарушения, anosmiю и изменения вкуса и обоняния [4].

В.А. Головачева, Г.Р. Табеева и И.В. Кузнецов пришли к выводу, что перенесенный COVID-19 является одной из главных причин нарушений сна, начавшихся мигренью и ухудшения течения сосудистых, дегенеративных и смешанных когнитивных нарушений [5].

Н.Б. Амиров, Э.И. Давлетшина, А.Г. Васильева, Р.Г. Фатыхов рассмотрели мультисистемные «дефициты», в их обзоре большое внимание уделяется неврологическим последствиям, одно из которых так называемый «мозговой туман» – «термин, используемый для описания совокупности нарушений когнитивных функций, таких как спутанность сознания, кратковременная потеря памяти, трудность с концентрацией внимания» [14, с. 97].

«Одними из наиболее частых и разнообразных симптомов постковидного синдрома у опрошенных были психоневрологические проявления. У 52,6% участников анкетирования наблюдалось снижение памяти. «Мозговой туман/бред» в значительной степени встречался в 34,9% случаев. Утрата концентрации и внимания беспокоила 60,5% опрошенных. Жалобы на ощущение собственной беспомощности из-за невозможности эффективно действовать в опасной ситуации встречались у 39,5% анкетированных. Навязчивые мысли беспокоили в значительной степени 32,9% опрошенных. Выраженное снижение настроения отмечено в 60,5% случаев, в том числе очень сильно выраженное – в 17,7%. Часто в постковидном периоде у больных встречались головокружение и шаткость походки, в значительной мере данный симптом был выражен у 57,2% анкетированных. Головные боли были у 60,5% опрошенных. У 72,4% опрошенных отмечались жалобы на повышенную

<sup>1</sup> Коронавирусная инфекция (Covid-19): постковидный синдром // Всемирная организация здравоохранения. URL: [https://www.who.int/ru/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-\(covid-19\)-post-covid-19-condition](https://www.who.int/ru/news-room/questions-and-answers/item/coronavirus-disease-(covid-19)-post-covid-19-condition) (дата обращения: 07.08.2023).

утомляемость и усталость. Тревога, депрессия, панические атаки в постковидном периоде были выражены в значительной степени у 42,1% анкетированных. В 59,7% случаев респондентов беспокоило нарушение сна, выразившееся в избыточной дневной сонливости, ночных пробуждениях и нарушении засыпания» [11, с. 41].

Ю.Г. Белоцерковская, А.Г. Романовских, И.П. Смирнов, А.И. Синопальников в работе, посвященной постковидному синдрому, рассмотрели гипотезу, что постковидные осложнения протекают дольше и тяжелее из-за персистирующей дисфункции ствола головного мозга [7].

Р.В. Магжанов, М.А. Кутлубаев, Л.Р. Ахмадеева и др. предлагают две гипотезы поражения центральной нервной системы (ЦНС) при COVID-19. «Экспериментальные исследования с использованием трансгенных мышей показали, что SARS-CoV или MERS при интраназальном введении могут проникать в ЦНС, возможно, через обонятельные нервы, а затем быстро распространяться в некоторые специфические области мозга, включая таламус и ствол» [15, с. 73].

Большая часть исследований посвящена изучению влияния перенесенной коронавирусной инфекции на психологические особенности обучающихся средних и высших учебных заведений. М.Е. Балашова, Г.Н. Шеметова, Э.С. Гюрджян, А.И. Спицына и др. отметили, что в постковидный период высока частота сохраняющихся психоневрологических и когнитивных симптомов, проявляющихся повышенной утомляемостью, слабостью, головокружением, учащенным сердцебиением, снижением настроения и памяти. Астенический синдром оказывает значительное отрицательное влияние на умственную работоспособность и выносливость, а также снижает стрессоустойчивость [13].

