

ISSN 2500-297X
УДК 37:159.9

16+

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1.2021

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:

Педагогические науки

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

Психологические науки

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

Сайт журнала: pp-obr.ru
E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

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

© МПГУ, 2021

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

1.2021

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

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

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

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

The journal has been published since 2001

The journal is published 4 times a year

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

Редакционная коллегия

А.А. Ануфриев – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Olga S. Orlova – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, 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 of the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

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

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

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 of the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evsejev, Saransk.

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

Содержание

IN MEMORIAM

Будем помнить... 9

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Н.М. Овечкина, Л.М. Волобуева

Система методического сопровождения
руководителей и педагогов
дошкольных учреждений г. Москвы
в организации педагогического просвещения родителей
в конце 1970-х – середине 1980-х годов 23

Е.С. Мироненко

Применение технологии CLIL
при разработке дополнительных
общеобразовательных программ:
проблемы и перспективы 36

А.В. Яковлева

Особенности функционирования
исламских образовательных организаций
в современном социально-правовом поле России 53

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

М.В. Антонова

Современные тренды
в выборе профессионального будущего 65

И.О. Родионова

Текстообразующие упражнения как завершающий этап
формирования орфографических действий
посредством когнитивно-коммуникативного подхода 74

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Баранова

Теоретическая модель педагогического содействия
развитию готовности студентов к самопознанию
в образовательном процессе вуза. 88

<i>Ж.Б. Жалсанова, Ю.Э. Мюллер, Н.Ю. Северова, Е.А. Успенская</i>	
К вопросу об аутентичности и критериях отбора текстов для обучения чтению на начальном этапе овладения вторым иностранным языком.	107
<i>А.И. Коробко, М.Ю. Казарян</i>	
Аккредитационные критерии управления методическими процессами в системе высшего образования	118
<i>М.С. Попов</i>	
Педагогические задачи подготовки будущих учителей математики к применению информационных и медиатехнологий в учебном процессе средней школы	133
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>И.И. Дереча, Т.С. Мамонтова, О.А. Селиванова</i>	
Социально-психологические особенности отношения подростков к употреблению слабоалкогольных напитков	143
<i>О.И. Миронова</i>	
Подходы к изучению экзаменационного стресса у студентов	159
<i>С.В. Несына</i>	
Динамика сфер индивидуальности студентов – будущих педагогов в период профессиональной подготовки.	171

Contents

IN MEMORIAM

We will always remember 9

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

N.M. Ovechkina, L.M. Volobueva

Methodological support for managers and teachers
of preschool institutions in Moscow
in the organization of pedagogical education of parents
in the late 70s – mid 80s of the twentieth century 23

E.S. Mironenko

Application of CLIL technology in the development
of further educational programs:
Problems and prospects 36

A.V. Yakovleva

Peculiarities of functioning
of Islamic educational organizations
in the modern social and legal field of Russia 53

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

M.V. Antonova

Modern trends in choosing a professional future 65

I.O. Rodionova

Text-forming exercises as the final stage
of spelling actions formation
through a cognitive-communicative approach 74

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

V.V. Baranova

Theoretical model of pedagogical assistance
to the development of student's readiness for self-knowledge
in the educational process of the university 88

<i>Zh.B. Zhalsanova, J.B. Mueller, N.Yu. Severova, E.A. Uspenskaya</i>	
On the question of authenticity and criteria for selecting texts for teaching reading at the initial stage of mastering a second foreign language	107
<i>A.I. Korobko, M.Yu. Kazaryan</i>	
Accreditation criteria for the management of methodological processes in the system of higher education.	118
<i>M.S. Popov</i>	
Pedagogical tasks of training future mathematics teachers to use information and media technologies in the educational process of secondary schools	133
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY	
<i>I.I. Derecha, T.S. Mamontova, O.A. Selivanova</i>	
Psychological portrait of a teenager addicted to low alcohol drinks	143
<i>O.I. Mironova</i>	
Approaches to studying exam stress in students.	(retracted 02.03.2026) 159
<i>S.V. Nesyna</i>	
Dynamics of the individuality spheres of students – future teachers in the process of vocational education	171

Будем помнить...

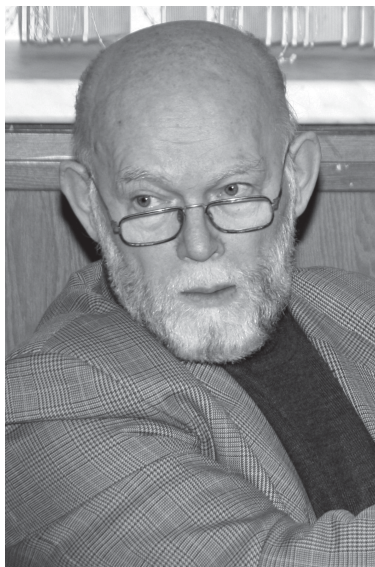
Все коллеги, кому жизнь подарила счастливый билет на встречу с А.А. Вербицким, обрели Учителя.

Я работаю в филиале Военной академии ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого в г. Серпухове сорок два года, двадцать пять лет из них моя педагогическая деятельность строится на теории контекстного образования академика А.А. Вербицкого.

Возможность познакомиться с теорией контекстного обучения мне предоставилась в 1995 г., во время курсов повышения квалификации в Московском государственном лингвистическом университете: я посещала спецкурс А.А. Вербицкого. Для меня это было открытием, удивительным стимулом использовать его идеи, которые мне были очень близки, на практике, при обучении курсантов иностранному языку. Педагогическая деятельность приобрела удивительное разнообразие форм и методов, приближая учебный процесс к общению курсантов на иностранном языке в квазипрофессиональных ситуациях.

Благодаря А.А. Вербицкому в 2001 г. я успешно защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук. Это были удивительно творческие и счастливые годы работы и общения с Учителем.

Академик А.А. Вербицкий был генератором идей, которыми он щедро делился с коллегами различных вузов, колледжей, школ по всей России и за рубежом.



Счастлиное общение продолжалось еженедельно до последних дней, я разговаривала с ним по телефону, обсуждая различные проблемы и постоянно учась...

*Ольга Алексеевна Григоренко,
кандидат педагогических наук,
Филиал Военной академии ракетных войск
стратегического назначения имени Петра Великого
в г. Серпухове*

С Андреем Александровичем Вербицким я познакомилась во время обучения в докторантуре в Московском государственном открытом педагогическом университете им. М.А. Шолохова. Он был моим научным консультантом.

Общение с ним – это всегда жизненный урок, погружение в науку, пробуждение идей и мыслей. Его человеческая порядочность была безмерной, он принимал своих учеников такими, какие они есть, никогда не обижал никого ни словом, ни делом; мог позволить себе разве что мягкую иронию, мог предложить, попросить, но никогда не требовал и не выдвигал ультиматумов. Этим, наверное, можно объяснить тот факт, что круг его последователей составили такие же преданные науке ученые.

Он был верен своей идее, отстаивал ее, но при этом не был консерватором; его теория и одновременно технология динамично развивалась, пройдя этапы «контекстное обучение», «контекстное образование», «проектно-контекстное образование».

В дополнение к лингвистическому определению понятия «контекст» он предложил его психологическое определение, вошедшее в словари.

Для нас, его учеников, А.А. Вербицкий – человек науки, пример для подражания и восхищения.

*Татьяна Дмитриевна Дубовицкая,
доктор психологических наук,
Сочинский государственный университет*

Андрей Александрович Вербицкий был научным руководителем инновационной научно-образовательной площадки Московского государственного педагогического университета, открытой в 2018 г. на базе школы № 33 г. Смоленска.

Мы безмерно благодарны ученому за годы совместного научно-поиска и сотрудничества. Ключевой идеей, положенной в основу

проектирования модели «Школа – Центр социально-контекстного образования», стали психолого-педагогическая теория и принципы контекстного образования А.А. Вербицкого на основе интеграции системного, компетентностно-контекстного и ресурсно-контекстного подходов.

На организованных в нашей школе совместных деловых встречах с Андреем Александровичем мы делились с ученым опытом работы по адаптации теории контекстного образования в условиях массовой общеобразовательной школы, анализировали настоящее, строили общие планы на будущее.



Академик РАО А.А. Вербицкий и педагоги школы № 33 г. Смоленска

Андрея Александровича отличали глубина анализа информации, вдумчивое восприятие происходящего, аккуратные критические замечания в форме корректных вопросов и уточнений, грамотность ведения научной дискуссии, а также изумительная способность разбавить академический язык науки неподражаемым чувством юмора, удивить своих слушателей вовремя рассказанной притчей или красиво исполненной музыкальной миниатюрой.