Понимание причинно-следственных связей, влияющих на структуру невротизации у учеников в образовательных учреждениях позволит выработать целенаправленный психолого-педагогический подход к восстановлению здоровья учащихся, разработать комплекс мер поддержки и помощи этой категории общества. Генезис невротизации – это многофакторный процесс, и даже профессиональному педагогу-психологу бывает затруднительно определить с причинно-следственными связями и ведущей ролью того или иного фактора. К факторам, лежащим в основе дезадаптации, можно отнести:

- 1) индивидуально-личностный (явные внешние и поведенческие отличия от сверстников);
- 2) соматический – наличие частых или хронических заболеваний, снижение слуха, зрения;
- 3) социально-педагогический фактор – трудности взаимодействия между учеником и педагогом;

4) коррекционно-профилактический – слабость взаимодействия специалистов смежных специальностей;

5) семейно-средовой – патологизирующие типы воспитания, тяжелый эмоциональный фон в семье, воспитательная непоследовательность, неблагоприятное социальное окружение, отсутствие эмоциональной поддержки;

6) когнитивно-личностный – нарушения психического развития ребенка (несформированность высших психических функций, задержка эмоционально-волевого и личностного развития) [9].

## Обоснование исследования

Нами было проведено исследование с целью изучения соотношения вышеперечисленных жалоб с психотипом человека и с наличием или отсутствием заболевания COVID-19 в анамнезе.

При разработке организационных мероприятий с целью проведения сезонной вакцинации от гриппа, ОРВИ и новой коронавирусной инфекции, в соответствии с федеральным законом № 52-ФЗ (последняя редакция) «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» (<https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-30031999-n-52-fz-o/>), федеральным законом № 157-ФЗ (последняя редакция) «Об иммунопрофилактике инфекционных болезней» (<https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-17091998-n-157-fz-ob/>) и постановлением главного санитарного врача, нами проводился опрос о наличии вакцинации или перенесенного в прошлом COVID-19 среди обучающихся и сотрудников Московского педагогического государственного университета (МПГУ). По результатам этого опроса выяснилось, что 98% иммунизированы.

Для дальнейшего исследования случайным методом была определена группа студентов 1 курса из 420 человек в возрасте от 17 до 19 лет, что по психотипу соответствует старшим классам школы, состоящая из 221 перенесших COVID-19 студентов и 184 – не имевших в анамнезе данный диагноз.

Мы можем утверждать, что у студентов на момент исследования отсутствовала диагностируемая соматическая патология, т.к. они предоставили соответствующие медицинские документы, в частности, справку с указанием группы здоровья для занятий общей физической подготовкой, которая выдается по результатам полнообъемной диспансеризации (в соответствии с приказом Министерства здравоохранения № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ([https://legalacts.ru/doc/273\\_FZ-ob-obrazovanii/?ysclid=m28yqczhsm398365663](https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/?ysclid=m28yqczhsm398365663)), Приказом Министерства здравоохранения № 514н «О порядке проведения

профилактических медицинских осмотров несовершеннолетних» (<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201708210001>) и Приказом Министерства здравоохранения № 1144н «О порядке проведения профилактических медицинских осмотров несовершеннолетних и совершеннолетних» (<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012030040>). Далее участникам исследования было предложено ответить на вопросы, касающиеся наличия или отсутствия жалоб на их самочувствие, включая жалобы на утомляемость, одышку, нарушение памяти, боли в груди, постоянный кашель, проблемы с речью и сном, мышечную боль, потерю обоняния и вкуса, депрессию и тревогу, лихорадку.

В результате данного анкетирования выяснилось, что у лиц, идентифицирующих себя переболевшими коронавирусной инфекцией, соответствующие жалобы встречались на 30% чаще, чем у тех, кто не болел. Чаще всего встретились жалобы на тревогу (у 52% болевших и 47% не болевших) и депрессию (у 44% болевших и 39% не болевших). В качестве рабочей гипотезы, на основании изучения специальной медицинской литературы и публикаций, было сделано предположение, что жалобы студентов могут носить психогенный характер и могут быть связаны с определенными психологическими и конституциональными особенностями человека.

К примеру, Д.И. Островский в своей работе рассматривает данный феномен с точки зрения влияния изоляции на психологическое состояние человека: «В условиях изоляции человек практически обязательно столкнется со спектром различных астенических эмоций в виде страха и тревоги, агрессией» [12, с. 5]. Возможно, длительность их постковидного синдрома связана с состоянием психического здоровья. Например, З.А.-М. Албакова утверждает: «ученые давно отметили, что депрессия негативно сказывается на иммунитете и существенно повышает риск заболевания, вирусного в том числе» [1, с. 210]. А коллектив ученых из Сеченовского университета (В.В. Захаров, Д.О. Громова, Л.А. Эдильгиреева, Т.А. Садуллаева) описал похожий клинический случай с молодой женщиной, перенесший вирус COVID-19 [10].