Важным итогом совместной деятельности нашего педагогического коллектива и научного руководителя А.А. Вербицкого стала публикация статьи «Концептуальная модель школы как Центра социально-контекстного образования» в журнале «Педагогика» (№ 3, 2020), в которой представленная модель получила научно-теоретическое и практико-ориентированное обоснование. А это значит, что идеи ученого, педагога и мыслителя А.А. Вербицкого продолжат воплощаться в жизнь на смоленской земле в школе, другом которой он был.

Он ушел... Благородный, честный, непоколебимый в своей вере в образование, любящий людей, мыслями всегда направленный в будущее... Однако осталась светлая память о нем, наших встречах, планах, перспективах в работе... Мы будем читать его книги и статьи, находить в них то, что мог бы сказать нам этот замечательный человек, великий ученый, придавая этому новый смысл и приобретая при этом новые знания.

*Сергей Александрович Жойкин,
средняя общеобразовательная школа № 33
г. Смоленска*

Услышала голос... Андрей Александрович поет... Не верю, что его больше нет... не хочу верить...

Работая сначала над научными проектами, потом над диссертацией, зачитывалась трудами А.А. Вербицкого, восхищалась – как все просто и емко, доступно и глубоко... А это были публикации 1980-х гг., выходявшие в Советском Союзе огромными тиражами.

А потом мы познакомились на конференции в МАДИ и мне посчастливилось: Андрей Александрович стал моим научным консультантом, Учителем...

Майевтика... мудрость... доброта... свет... поддержка... и всегда надежное плечо...

Вечная память...

*Марьям Даниловна Ильязова,
доктор педагогических наук,
Астраханский государственный
технический университет*

Андрей Александрович Вербицкий был по-настоящему творческим человеком, который щедро делился с окружающими своими открытиями, своими мыслями. Каждый из нас, его учеников и последователей, начинал развивать то из подхваченного от него, что мог, что было близко лично ему.

Некоторые углубляются в детализацию практики контекстного подхода, другие занимаются его приложением к новым сферам образования, или же его методологическим и теоретическим обоснованием. При этом, как бы далеко мы ни ушли в своих исследованиях, первоначальный импульс всегда шел именно от самого Андрея Александровича, который с энтузиазмом поддерживал новые идеи и всемерно способствовал творческому развитию контекстного подхода.



Теперь все мы чувствуем ответственность за поддержание и развитие этого подхода в психологии и педагогике, и продолжение начатой работы станет лучшей памятью о его создателе.

*Виталий Григорьевич Калашников,
кандидат психологических наук,
Стерлитамакский филиал
Башкирского государственного университета*

В нашей стране и за рубежом широко известна научно-педагогическая школа контекстного образования, исследования и практические разработки в которой проводятся уже более 35 лет. Особо нужно отметить активную работу Андрея Александровича в подготовке и проведении международных конференций, в частности, в Китае (Шаньдунский университет), Ираке (Багдадский университет), Испании (университет Гранады), Великобритании (Лондонский университет).

Хочется остановиться на выступлении Андрея Александровича в Лондонском университете. А.А. Вербицкий выступал с докладом, в котором был представлен опыт введения компетентностного подхода и его связь с контекстным. Эта проблематика очень заинтересовала участников конференции, поскольку в тот период компетентностный подход реализовывался в университетах других стран, но ученые не могли понять, что такое контекстный подход и как он соотносится с компетентностным. А.А. Вербицкий изложил теорию, психологию и технологию контекстного подхода. Участники конференции были удивлены, что контекстный подход – это теоретическое и научно-методическое обоснование теории и технологии контекстного образования, которое может служить концептуальной основой реформы образования и новой образовательной парадигмы. В зарубежных странах контекстное обучение реализуется только при подготовке рабочих специальностей и не имеет теоретического обоснования.

*Эмилия Павловна Комарова,
доктор педагогических наук,
Воронежский государственный
технический университет;*

*Александр Сергеевич Фетисов,
доктор педагогических наук,
Воронежский государственный
педагогический университет*



Андрей Александрович много раз в последнее десятилетие бывал в Татарстане. Казанский национальный исследовательский технологический университет проводил международные научные школы по проблемам инженерного образования (в 2011–2013 гг.) и международные научно-практические конференции «Синергия» в 2016–2020 гг. В работе многих из них активное участие принимал А.А. Вербицкий. На его выступлениях всегда был аншлаг! Участники конференции в отзывах часто писали, что самым интересным и полезным для них было общение именно с ним. Кажется, как недавно это было!

Андрей Александрович был светлым и незаурядным человеком. Ушел от нас один из последних классиков педагогики. Светлая ему память! Ушедшие с нами, пока мы их помним.

*Владимир Владимирович Кондратьев,
доктор педагогических наук,
Казанский национальный исследовательский
технологический университет*

Андрей Александрович всегда ассоциировался с духом свободы. Свободы от цифр, жестких правил, тотального контроля. Из всех контекстов образования личностному контексту он придавал особое значение. И больше всего боялся, что в гонке цифровизации и технологизации растворится главная ценность образования – личный контакт учителя и ученика, что современные гаджеты и онлайн-обучение снизят значимость живого общения и педагогики сотрудничества.

Он ушел в период, когда пандемия сделала реальными самые худшие опасения: «дистант» во всем и судорожные попытки семьи, учителей и школы подстроиться под новые цифровые реалии. Вместе с тем, именно этот вынужденный эксперимент ясно показал всем нам, что онлайн-обучение не может имитировать офлайн-лекции, когда опоздавший на занятие профессор входит в аудиторию и неожиданно раздаётся оперная ария, а сонные студенты пробуждаются и начинается вхождение в Культуру. Таким Андрей Александрович запомнится нам – его студентам, аспирантам, коллегам. Человеком, который не боялся говорить правду, тепло шутить, говорить стихами и верить, что знания, прочувствованные через личный опыт, являются самым ценным продуктом образования.

*Юлия Леонидовна Кофейникова,
кандидат психологических наук,
Московский педагогический
государственный университет*

Я познакомился с Андреем Александровичем в 2008 г., когда пришел на работу в Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. Помню свой первый разговор с ним. В качестве только что назначенного и.о. ректора я приехал на факультет, где работал Андрей Александрович, для знакомства с коллективом. Мы долго разговаривали о современных тенденциях в психологии и педагогике, задачах, которые мог бы решать наш университет, роли образования в процессах модернизации страны. Это был очень живой и непринужденный разговор, в котором Андрей Александрович был безусловным лидером, как бы «экзаменующим» нового начальника. Он был в то время членом-корреспондентом Российской академии образования, много лет работал в университете и, безусловно, имел право на такой формат общения. Тем более что мне в этот момент было только 35 лет и для него я был «мальчишкой», которых он повидал на своем веку очень много. До сих пор помню «вердикт», вынесенный мне по итогам встречи Вербицким: «Вижу, Вы – компетентны». Для меня это была высшая похвала.

Общаясь с Андреем Александровичем, всегда хотелось вытянуться. Ты понимал, что перед тобой Ученый и Учитель «с большой буквы», человек, для которого служение науке было не пустым звуком, а смыслом жизни. Поражал внутренний аристократизм этого человека, который, собственно, и заставлял «держаться осанку» рядом с ним.

Будучи основоположником теории контекстного обучения в российской педагогической науке, Андрей Александрович создал настоящую научную школу, которая охватывала буквально всю страну. Защитившиеся под его руководством молодые ученые работали и поныне работают не только в столицах, но и во многих регионах России. Идеи Вербицкого живы, актуальны и продолжают свое развитие в работе его последователей, к которым я отношу и себя.

В «Шолоховском», так мы называли наш университет, Андрей Александрович сразу включился в работу новой команды. В 2008–2009 гг. разрабатывалась стратегия развития вуза. В числе тех, кто активно поддержал этот процесс, был академик Вербицкий. Причем это было не желание «встроиться» в новую конъюнктуру. Отнюдь. Андрей Александрович был настолько уважаемым и самодостаточным человеком, что мог не подстраиваться ни под какое начальство. Просто он увидел в тех изменениях, которые происходили в университете, возможность для практической реализации своих научных и педагогических идей.



Действительно, теорию контекстного обучения университет положил в основание своей образовательной модели и последовательно шел по пути ее реализации семь лет. И это принесло свои плоды. То, к чему российская система высшего образования официально приходит только сейчас: обучение в контексте будущей профессиональной деятельности, совмещение контекста наук и контекста профессиональной деятельности в процессе подготовки специалиста (т.н. «Т-модель» образования, дуальное обучение), широкое использование форм учебно-профессиональной и квази-профессиональной деятельности в университетских программах и многое другое, было реализовано в МГГУ им. М.А. Шолохова в те годы.

Именно идеи Андрея Александровича Вербицкого были тем фундаментом, тем прочным основанием, которое позволяло университету осуществлять эти инновационные изменения с глубоким пониманием того, что, почему и для чего должно быть сделано, чтобы российская система высшего образования, сохраняя свои лучшие традиции, была лидирующей в современном мире.

Андрей Александрович был при этом не просто теоретиком, он активно участвовал в процессах внедрения новых форматов в образование. В Шолоховском функционировал т.н. «корпоративный университет»,

задачей которого была подготовка преподавателей и сотрудников университета к процессам изменений. Андрей Александрович лично провел очень много времени в аудитории, объясняя слушателям «корпоративного университета» принципы контекстного обучения и формы его практической реализации. В ходе этих занятий было видно, каким душевным жаром наделен этот человек, насколько он увлечен своими идеями и насколько искренне он хочет донести открывшуюся ему истину до всех людей. Ни грамма снобизма, ни тени превосходства академика над слушателями не было в этих занятиях, но при этом ты отчетливо понимал, насколько глубоким и мудрым был Андрей Александрович, ты осознавал, насколько тебе повезло общаться с ним.

И еще: Андрей Александрович Вербицкий был очень жизнелюбивым человеком. Ежегодно в нашем университете накануне Нового года проходил Ученый Совет и торжественный вечер. Любой желающий мог выступить с новогодним приветствием. Поздравление от Андрея Александровича всегда было очень теплым, искренним. И всегда он блестяще исполнял в качестве подарка нашему коллективу свой любимый романс – «Гори, гори, моя звезда...».

Навсегда в нашей памяти Андрей Александрович останется светлым, прекрасным человеком, очень умным и полным искренней любви к людям и делу, которому он посвятил жизнь. А звезда Андрея Александровича Вербицкого продолжает гореть и сиять в его учениках, в его работах и в нашей доброй памяти о нем.

*Владимир Дмитриевич Нечаев,
доктор политических наук,
Севастопольский государственный университет*

С Андреем Александровичем мне посчастливилось проработать вместе более 20 лет. И хотелось бы сказать сейчас о его удивительной черте – это умение оказать помощь, не задумываясь о потраченных времени и силах. Удивительная способность Андрея Александровича помогать и вдохновлять, поддерживать во всех начинаниях, его в прямом смысле «отеческая забота» чувствовалась всегда, и сейчас, с его уходом, это особо остро понимается.

Трудно примириться с мыслью, что мы не можем обсудить последние новости образования, посоветоваться о делах кафедры, просто поговорить о насущном. Андрей Александрович всегда готов был выслушать, дать ценный совет, поднять настроение шуткой. И эта открытость,

душевная теплота, оптимизм и чувство юмора будут вспоминаться мне как черты настоящего ученого, блестящего преподавателя, верного коллеги и светлого, щедрого дарующего себя людям человека – Андрея Александровича Вербицкого!

*Елена Борисовна Пучкова,
кандидат психологических наук,
Московский педагогический
государственный университет*

Из предыдущего выпуска журнала я узнала печальнейшую новость – ушел из жизни Андрей Александрович Вербицкий. Я хотела бы выразить свое глубочайшее уважение этому прекрасному педагогу и человеку.

В 2008 г. Андрей Александрович Вербицкий был руководителем моей дипломной работы в Московском государственном открытом педагогическом университете им. М.А. Шолохова. Даже за непродолжительное время нашего общения я очень прониклась его наукой о контекстном образовании. Удивительно, как он заряжал людей вокруг, как зажигал глаза студентов!

Часто вспоминаю и никогда не забуду его напутственные слова после защиты: «Когда я выпустился из университета, я подумал: “Боже, я же ничего не знаю!”». Главное – это идти всегда вперед и никогда не отступать и тогда можно чего-то добиться». Это стало важным стимулом в любых моих начинаниях. Передо мной был великий педагог, умнейший ученый, прекрасный психолог и просто добрейшей души человек.

Я безмерно благодарна за его вклад в мою жизнь, низкий поклон его мудрости.

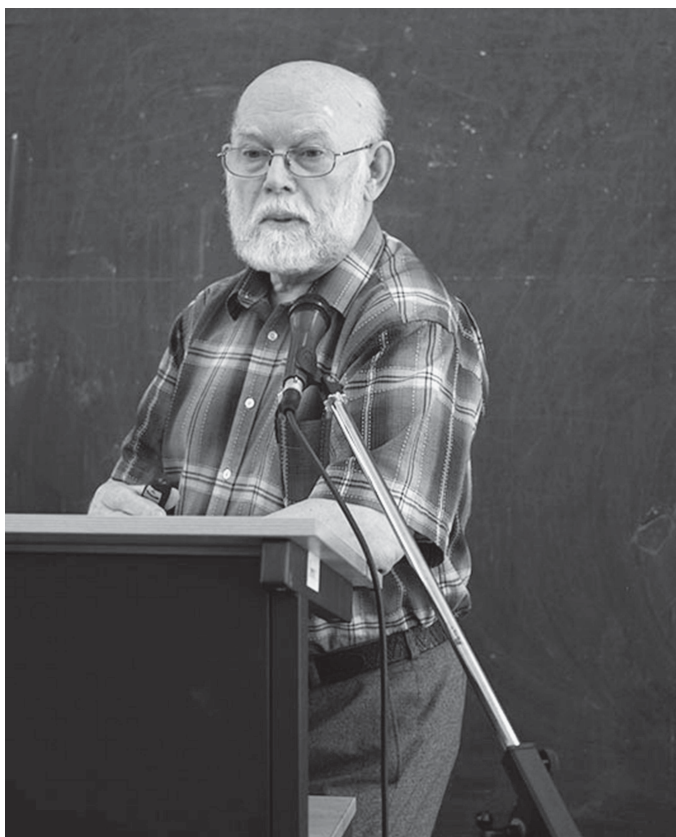
Вечная память Вам, Андрей Александрович!

*Мария Александровна Русова,
г. Москва*

Моя встреча с Андреем Александровичем произошла в начале 2000-х гг., когда в Самарской области началась модернизация образования через активное внедрение компетентностного подхода «сверху», по приказу министерства. Тогда не совсем были понятны слова А.А. Вербицкого о том, что в отсутствии единой концептуальной основы проектирования и реализации содержания и процесса

образования компетентностного типа во всей системе непрерывного образования трудно надеяться на положительные результаты модернизации образования.

Слова Андрея Александровича оказались пророческим и положили начало исследованию, проведенному под его руководством, в процессе которого осуществлялся поиск ответов на многие вопросы. Что лежит в основе преемственного развития потенциала личности в процессе непрерывного образования? Что считать компетентностными результатами образования (в школе они фактически свелись к УУД, а на уровне профессионального образования – это общекультурные и профессиональные компетенции)? Как одни переходят в другие? И какая психолого-педагогическая теория может стать основой их формирования во всей системе непрерывного образования?



Результатом работы стала разработка и успешная апробация компетентностно-контекстной концепции школьного обучения и воспитания, в которой было обосновано, что инвариантом цели, содержания и результата непрерывного образования может выступать образовательная компетенция как теоретический конструкт, характеризующий механизм общего и профессионального развития человека, движущегося по ступеням системы непрерывного образования. А концептуальной основой проектирования педагогической модели образования, обеспечивающей непрерывное развитие потенциала личности с помощью образовательной компетенции во всей системе непрерывного образования, выступает теория контекстного образования, которая доказала свою эффективность на уровне профессионального и постпрофессионального образования и была адаптирована в рамках проведенного исследования к условиям школьного обучения и воспитания.