Далее всем участникам исследования было предложено принять участие в психологическом тестировании с целью выявления психологических особенностей группы. Проведенное тестирование включало в себя психодиагностический тест Ямпольского, опросник самооценки психических состояний Айзенка, шкалу астенического состояния (ШАС). Данные тесты были выбраны на основании их широкой распространенности в практике клинических психологов и научной доказательной базы. Все они включали необходимые для исследования параметры.

Психодиагностический тест Ямпольского предполагает обширную методику подсчетов, основанную на факторных нагрузках вопросов. Методика позволяет выделить десять базовых (невротизм, психотизм, депрессия, совестливость, расторможенность, общая активность, стеснительность, общительность, эстетическая впечатлительность, женственность) и четыре производных личностных фактора.

И.А. Бельских, Ю.Ю. Полевой, Ю.А. Любичкая использовали этот тест для определения индивидуальных особенностей личности с никотиновой зависимостью [2]. В нашем исследовании мы использовали его для анализа личностных профилей опрашиваемых, для выявления активной и пассивной личностной активности, чтобы определить доминирующую потребность данной группы и подобрать оптимальный метод психогигиены и психокоррекции.

Тест на самооценку психических состояний Айзенка позволяет определить уровень тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности. В нашем случае было важно определить выраженность этих состояний у анкетированных для выявления связи между их фоновым депрессивным и тревожным состоянием и длительностью постковидного синдрома. Важность данного теста подробно описана в работе С.А. Зайцевой, О.Н. Малаховой, И.Т. Русских на примере первокурсников аграрного университета [8].

Шкала астенических состояний (ШАС) используется для диагностики астенического состояния. Методика разработана на основе пунктов опросника ММРІ. Астеническое состояние характеризуется общей и психической слабостью, повышенной нервной истощаемостью, раздражительностью, снижением продуктивности психических процессов, инсомнией и физической ослабленностью. Это состояние способно сильно повлиять на восприимчивость к вирусному заболеванию, снижение иммунного ответа, что в свою очередь способно продлить заболевание COVID-19 и следующий после него хронический синдром. Эту шкалу в своих работах часто применяет Т.Ю. Гречко [6]. В ее совместной работе с Ю.Е. Васильевой использование ШАС играет большую роль для подбора оптимальной терапии и выявления проблематичных факторов ментального здоровья студентов [4].

## Результаты исследования

Расшифровка результатов теста Ямпольского производилась с помощью ключа, разработанного авторами теста. Ответу, совпадающему с ключом, присваивается один «сырой балл». Далее с помощью специальной таблицы «сырые» баллы переводятся в стандартные единицы (стены).

По результатам проведенного тестирования выяснилось, что среди всех участников исследования средние значения таких параметров, как невротизм, психотизм, депрессия и эмоциональная лабильность укладывались в представление авторов о средних значениях психологических норм. При этом абсолютное количество лиц с максимально выраженными тревогой, депрессией и психотизмом наблюдалось в группе перенесших COVID-19 (табл. 1, 2).

Таблица 1

## Тест Ямпольского, средние значения

	Болевшие COVID-19	Не болевшие COVID-19
Невротизм	5,754945052	5,140983607
Психотизм	3,302197802	3,912568306
Депрессия	4,291208791	4,431693989
Совестливость	4,714285714	5,240437158
Расторможенность	4,605555556	5,087431694
Общая активность	4,181318681	4,639344262
Психическая неуравновешенность	5,115384615	5,251366120

Таблица 2

Тест Ямпольского, абсолютное количество людей  
с высшими показателями

	Болевшие COVID-19		Не болевшие COVID-19	
	чел.	%	чел.	%
Невротизм	19	4,52	3	0,71
Психотизм	2	0,48	1	0,23
Депрессия	9	2,14	3	0,71
Совестливость	2	0,48	0	0,00
Расторможенность	0	0,00	0	0,00
Общая активность	0	0,00	0	0,00
Психическая неуравновешенность	15	3,57	2	0,48

Обработка результатов теста Айзенка осуществлялась путем подсчета суммы баллов по каждой шкале. Полученный результат говорит о выраженности выделенных четырех состояний. При разборе результатов нашего исследования выяснилось, что болевшие COVID-19 значительно больше подвержены тревожности и фрустрации (табл. 3).