*Наталья Александровна Рыбакина,
кандидат педагогических наук,
«Центр развития образования»
городского округа Самара*

Вместе мы проработали 20 лет, а познакомились в Самаре, куда Андрей Александрович приехал читать лекции в педагогическом институте. В то время я готовилась к защите докторской диссертации, и мне очень был нужен первый оппонент. На мое счастье, Андрей Александрович заинтересовался темой моего исследования «Концепция понимания в самопознании детей младшего школьного возраста в процессе обучения». Тема в то время была инновационной, а А.А. Вербицкому было интересно все новое. Да и его собственная теория в то время была инновационной. Прочитав диссертацию и мои публикации, он сказал, что будет моим оппонентом, если я пойду работать к нему на кафедре социальной и педагогической психологии, которой он заведовал в Московском государственном открытом педагогическом университете им. М.А. Шолохова. Конечно, я согласилась.

Андрей Александрович был прекрасным руководителем, умел найти подход к каждому сотруднику кафедры. Умный, тактичный, он был настоящим мужчиной! Всегда модно одетый, с прекрасными манерами, он привлекал внимание женщин-коллег, но ко всем относился с равным почтением.

Шло время, менялись названия нашего вуза, но ту атмосферу, которую привносил на кафедру Андрей Александрович, невозможно забыть. Творчество, оптимизм, вера в правоту своего дела – всем этим обладал он и заражал своих коллег.

Лучшим памятником Андрею Александровичу Вербицкому будет наша память о нем.

Человек жив, пока его помнят!

*Елена Александровна Сорокоумова,
доктор психологических наук,
Московский педагогический
государственный университет*

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-23-35

Н.М. Овечкина, Л.М. Волобуева

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

Система методического сопровождения руководителей и педагогов дошкольных учреждений г. Москвы в организации педагогического просвещения родителей в конце 1970-х – середине 1980-х годов

Целью исследования авторов статьи стало выявление форм и методов оказания методической помощи дошкольным учреждениям в педагогическом просвещении родителей в 70–80-е гг. XX в. на примере г. Москвы. Соответственно проблеме осуществлялись поиск и изучение нормативных и инструктивных документов, архивных материалов, публикаций, раскрывающих методическую работу с педагогическими кадрами по педагогическому просвещению родителей; определялись содержание и формы методической работы с педагогическими работниками дошкольных учреждений. В результате авторами сделан вывод, что к концу 1970-х – середине 1980-х гг. в нашей стране была создана уникальная разноуровневая система методического сопровождения деятельности дошкольных учреждений по организации педагогического просвещения родителей.

© Овечкина Н.М., Волобуева Л.М., 2021



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: методический кабинет, методическая помощь, методическое сопровождение, педагогическое просвещение родителей, пропаганда педагогических знаний, университет педагогических знаний, педагогический всеобуч

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Овечкина Н.М., Волобуева Л.М. Система методического сопровождения руководителей и педагогов дошкольных учреждений г. Москвы в организации педагогического просвещения родителей в конце 1970-х – середине 1980-х годов // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 23–35. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-23-35

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-23-35

N.M. Ovechkina, L. M.Volobueva

Moscow Pedagogical State University,
Moscow, 119435, Russian Federation

Methodological support for managers and teachers of preschool institutions in Moscow in the organization of pedagogical education of parents in the late 70s – mid 80s of the twentieth century

The purpose of the research was to identify the forms and methods of providing methodological assistance to preschool institutions in the pedagogical education of parents in the 70s and 80s of the twentieth century on the example of Moscow. According to the problem, the search and study of normative and instructional documents, archival materials that reveal methodological work with teaching staff on pedagogical education of parents were carried out; the content and forms of methodological work with teachers of preschool institutions of the 70–80-ies of the XX century were determined. As a result, the authors concluded that by the end of the 1970s – mid 1980s in our country a unique, multi-level system of methodological support for the activities of preschool institutions for the organization of pedagogical education of parents was created.

Key words: methodical study, technical assistance, methodological support, teaching parenting education, promotion of pedagogical knowledge, University of education, pedagogical education.

CITATION: Ovechkina N.M., Volobueva L.M. Methodological support for managers and teachers of preschool institutions in Moscow in the organization of pedagogical education of parents in the late 70s – mid 80s of the twentieth century. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 23–35. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-23-35

В настоящее время перед системой образования нашей страны поставлены задачи, направленные на создание условий для повышения компетентности родителей обучающихся, предоставления услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям. Эффективность решения этих задач зависит от профессиональной компетентности педагога в сфере общения с родителями воспитанников, ведущим средством развития которой является методическая работа. Однако общественные опросы педагогов показали, что в последние годы в ряде регионов отмечается снижение роли методической работы как внутри дошкольной образовательной организации, так и на более высоких уровнях управления.

Исследуя вопросы педагогического просвещения родителей в отечественной системе образования в послевоенные годы, П.П. Петренко пришел к выводу, что «в России в годы советской власти имели место попытки создать систему повышения уровня педагогической культуры родителей» [10].

Пути повышения педагогической культуры родителей исследовались И.В. Гребенниковым, В.П. Дубровой, О.Л. Зверевой, В.М. Ивановой, Д.В. Менджерицкой, А.В. Суровцевой, Е.И. Тихеевой, А.П. Шохиной; взаимодействие образовательных учреждений и семьи – В.И. Безлюдной, А.И. Захаровым, А.И. Остроуховой, В.Н. Гуровым, А.А. Елизаровым и др.; различным аспектам педагогического просвещения родителей были посвящены монографии, сборники научных трудов Е.П. Арнаутовой, Л.В. Загик, О.Л. Зверевой, Т.А. Марковой и др. Вопросы методического сопровождения педагогов в организации педагогического просвещения родителей рассматривались в работах Т.В. Кротовой, Е.А. Кудрявцевой.

Изучая проблемы повышения педагогической культуры родителей, Ю.А. Гладкова подчеркивала, что высокая педагогическая компетентность педагога может способствовать формированию педагогической компетентности родителей [3].

Незначительное число исследований, посвященных истории дошкольного воспитания и образования, затрагивали вопросы организации методической работы в 70–80-е гг. XX в. (Т.Н. Вострухина, Л.А. Кондрыкинская, Е.В. Лисукова, В.С. Пчелина и др.).

Рассматривая активные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников, О.А. Бура отметила, что «исследования 70–80-х годов прошедшего столетия конкретизировали содержание, формы и методы педагогического просвещения родителей и позволили выработать ценные рекомендации для педагогов... Как концепция пропаганды педагогических знаний, в 70–80-е годы существовал педагогический всеобуч для родителей. Он представлял собой целостную систему форм пропаганды педагогических знаний с учетом различных категорий родителей» [1]. Вместе с тем, О.Л. Зверева установила, что педагогический всеобуч проводился далеко не во всех дошкольных образовательных учреждениях в связи с недостаточной подготовленностью воспитателей к работе с родителями воспитанников [5], что дает нам основание утверждать о наличии у педагогов потребности в методической помощи.

Следует отметить, что потребность в методической помощи особенно возрастает в периоды, когда происходят процессы реформирования системы и необходимо освоить новые подходы к решению актуальных проблем. Такая необходимость возникает и сегодня, когда, решая демографические задачи, государство выстраивает семейную политику, неразрывно связанную с заботой о детях. Актуальным является расширение сети образовательных организаций для детей раннего и дошкольного возраста (docs.cntd.ru/document/420217344), содействие в реализации воспитательного и культурно-образовательного потенциала семьи, а именно повышение педагогической культуры родителей, детско-родительских отношений; обеспечение возможности получения молодыми родителями знаний, необходимых для воспитания детей, бесплатной консультативной помощи специалистов.

Аналогичные проблемы решались в 70–80-е гг. XX в., когда в центре внимания образовательных учреждений стояли вопросы повышения эффективности педагогической пропаганды, организация педагогического всеобуча родителей. Активно включились в эту работу дошкольные учреждения, которые первыми в образовательной системе встречали молодых родителей, нуждающихся в конкретной педагогической помощи. Однако не все педагоги обладали необходимой компетентностью в организации педагогического просвещения родителей, сами нуждались в методической помощи. На примере реализации этого направления работы можно проследить процесс выстраивания

методического сопровождения руководителей и педагогов дошкольных учреждений.

В помощь заведующим и воспитателям-методистам издавались документы, рекомендации органов управления дошкольным воспитанием, которые подробно разъясняли формы, методы, средства, позволявшие решать новые задачи. Особенно важно это было для молодых, начинающих работников, но в отдельные периоды необходимость в методической помощи становилась массовой. В частности, комплексный характер такой помощи хорошо виден на примере широкого распространения педагогического просвещения родителей в период 70–80-х гг., которое развивалось на фоне недостаточного удовлетворения потребности населения в общественном дошкольном воспитании.

Результаты Всесоюзного репрезентативного исследования, проведенного Институтом социологических исследований АН СССР в 1981–1982 гг. (всего было опрошено 10 150 человек, в том числе в РСФСР – 5522), показали: около 19% родителей, почти каждый пятый, в 1982 г. оценивали возможности по устройству своих детей в детский сад как «плохие» [6, с. 156]. К середине 1980-х гг. охват общественным воспитанием достигал 70% детей дошкольного возраста. Педагогическое просвещение семьи становилось важным рычагом воспитательной политики государства.

В Законе РСФСР «О народном образовании», принятом в 1974 г., имелась специальная статья, согласно которой распространение педагогических знаний среди населения, оказание педагогической помощи в воспитании детей родителям и лицам, их заменяющим, возлагалось на органы и учреждения народного образования (base.garant.ru/71954182/). В соответствии с единым Уставом детский сад должен был «служить примером правильного воспитания детей дошкольного возраста и оказывать помощь родителям в воспитании ребенка в семье» (www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=44171#0773298350456796116). В обязанности заведующих входила организация работы среди родителей по вопросам воспитания детей в семье. Эту работу осуществляли педагогические сотрудники: воспитатели, музыкальные руководители. Однако и сами заведующие, и воспитатели-методисты испытывали трудности в педагогическом просвещении родителей, не могли оказывать грамотную помощь воспитателям в этой деятельности. Необходимое методическое руководство оказывали городские и муниципальные органы управления народным образованием, методические кабинеты по дошкольному воспитанию.

Одно из направлений руководства – разработка инструктивных материалов на основе обобщения передового педагогического опыта

и выявления типичных недостатков. В 1974 г. была издана инструкция «О народных университетах педагогических знаний», в которой рекомендовалось создавать такие структуры при дошкольных учреждениях [8, с. 102].

Народные университеты в нашей стране имели достаточно богатую историю [11]. Они развивались на общественной основе и осуществляли свою деятельность как через непосредственную работу с людьми, так и опосредованно – через выпуск научно-популярных изданий. Так, с середины 1960-х гг. издательством «Знание» распространялись брошюры серии «Народный университет. Педагогический факультет» о материнстве, детстве, воспитании, взаимоотношениях детей и взрослых в семье. В этот период получили развитие родительские университеты, в том числе созданный Домом пропаганды Академии педагогических наук (АПН) РСФСР Радиоуниверситет для родителей – цикл бесед по семейному воспитанию; с 1965 г. издавалась серия лекций «Родительский университет на дому» – подписное издание, включающее свыше 30 лекций по актуальным проблемам семейного воспитания [9]. Тем не менее, наиболее профессиональную, адресную помощь могли оказать при непосредственном общении с родителями именно педагогические работники школ и дошкольных учреждений.

В Инструктивном письме Министерства просвещения РСФСР «Об организации и содержании работы дошкольных учреждений с родителями» (1979 г.) отмечались недостатки в организации работы с родителями: отсутствие системы в их педагогическом просвещении, формальный характер родительских собраний, преобладание в общении педагогов с родителями стиля поучений, наставлений, не всегда правильное использование наглядной агитации, часто в методических кабинетах материалы по работе с родителями обновлялись несвоевременно и не содержали конкретных рекомендаций и т.д. В связи с чем в письме были представлены достаточно подробные рекомендации по проведению наиболее распространенных групповых и индивидуальных форм работы педагогов с родителями: индивидуальные беседы, групповые консультации, групповые и общие родительские собрания, конференции, лектории, вечера вопросов и ответов, школы молодых родителей и др. Следует отметить, что до сегодняшнего дня эти формы работы активно применялись в дошкольных учреждениях (consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=47323&dst=100005#0681066060351508).

Используя рекомендации, содержащиеся в инструктивном письме, заведующие детскими садами и яслями-садами имели возможность выбрать наиболее подходящие формы работы с родителями,

направленные на укрепление содружества дошкольного учреждения и семьи в деле всестороннего развития и воспитания детей. В письме содержались рекомендации не только по выбору форм работы с семьей, но и методике их проведения, определению тематики возможных мероприятий; было рекомендовано шире использовать радио, телевидение, местную печать для педагогического просвещения населения.

Предложенная в письме примерная тематика групповых консультаций, родительских собраний по возрастным группам, конференций, темы папок (передвижек), рекомендованный список литературы для воспитателей и родителей нередко воспринимались как норматив и буквально в том же виде использовались в дошкольных учреждениях. Перечень рекомендуемых статей для родителей и воспитателей из журналов «Дошкольное воспитание» и «Семья и школа» был не велик. Среди приоритетных тем были выделены: «Пример старших в воспитании детей», «Роль отца в воспитании детей», «Воспитание детей раннего возраста», «Совместная работа детского сада и семьи», «Правовые вопросы воспитания в семье», а также вопросы нравственного, физического, эстетического, трудового воспитания, умственного развития и подготовки детей к школе.

Несмотря на подробную инструкцию, многим требовалась непосредственная, практическая помощь в освоении форм и методов работы с родителями. Особенно актуальной потребностью в методической помощи по данной проблеме стала после введения в начале 1980-х гг. педагогического всеобуча родителей и населения [7].

Реализация данного решения требовала соответствующих профессиональных умений, педагоги должны были не только проводить разъяснительную работу, но грамотно организовывать обучение родителей воспитанников. Для этого выстраивалась определенная система методической работы, которую мы смогли установить на основе изучения опыта работы методистов при отделе образования Ленинградского [13] и Ждановского [12] районов г. Москвы, Главного управления народного образования [4].

В 1980-е гг. работу с районными отделами народного образования осуществляло Управление дошкольного воспитания Главного управления народного образования Мосгорисполкома. Одной из его задач было совершенствование управленческой деятельности районных органов народного образования, качества инспектирования дошкольных учреждений. Ведущей деятельностью были разные виды контроля (фронтальный, тематический, предупредительный), особое внимание обращалось на формы и методы его проведения. При Главном управлении народного образования существовал Городской методический кабинет

по дошкольному воспитанию, методисты которого находились в тесном контакте с инспекторами и руководили работой методических кабинетов при районных отделах образования.

В соответствии с типовыми штатами в районном методическом кабинете один методист курировал 30 дошкольных учреждений (base.garant.ru/70580092/), т.е. на один московский район приходилось максимум два методиста. Например, в штате Ждановского районного отдела народного образования в 1980 г. работал, помимо заместителя заведующего РОНО по дошкольному воспитанию и инспектора, один методист по дошкольному воспитанию. В связи с этим был развит институт общественных методистов, которыми становились опытные заведующие или воспитатели-методисты.

В Ленинградском районе, как и во многих других, также действовал совет содействия семье и школе, где имелась дошкольная секция. Таким образом, методическая работа осуществлялась усилиями не только штатных, но и внештатных сотрудников. Прежде чем спланировать методические мероприятия, методист, согласовывая свою деятельность с инспектором по дошкольному воспитанию, организовывал проверки определенных разделов работы в дошкольных учреждениях. Например, дошкольная секция совета проверяла содержание и оформление наглядной агитации в ряде дошкольных учреждений. По результатам выявленных недостатков организовывалась соответствующая консультация, после чего совместно с общественным методистом подбирались темы для проведения в каждом микрорайоне смотра-конкурса по наглядной пропаганде. Лучшие материалы представлялись на выставку в районный методический кабинет для ознакомления с ними других педагогов.

Поскольку помощь педагогам во взаимодействии с семьей должны были оказывать, в первую очередь, заведующие, методический кабинет начинал работу именно с них. Важно было дать руководителям систему знаний, научить анализировать педагогическую подготовленность родителей и особенности семейного воспитания, а также уметь планировать, более конкретно использовать методические рекомендации и заимствование передового опыта. С этой целью применялись коллективные и индивидуальные формы работы, которые в определенной мере являлись образцом методической работы внутри дошкольного учреждения.

Например, методическое объединение на тему «Методическая работа с кадрами по педагогическому просвещению родителей»; организация семинара-практикума с открытым просмотром родительского собрания и последующим его обсуждением. Перед методическим объединением заведующим давалось задание проанализировать уровень и качество

родительских собраний в своем саду, а перед просмотром предлагались вопросы для обсуждения. В помощь заведующим была разработана анкета для анализа источников педагогической информированности родителей, которую можно было использовать для дальнейшего выбора содержания и форм работы с родителями. Оказывалась помощь в планировании мероприятий в годовом плане по педагогическому просвещению родителей, а также индивидуальная помощь малоопытным руководителям, включавшая совместный подбор материалов к родительскому собранию, тематическому стенду, для папок-передвижек, составление объявления, подбор списков литературы к информационному стенду, отработка проекта решения родительского собрания и т.д.