Таблица 3

### Тест Айзенка

	Болевшие COVID-19, чел.	Не болевшие COVID-19, чел.
Тревожность	87	68
Фрустрация	234	181
Агрессивность	117	181
Ригидность	158	181

При тестировании по Шкале астенического состояния опрашиваемым раздавали опросник из тридцати утверждений, каждое из которых предлагалось оценить от 1 до 3 баллов, где 1 – нет/неверно, 2 – пожалуй, это так, 3 – верно. По количеству набранных баллов результаты оцениваются так:

- от 30 до 50 баллов – отсутствие астении,
- от 51 до 75 баллов – слабая астения,
- от 76 до 100 баллов – умеренная астения,
- от 101 до 120 баллов – выраженная астения.

Астеническое состояние гораздо чаще наблюдается у перенесших COVID-19 (табл. 4).

Таблица 4

### Шкала астенического состояния

	Болевшие COVID-19, %	Не болевшие COVID-19, %
Нет	48,71795000	59,11602210
Слабая астения	42,30769000	37,01657459
Умеренная астения	8,97435897	3,867403315

## Выводы

В соответствии с результатами психодиагностического теста Ямпольского и теста самооценки психических расстройств Айзенка, у лиц,

перенесших COVID-19, преобладают такие черты характера, как невротизм, психотизм, тревожность, фрустрация и склонность к депрессивным расстройствам и состояниям. Соответствующие психологические особенности отражаются на общем состоянии физического и ментального здоровья. У таких людей чаще отмечается склонность к формированию астенических состояний.

Проанализировав результаты проведенного исследования, мы можем констатировать, что постковидный синдром оказывает значительное влияние на образование и развитие учащихся, проявляясь как в эмоциональной, так и в когнитивной сферах. Увеличение числа случаев тревожности, депрессии и проблем с концентрацией внимания требует от образовательных учреждений гибкости и адаптации подходов к обучению. Важно внедрять программы поддержки, направленные на восстановление психического здоровья учащихся, а также развивать навыки социального взаимодействия и эмоциональной регуляции.

Согласимся с выводами В.А. Шалабодиной, которая предполагает, что нарушения когнитивных функций даже у части студентов требует принятия немедленных мер по их реабилитации, т.к. когнитивные способности влияют на способность студентов к обучению – главной их задаче во время нахождения в стенах университета. Возможное решение данной проблемы может состоять в использовании комплексов нейробики (своеобразной гимнастики для мозга), например, в рамках элективных курсов по физической культуре и спорту или других образовательных дисциплин. Необходимо просвещать студентов о важности данных комплексов, т.к. их выполнение будет полезно не только людям, имеющим явные проблемы с когнитивными функциями, но и тем, кто таких проблем не имеет, для профилактики процессов старения головного мозга [17].

## Библиографический список / References

1. Албакова З.А. Психологические и психические последствия заболевания COVID-19 // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 5 (119). С. 207–211. DOI: 10.23670/IRJ.2022.119.5.039 [Albakova Z.A. Psychological and mental health consequences of COVID-19. *International Research Journal*. 2022. No. 5 (119). Pp. 207–211. DOI: 10.23670/IRJ.2022.119.5.039 (In Rus.)]
2. Бельских И.А., Полевой Ю.Ю., Любичкая Ю.А. Индивидуальные особенности личности с никотиновой зависимостью // Научные исследования и разработки молодых ученых. 2015. № 3. С. 49–52. [Belskikh I.A., Polevoy Yu.Yu., Lyubitskaya Yu.A. Individual characteristics of a person with nicotine addiction. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki molodyh uchenyh*. 2015. No. 3. Pp. 49–52. (In Rus.)]