По окончании этих мероприятий вновь организовывалось посещение дошкольных учреждений методистом и общественным методистом с целью проверки результатов работы. Если снова обнаруживались какие-либо общие для всех учреждений недочеты, подбирались и проводились другие, более эффективные формы методической работы.

Заведующий детским дошкольным учреждением, безответственно относящийся к выполнению рекомендаций, вызывался на аппаратное совещание¹ с отчетом о проведенной работе, в крайних случаях принимались меры дисциплинарного воздействия.

С 1982 г. в Ленинградском районе Москвы действовал университет педагогических знаний для родителей дошкольников, в план были включены темы, предложенные программой педагогического всеобуча. В качестве лекторов привлекались, главным образом, сотрудники НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, а также врач районного физкультурного диспансера, психолог, старший логопед района, районный общественный методический актив. С целью повышения заинтересованности слушателей занятия в университете педагогических знаний проводились в виде диспутов, практических занятий, обмена опытом семейного воспитания и т.п.

В районном методическом кабинете для заведующих была подготовлена консультация о роли родительских комитетов в воспитании детей. Для председателей родительских комитетов организован семинар, одно из занятий которого прошло в виде открытого просмотра заседания родительского комитета на базе опорного детского сада. Всем участникам семинара были розданы примерные планы работы родительского комитета на год.

¹ Аппаратное совещание – в данном контексте это совещание работников управления (отдела) народного образования (инспекторов, методистов и др.) во главе с начальником управления (отдела) народного образования, с приглашением, в случае необходимости, представителей других организаций.

Отдельно был организован семинар для опытных воспитателей, интересующихся вопросами совместной работы с семьей, чтобы в дальнейшем создать актив, способный провести консультации для своего детского сада или микрорайона. Для малоопытных воспитателей проведен семинар-практикум по содержанию индивидуальных контактов с семьями воспитанников, где они обучались планированию и ведению дневниковых записей, учились составлять план беседы, намечать индивидуальную работу с конкретной семьей в соответствии с задачами воспитательной работы с детьми в детском саду и дома.

Таким образом, специалистами методического кабинета районного отдела образования оказывалась реальная, конкретная, практическая, адресная помощь затрудняющимся в работе руководителям, педагогам и даже членам родительских комитетов детских садов.

Такую помощь с полным правом можно назвать современным термином «методическое сопровождение», которое мы рассматриваем как специально организованное систематическое и непрерывное взаимодействие методиста и педагога, направленное на оказание конкретной помощи в выборе путей разрешения актуальных проблем, возникающих в образовательном процессе на основе учета личностных и профессиональных качеств педагога, а также на развитие каждого участника сопровождения за счет взаимообогащения опытом [2, с. 6–7].

Выстроенное методическое сопровождение в исследуемый период носило централизованный характер и помогало решить вопросы массового включения руководителей и педагогов к участию в разнообразных мероприятиях, в деятельности осваивать необходимые знания и умения в работе с родителями.

В результате, мы можем сделать вывод о том, что к концу 1970-х – середине 1980-х гг. в нашей стране сложилась уникальная разноуровневая система методического сопровождения деятельности дошкольных учреждений по организации педагогического просвещения родителей. С целью внедрения новых форм и методов работы активность исходила со стороны республиканских органов образования, которые через нормативные документы доводили информацию до нижестоящих (городских, областных) управлений, методических кабинетов по дошкольному воспитанию, а те – через активные, практико-ориентированные формы – доводили до каждого руководителя дошкольного учреждения. В систему входили также разнообразные наглядные формы работы, лучший опыт становился достоянием всех дошкольных работников на конкретной территории. Организатором методической работы с педагогами внутри детского сада являлся заведующий, который контролировал работу воспитателя-методиста, вовлекал педагогов в организацию работы

общественных университетов, педагогического всеобуча для родителей. С одной стороны, такая централизованная система построения методической работы давала возможность четко довести до исполнителей государственные требования, с другой – давала возможность для развития вариативных форм преподнесения материала руководителям дошкольных учреждений. Обратная связь, получаемая в ходе системы проверок, предоставляла информацию о лучшем опыте и недостатках в работе, помогала выстраивать дальнейшую работу. Однако именно централизация методической работы иногда приводила к ее формализации, не всегда способствовала развитию педагогического творчества.

Многие формы работы, сложившиеся в конце 1970-х – середине 1980-х гг., действенны и в настоящее время, однако нередко используются разрозненно и не выстраиваются в определенную систему, которая должна обеспечивать необходимый положительный эффект. Кроме того, отмечается разрушение системности в методическом сопровождении педагогов дошкольного образования, качество дошкольного образования поставлено в зависимость от уровня ответственности и заинтересованности руководителя в повышении профессионализма педагогов, оказании им методической помощи, а также мотивации самого воспитателя на повышение своего профессионального мастерства. Неизбежным следствием сокращения или даже отсутствия системы методической работы с педагогами является снижение результативности образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста и уровня профессионального взаимодействия с семьями воспитанников.

Библиографический список / References

1. Бура О.А. Активные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников. Челябинск, 2017. [Bura O.A. Aktivnyye formy vzaimodejstviya doshkolnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya s roditelyami vospitannikov [Active forms of interaction of preschool educational institution with parents of pupils]. Chelyabinsk, 2017.]
2. Волобуева Л.М. Работа старшего воспитателя ДОО с педагогами: Нормативные документы и практика. М., 2018. [Volobueva L.M. Rabota starshego vospitatelya DOO s pedagogami: Normativnyye dokumenty i praktika [Work of the senior teacher of preschool education with teachers: Normative documents and practice]. Moscow, 2018.]
3. Гладкова Ю.А. Деятельность дошкольного учреждения по повышению психолого-педагогической культуры современной семьи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. [Gladkova Yu.A. Deyatel'nost doshkol'nogo uchrezhdeniya po povysheniyu psikhologo-pedagogicheskoy kultury sovremennoy semi [Activities of a preschool institution to improve the psychological and pedagogical culture of the modern family]. PhD thesis. Moscow, 2009.]

4. Дормидонтова Н.В. О работе Главного управления народного образования // Дошкольное воспитание. 1985. № 2. С. 21–22. [Dormidontova N.V. About the work of the Main Department of Public Education. *Preschool education*. 1985. No. 2. Pp. 21–22 (In Russ.)]
5. Зверева О.Л. Развитие содержания педагогического просвещения родителей дошкольников: Монография. М., 2011. [Zvereva O.L. *Razvitiye soderzhaniya pedagogicheskogo prosveshcheniya roditelej doshkolnikov* [Development of educational content of parents of preschoolers]. Moscow, 2009.]
6. Носкова А.В. Эволюция государственной семейной политики в России: от советских к современным моделям // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 6 (33). С. 155–159. [Noskova A.V. Evolution of state family policy in Russia: From Soviet to modern models. *Bulletin of MGIMO University*. 2013. No. 6 (33). Pp. 155–159. (In Russ.)]
7. Об утверждении программы педагогического всеобуча родителей и населения // Сборник приказов и инструкций Министерства Просвещения РСФСР. 1983. № 2–3. С. 2–14. [About the approval of the program of pedagogical universal education of parents and the population. *Sbornik prikazov i instruktsiy Ministerstva Prosveshcheniya RSFSR*. 1983. № 2–3. Pp. 2–14. (In Russ.)]
8. О народных университетах педагогических знаний. 9 июля 1974 г., № 301 // Справочник по дошкольному воспитанию: Основные законодательные и инструктивные документы / Сост. Л.И. Мужелевская, Л.В. Русскова; под ред. А.И. Шустова. 4-е изд., испр. и доп. М., 1980. [About national universities of pedagogical knowledge. July 9, 1974. No. 301. *Spravochnik po doshkolnomu vospitaniyu: Osnovnye zakonodatelnye i instruktivnye dokumenty*. L.I. Muzhelevskaya, L.V. Russkova (comp.). A.I. Shustov (ed.). 4th ed., revised and enlarged. Moscow, 1980. (In Russ.)]
9. Педагогическая энциклопедия / Гл. ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров. М., 1966. Т. 3. [Pedagogical encyclopedia. I.A. Kairov, F.N. Petrov (eds.). Moscow, 1980. Vol. 3.]
10. Петренко П.П. Педагогическое просвещение родителей в отечественной системе образования в послевоенные годы: Теория и практика: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2006. [Petrenko P.P. *Pedagogicheskoe prosveshchenie roditeley v otechestvennoy sisteme obrazovaniya v poslevoennye gody: Teoriya i praktika* [Pedagogical education of parents in the national education system in the post-war years: Theory and practice]. PhD thesis. Pyatigorsk, 2006.]
11. Садовская В.С. Роль народных университетов в формировании социально активной личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984. [Sadovskaya V.S. *Rol narodnykh universitetov v formirovanii sotsialno aktivnoy lichnosti* [The role of folk universities in the formation of a socially active person]. PhD thesis. Moscow, 1984. (In Russ.)]
12. Справка по итогам фронтальной проверки Ждановского отдела народного образования и дошкольных учреждений // Центральный государственный архив г. Москвы. Апрель 1980 г. Ф. 528. Оп. 8. Д. 169. Л. 27. [Spravka po itogam frontalnoy proverki Zhdanovskogo otdela narodnogo obrazovaniya i doshkolnykh uchrezhdeniy [Reference on the results of the frontal inspection

of the Zhdanov Department of Public Education and Preschool Institutions]. *Central State Archive of Moscow*. April 1980. Fund 528. Inventory 8. Case 169. Sheet 271. (In Russ.)]

13. Черкасова Т. Методическая работа с кадрами по педагогическому просвещению родителей // *Дошкольное воспитание*. 1985. № 2. С. 10–12; № 3. С. 22–26. [Cherkasova T. Methodological work with personnel on pedagogical education of parents. *Preschool Education*. 1985. No. 2. Pp. 10–12; No. 3. Pp. 22–26. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 14.08.2020, принята к публикации 30.10.2020

The article was received on 14.08.2020, accepted for publication 30.10.2020

Сведения об авторах / About the authors

Овечкина Наталья Михайловна – аспирант кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

Natalia M. Ovechkina – postgraduate student at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation

E-mail: dimnast.99@mail.ru

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

Ljudmila M. Volobueva – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Preschool Pedagogy of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Russian Federation

E-mail: lm.volobueva@mpgu.su

Заявленный вклад авторов

Овечкина Н.М. – планирование исследования, поиск и изучение архивных документов и материалов, их анализ и интерпретация, подготовка текста статьи

Волобуева Л.М. – общее руководство направлением исследований, участие в подготовке текста статьи

Contribution of the authors

Ovechkina N.M. – research planning, search and study of archival documents and materials, their analysis and interpretation, preparation of the text of the article

Volobueva L.M. – general direction of the research, participation in the preparation of the text of the article

Е.С. Мироненко

Вологодский научный центр Российской академии наук,
160014 г. Вологда, Российская Федерация

Применение технологии CLIL при разработке дополнительных общеобразовательных программ: проблемы и перспективы

Представлена краткая история становления технологии CLIL за рубежом; анализируются условия, которые приводят к разработке подобных образовательных программ в образовательной организации; выявлены трудности, возникающие при их реализации. Указывается на необходимость при разработке программ ставить академические и лингвистические цели, а также применять методологические и учебные ресурсы. Рассматриваются основные методологические предпосылки, которые должны лежать в основе образовательных инициатив при изучении предметов на иностранном языке. Анализируются ключевые проблемы, с которыми можно столкнуться при разработке таких программ. Описывается опыт применения технологии предметно-языкового интегрированного обучения (технологии CLIL) в образовательном процессе Научно-образовательного центра Вологодского научного центра РАН. В заключение статьи обсуждаются основные меры, обеспечивающие эффективность реализации дополнительных общеобразовательных программ, в которых предметы преподаются на иностранном (английском) языке.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, мотивация, двуязычное обучение, дополнительные общеобразовательные программы, коммуникативная компетенция

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Мироненко Е.С. Применение технологии CLIL при разработке дополнительных общеобразовательных программ: проблемы и перспективы // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 36–52. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-36-52

© Мироненко Е.С., 2021

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



E.S. Mironenko

Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences,
Vologda, 160014, Russian Federation

Application of CLIL technology in the development of further educational programs: Problems and prospects

A brief history of the development of CLIL technology abroad is presented, the conditions that lead to the development of such educational programs in the educational organization are analyzed, the difficulties encountered in their implementation are identified. The necessity of setting academic and linguistic goals, as well as the use of methodological and educational resources, is indicated in the development of such programs. The main methodological prerequisites that should underlie educational initiatives in the study of subjects in a foreign language are considered. The key problems that can be encountered when developing such programs are analyzed. The article describes the experience of applying the technology of subject-language integrated learning (CLIL technology) in the educational process of the Scientific and Educational Center of the Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences. In conclusion the article discusses the main issues that ensure the effectiveness of the implementation of further educational programs in which subjects are taught in a foreign (English) language.

Key words: content-language integrated learning, motivation, bilingual instruction, further general educational programs, communicative competence

CITATION: Mironenko E.S. Application of CLIL technology in the development of further educational programs: problems and prospects. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 36–52. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-36-52

Основные цели использования технологии CLIL в образовательном процессе – развитие мотивации обучающихся к изучению иностранных языков, возможность общения на профессиональные темы на иностранном языке, углубление знаний о других культурах, развитие лингвистической и коммуникативной компетенций в ходе общения с использованием иностранного языка, моделирование ситуаций общения на различные темы в профессиональной сфере [1].

В целях повышения уровня владения языком у обучающихся и, следовательно, их возможности трудоустройства в будущем, образовательные организации разрабатывают двуязычные программы различных видов. Однако для реализации таких программ требуется гораздо больше, чем просто продвижение политики двуязычного образования в организации или доброжелательность преподавателей, заинтересованных в их продвижении. Учитывая общее владение языком преподавателей и обучающихся, необходимо разрабатывать программы с четкими целями и разумными сроками, учитывающими особенности образовательной организации. Кроме того, важно, чтобы двуязычные программы были хорошо организованы и использовали соответствующие ресурсы и меры поддержки (обучение методологии, языку и т.д.).

Происходящие изменения в экономике России оказывают значительное влияние на жизнь подрастающего поколения, во многом определяя векторы его дальнейшего развития. В сложившихся условиях ориентация детей на жизнь в системе рыночных отношений является необходимой и в то же время очень сложной задачей педагогики. Новое поколение должно иметь «конвертируемое образование, важным элементом которого являются экономические знания» (directeducation.ru/prowins-1418-2.html).

Глобализация влияет как на использование языка, так и на экономику образования. Таким образом, основной проблемой образовательных организаций стало рассмотрение вопроса о том, как разработать новые учебные подходы для подготовки выпускников с компетентностью в использовании языковых и профессиональных знаний в интерактивном и межкультурном отношениях. Ожидается, что интегрированное обучение по предмету и языку (CLIL) позволит развить у учащихся познавательную гибкость, навыки общения, конструктивное взаимодействие, навыки трудовой жизни и межкультурную осведомленность и, таким образом, повысить их мобильность и возможность трудоустройства на рынке труда. Тем не менее, в отличие от языковых эффектов, которые тщательно исследованы, фактическая реализация двух предполагаемых неязыковых целей, а именно мобильности и возможности трудоустройства, все еще недостаточно изучена [21].

Современные социально-экономические тенденции устанавливают более высокие требования к образованию. Вот почему в настоящее время действительно важно внедрить инновационные методы и технологии в образовательный процесс, которые будут направлены на обучение нового поколения будущих специалистов, имеющих гибкий и оригинальный образ мышления. Эмпирические исследования показывают, что дети поколения Z предпочитают неформальную среду обучения [2]. Какие новые подходы к обучению должны быть разработаны для создания неформальной среды обучения? CLIL может стать предлагаемым решением.

Данная технология существует уже давно, ее применяли еще в Древнем Риме. Взрослые предпочитали, чтобы их дети получали образование на греческом языке (onestopenGLISH.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article). В 1966 г. в Англии появился еще один метод изучения иностранных языков: LAC (Languages Across the Curriculum). Успех вышеперечисленных программ комплексного обучения привлекал внимание европейцев, которые интересовались разработкой программ повышения качества преподавания иностранных языков.