3. Биличенко Т.Н. Постковидный синдром: факторы риска, патогенез, диагностика и лечение пациентов с поражением органов дыхания после COVID-19 (обзор исследований) // Русский медицинский журнал. 2022. № 6 (7). С. 367–375. DOI: 10.32364/2587-6821-2022-6-7-367-375. [Bilichenko T.N. Post-COVID syndrome: Risk factors, pathogenesis, diagnosis and treatment of patients with respiratory damage after COVID-19 (review of studies). *Russian Medical Journal*. 2022. No. 6 (7). Pp. 367–375. (In Rus.). DOI: 10.32364/2587-6821-2022-6-7-367-375]
4. Васильева А.В. Постковидный синдром: в фокусе психоневрологические нарушения // Медицинский совет. 2022. № 16 (21). С. 88–94. DOI: 10.21518/2079-701X-2022-16-21-88-94 [Vasilyeva A.V. Post-COVID syndrome: Focus on psychoneurological disorders. *Meditsinskiy sovet = Medical Council*. 2022. No. 16 (21). Pp. 88–94. (In Rus.). DOI: 10.21518/2079-701X-2022-16-21-88-94]
5. Головачева В.Л., Табеева Г.Р., Кузнецов И.В. Когнитивные нарушения при COVID-19: взаимосвязь, патогенез и вопросы терапии // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2021. Т. 13. № 2. С. 123–129. DOI: 10.14412/2074-2711-2021-2-123-129 [Golovacheva V.L., Tabeeva G.R., Kuznetsov I.V. Cognitive impairment in COVID-19: Relationship, pathogenesis and treatment issues. *Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics*. 2021. Vol. 13. No. 2. Pp. 123–129. (In Rus.). DOI: 10.14412/2074-2711-2021-2-123-129]
6. Гречко Т.Ю. Выявление астенических расстройств среди студентов как этап оценки психического и соматического здоровья // Здоровьесбережение: теория и практика: материалы XXIII межрегиональной научно-практической конференции. Липецк, 2013. С. 326–329. [Grechko T.Yu. Identification of asthenic disorders among students as a stage of assessment of mental and somatic health. *Zdorovesberezhenie: teoriya i praktika: materialy XXIII mezhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Lipetsk, 2013. Pp. 326–329. (In Rus.)]
7. Долгий COVID-19 / Ю.Г. Белоцерковская, А.Г. Романовских, И.П. Смирнов, А.И. Синопальников // Consilium Medicum. 2021. Т. 23. № 3. С. 261–268. DOI: 10.26442/20751753.2021.3.200805 [Belocerkovskaya Yu.G., Romanovskikh A.G., Smirnov I.P., Sinopalnikov A.I. Long COVID-19. *Consilium Medicum*. 2021. Vol. 23. No. 3. Pp. 261–268. (In Rus.). DOI: 10.26442/20751753.2021.3.200805]
8. Зайцева С.А., Малахова О.Н., Русских И.Т. Роль диагностики самооценки психических состояний студентов младших курсов аграрного университета // *Studia Humanitatis*. 2023. № 1. URL: <https://st-hum.ru/content/zayceva-sa-malahova-russkikh-it-rol-diagnostiki-samoocenki-psiicheskikh-sostoyaniy-studentov> (дата обращения: 21.02.2024). [Zaitseva S.A., Malakhova O.N., Russkikh I.T. The role of diagnostics of self-assessment of mental states of junior students of the agricultural university. *Studia Humanitatis*. 2023. No. 1. URL: <https://st-hum.ru/content/zayceva-sa-malahova-russkikh-it-rol-diagnostiki-samoocenki-psiicheskikh-sostoyaniy-studentov> (In Rus.)]

9. Каганова Т.И., Мостовая Л.И. «Школьный невроз» как реалия современного начального образования // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2015. № 56–57. С. 31–37. [Kaganova T.I., Mostovaya L.I. “School neurosis” as a reality of modern primary education. *Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*. 2015. No. 56–57. Pp. 31–37. (In Rus.)]
10. Когнитивные и астенические расстройства после COVID-19 / В.В. Захаров, Д.О. Громова, Л.А. Эдильгиреева, Т.А. Садуллаева // *Русский медицинский журнал*. 2022. № 4. С. 15–19. [Zaharov V.V., Gromova D.O., Edilgireeva L.A., Sadullaeva T.A. Cognitive and asthenic disorders after COVID-19. *Russian Medical Journal*. 2022. No. 4. Pp. 15–19. (In Rus.)]
11. Мальных Ф.Т. Симптоматология новой коронавирусной инфекции в остром периоде заболевания и постковидный синдром у студентов-медиков в период пандемии COVID-19 // *Международный журнал сердца и сосудистых заболеваний*. 2022. № 10 (33.1). Pp. 38–43. DOI: 10.24412/2311-1623-2022-33.1-38-43 [Malyhin F.T. Symptomatology of a new coronavirus infection in the acute period of the disease and post-COVID syndrome in medical students during the COVID-19 pandemic. *Mezhdunarodnyi zhurnal serdtsa i sosudistykh zabolevaniy*. 2022. № 10 (33.1). Pp. 38–43. (In Rus.). DOI: 10.24412/2311-1623-2022-33.1-38-43]
12. Островский Д.И., Иванова Т.И. Влияние новой коронавирусной инфекции COVID-19 на психическое здоровье человека (обзор литературы) // *Омский психиатрический журнал*. 2020. № 2-S1 (24). С. 4–10. [Ostrovsky D.I., Ivanova T.I. The impact of the new coronavirus infection COVID-19 on human mental health (literature review). *Omskij psihiatricheskij zhurnal*. 2020. No. 2-S1 (24). Pp. 4–10. (In Rus.)]
13. Постковидный синдром у студентов медицинского вуза: особенности течения / М.Е. Балашова, Г.Н. Шеметова, Э.С. Гюрджян, А.И. Спицына // *Современные проблемы науки и образования*. 2023. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32846> (дата обращения: 20.09.2024) [Balashova M.E., Shemetova G.N., Gyurdzhyan E.S., Spicyna A.I. Post-COVID syndrome in medical students: Features of the course. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023. No. 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32846> (In Rus.)]
14. Постковидный синдром: мультисистемные «дефициты» / Н.Б. Амиров, Э.И. Давлетшина, А.Г. Васильева, Р.Г. Фатыхов. // *Вестник современной клинической медицины*. 2021. Т. 14. № 6. С. 94–104. DOI: 10.20969/VSKM.2021.14(6).94-104 [Amirov N.B., Davletshina E.I., Vasileva A.G., Fatyhov R.G. Post-Covid syndrome: Multisystem “deficits”. *The Bulletin of Contemporary Clinical Medicine*. 2021. Vol. 1. No. 6. Pp. 94–104. DOI: 10.20969/VSKM.2021.14(6).94-104 (In Rus.)]
15. Расстройства нервной системы при новой коронавирусной инфекции COVID-19 / Р.В. Магжанов, М.А. Кутлубаев, Л.Р. Ахмадеева и др. // *Медицинский вестник Башкортостана*. 2020. Т. 15. № 3 (87). Pp. 72–78. [Magzhanov R.V., Kutlubaev M.A., Ahmadeeva L.R. et al. Nervous system disorders in the new coronavirus infection COVID-19. *Bashkortostan Medical Journal*. 2020. Vol. 15. No. 3 (87). Pp. 72–78. (In Rus.)]

16. Шавловская О.А., Бокова И.А., Шавловский Н.И. Постковидный болевой синдром: обзор международных наблюдений // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2022. № 14 (2). Pp. 91–97. DOI: 10.14412/2074-2711-2022-2-91-97 [Shavlovskaya O.A., Bokova I.A., Shavlovskiy N.I. Post-COVID pain syndrome: A review of international observations. *Nevrologiya, neiropsikhiatriya, psikhosomatika = Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics*. 2022. No. 14 (2). Pp. 91–97. (In Rus.). DOI: 10.14412/2074-2711-2022-2-91–97]
17. Шалабодина В.А. Постковидный синдром и когнитивные нарушения: анализ состояния здоровья студентов // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. 2023. № 1 (49). С. 97–104. [Shalabodina V.A. Post-covid syndrome and cognitive impairment: Analysis of students' health status. *MCU Journal of Natural Sciences*. 2023. № 1 (49). Pp. 97–104. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 14.02.2024, принята к публикации 09.04.2024  
The article was received on 14.02.2024, accepted for publication 09.04.2024

#### Сведения об авторах / About the authors

**Шонус Дарья Харламбиевна** – кандидат медицинских наук; заведующая кафедрой фундаментальной медицины и реабилитации Института физической культуры, спорта и здоровья, Московский педагогический государственный университет

**Darya Kh. Shonus** – PhD in Medical; Head at the Department of Fundamental Medicine and Rehabilitation of the Institute of Physical Education, Sports and Health, Moscow Pedagogical State University

E-mail: dkh.shonus@mpgu.su

**Воробьев Сергей Валентинович** – кандидат медицинских наук; профессор кафедры фундаментальной медицины и реабилитации Института физической культуры, спорта и здоровья, Московский педагогический государственный университет

**Sergey V. Vorobiev** – PhD in Medical; Professor at the Department of Fundamental Medicine and Rehabilitation of the Institute of Physical Education, Sports and Health, Moscow Pedagogical State University

E-mail: sv.vorobev@mpgu.su

**Чабанная Дарья Евгеньевна** – студент лечебного факультета, Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова, г. Москва

**Darya E. Chabannaya** – student at the Medical Faculty, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow

E-mail: Lady.tchabannaja@gmail.com

## Заявленный вклад авторов

**Шонус Д.Х.** – общее руководство исследованием, разработка идеи представленной работы, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

**Воробьев С.В.** – планирование исследования, поиск и изучение литературных данных и материалов, их анализ и интерпретация, подготовка текста статьи

**Чабанная Д.Е.** – проведение исследования, поиск и изучение источников и материалов, подготовка текста статьи

## Contribution of the authors

**D.Kh. Shonus** – general management of the research, development of the idea of the presented work, research planning, participation in the preparation of the text of the article

**S.V. Vorobiev** – research planning, search and study of literary data and materials, their analysis and interpretation, preparation of the text of the article

**D.E. Chabannaya** – conducting research, search and study of sources and materials, preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

## Информация для авторов

**«Педагогика и психология образования»** – всероссийский междисциплинарный журнал. Издание специализируется на освещении научно обоснованных решений педагогических и психологических проблем и задач обучения и воспитания на всех уровнях системы непрерывного образования – от дошкольного до дополнительного – формального, неформального и информального.

Все представленные для публикации статьи рецензируются. Издание осуществляет двойное «слепое» рецензирование (т.е. рецензент не знает, чью статью он оценивает; автор не знает, кто делает отзыв на его статью) всех поступающих материалов, соответствующих тематике журнала.

В основе решения о публикации лежит научная новизна и теоретическая значимость представленного материала, количественная и качественная обоснованность полученных результатов и выводов.

К публикации принимаются статьи, отражающие основные результаты оригинальных исследований, а также научные обзоры и рецензии на монографии, учебники и учебные пособия. Научные обзоры должны представлять собой теоретический анализ содержащейся в них проблемной области, подготовленный с определенных концептуальных позиций автора обзора.

Целью журнала является обеспечение научной общественности объективной информацией о современном состоянии педагогических и психологических наук в области образования. Редакция журнала «Педагогика и психология образования» ставит перед собой следующие задачи:

- отражение хода и результатов современных теоретических, методологических и опытно-экспериментальных исследований по педагогике и психологии, направленных на научное обеспечение повышения качества содержания всех уровней системы непрерывного образования;
- освещение процессов интеграции российского образования в образовательное пространство стран СНГ и мировое образовательное пространство;
- обсуждение дискуссионных вопросов, касающихся педагогической, психолого-педагогической и научно-методической поддержки реализации основных направлений развития педагогического образования в России.

**Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов**, рекомендуемых для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

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

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2024.3

Сайт журнала: [pp-obr.ru](http://pp-obr.ru)

E-mail: [izdat\\_mgopu@mail.ru](mailto: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 28.09.2024 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».  
Объем 16,38 п. л. Тираж 1000 экз.