Аббревиатура CLIL была придумана Дэвидом Маршем – одним из исследователей в области двуязычного обучения в Университете Ювяскюля (Финляндия) в 1994 г. [4]. В 2002 г. он предложил CLIL как общий термин для двусторонних методов обучения. Посредством технологии CLIL каждый изучает и предметный контент, и иностранный язык одновременно (табл. 1). Последние исследования технологии CLIL сосредоточены на лингвистической стороне данной технологии, потому что исходят из комплексного подхода к изучению явления. Кроме того, существует еще одна причина применять двустороннее обучение (контент и язык) – с целью исследования когнитивных навыков студентов.

Таким образом, CLIL – это инструмент для изучения содержания (контента) и языка одновременно. Особенностью технологии CLIL является интеграция: в обучение языку включается контент и, наоборот, обучение контенту в процессе изучения языка. Есть еще один элемент, который не менее важен, на наш взгляд, – это навыки обучения, которые поддерживают приобретение содержания и языка. Таким образом, мы имеем троичную систему: содержание, язык и навыки обучения. Это три основные цели CLIL.

В зарубежной литературе выделяют различные технологии билингвального обучения: Content-based instruction (CBI), Content-based language teaching (CBLT), Transitional bilingual education (TBE), Writing across curriculum (WAC); English as a medium of instruction (EMI),

Content and language integrated learning (CLIL). Каждая технология преследует определенные цели и выдвигает определенные задачи. Исследователи отмечают, что в европейских вузах преподаватели в основном используют только три технологии: Content-based instruction (CBI), English as a medium of instruction (EMI), Content and language integrated learning (CLIL) [3, с. 296].

Таблица 1

Подходы к определению понятия CLIL

Автор(ы)	Подходы к определению понятия
Марш Д.	Выделяет образовательные цели CLIL. Посредством технологии CLIL каждый изучает (предметный) контент, одновременно изучая иностранный язык [13]
Грэддол Д.	Предполагает, что мощным элементом технологии CLIL является ее роль в улучшении языковых навыков, что обучающиеся необязательно нуждаются в особенно высоком уровне владения иностранным языком, чтобы выполнять свой «CLIL-ing». CLIL рассматривает язык как «средство передвижения», а не просто как единое целое. Грэддол говорит нечто подобное и в книге «Английский дальше», когда пишет о мире, который теперь рассматривает английский не столько как язык, сколько как основной навык. Это важное наблюдение, и оно лежит в основе образовательных и социальных изменений, которые произошли после развития Интернета и роста глобализации. Поскольку английский язык становится существенным дополнением к любой учебной программе по всему миру, он «переходит» в статус предмета, который ученики изучают, чтобы заниматься чем-то другим [8]
Марш Д., Марслэнд Б., Стэнберг К.	CLIL с его «двойственно сфокусированными» целями прекрасно отражает постмодернистский, утилитарный взгляд на английский язык. CLIL вносит свой вклад в концепцию модного направления нашего времени, а именно – «мотивацию». Об этом бесконечно говорят учительские форумы, а также заметки на обороте учебников и первые строки деклараций министров. Обучающиеся становятся «голодными до знаний». Если это правда, то «нам нужно точно знать, почему. Почему CLIL мотивирует обучающихся больше, чем другие традиционные подходы?» [15]
Койл Д., Худ Ф., Марш Д.	Рассматривают CLIL в качестве двойного образовательного подхода, при котором иностранный язык используется для изучения и преподавания контента и языка с целью продвижения как контента, так и владения языком на заранее определенном уровне [6, с. 1]

Двуязычные программы, основанные на CLIL, получили распространение в большинстве европейских странах. В этих программах язык, отличный от родного языка, используется для обучения содержанию предмета, не связанного с языком, в дополнение второму языку, изучаемому ради него самого. Следовательно, лингвистический предмет преподается не просто на иностранном языке, а через иностранный язык путем реализации сочетания дидактических элементов. CLIL-технология нацелена на повышение ключевых навыков, в частности, владение иностранным языком (английским), повышение многоязычного образования, мотивацию учащихся [4].

Ключевые характеристики интегрированной практики CLIL показывают, что она включает в себя среду обучения, которая имеет потенциал для многовариантных целей преподавания и обучения, а также опыт. Это приводит к обобщению передовой практики, основанной на содержании (значимое, новое, актуальное); включению межкультурного понимания [Там же].

Среди факторов, тормозящих общую реализацию данной технологии, исследователи отмечают следующие: нехватка преподавательского состава, расходы, законодательные ограничения, а также отсутствие соответствующих методических материалов [Там же, с. 4].

Поскольку обучение ведется на иностранном языке (в нашем случае на английском), данная методология улучшает как предметные знания, так и языковые способности каждого обучающегося. Вопросы учителя, направленные на развитие мышления учащихся, способствуют качественному взаимодействию, становятся исключительной возможностью для содержания и изучения языка, и, следовательно, представляют собой улучшение учебного процесса [12]. CLIL-технология как инновационный дидактический инструмент, будучи интегрированным в учебную программу, может стать фундаментальным сдвигом в освоении иностранных языков и трудоустройстве, что является необходимыми аспектами для экономического роста региона и страны в целом.

Однако для реализации таких программ требуется нечто большее, чем просто благие намерения руководителей образовательных организаций и участвующих преподавателей [16]. К сожалению, существует много заблуждений и ошибочных предположений, которые заставляют некоторых думать, что эти программы могут быть реализованы просто путем изменения языка, на котором преподаются предметы. Это может потенциально сработать, если будут выполнены необходимые условия (например, ученики, обладающие высоким знанием иностранного языка, и учителя, свободно владеющие языком). Тем не менее, это обычно не так в российских школах и университетах. Разработка

и реализация таких программ требует тщательного предварительного анализа потребностей и целей, которые должны быть установлены на основе соответствующих структурных, организационных и методологических решений; и непосредственно связаны с факторами, влияющими на эффективность предлагаемой модели образования. Для этого важно начать с обсуждения целей, которые должны быть достигнуты в связи с академическими знаниями и знанием языка, которые ученики в конечном итоге должны приобрести. Другим важным фактором является установление надлежащих сроков для реализации двуязычной программы и достижения целей, изложенных в ней. Использование соответствующей методологии также должно оцениваться на основе имеющегося опыта в отношении CLIL. Наконец, гипотетическая реализация программы обучения предметам на иностранном языке должна учитывать имеющиеся человеческие и материальные ресурсы. Это помогает гарантировать, что программа соответствует образовательной реальности рассматриваемой организации, и в то же время достаточно амбициозна, чтобы извлечь выгоду из преимуществ этого метода обучения, и, таким образом, способствовать достижению разумных целей.

Как уже упоминалось выше, одной из основных, если не самой важной целью реализации программ, основанных на преподавании учебных предметов на иностранном языке, является повышение компетенции учащихся по языку с целью «снабжения» их очень полезным инструментом для своего профессионального будущего. Другой целью CLIL является продвижение многоязычных компетенций, которые позволяют гражданам участвовать в социальных процессах в международном контексте. Существуют важные причины, объясняющие, почему английский язык все чаще используется в качестве языка обучения на уровне образовательной организации, а именно: интернационализация, обмен обучающимися, учебные и исследовательские материалы, мобильность персонала, возможность трудоустройства выпускников и растущее число иностранных студентов, обучающихся в университетах.

Необходимо также проанализировать причины, по которым образование обратило свое внимание на эту новую методику обучения. Причины можно резюмировать следующим образом:

- способность привлекать иностранных студентов;
- положение организации на национальной и международной арене;
- повышение привлекательности организации в глобальном контексте;
- открытие новых возможностей для студентов на рынке труда; это задумано как мера, имеющая большое значение для улучшения возможности трудоустройства будущих выпускников;

- важный параметр и показатель для определения финансирования образовательной организации;
- развитие образовательных, экономических и культурных партнерств с другими странами путем подписания конкретных соглашений между правительствами;
- создание будущих сетей сотрудничества между университетами в академической, профессиональной и исследовательской областях, а также улучшение существующих;
- повышение международных и межкультурных навыков и компетенций участвующих студентов и преподавателей.

Двуязычные программы – это эффективный способ развить у обучающихся лингвистические навыки на иностранном языке (главным образом, английском), которые абсолютно необходимы на современном рынке труда.

Преподавание на иностранном языке защищает использование методологических стратегий для поощрения взаимодействия и использования языка в классе в качестве основного средства доступа обучающихся к информации. Он направлен на использование принципа избыточности (повторение и координация контента) [10].

По мере того, как ученики осваивают иностранный язык, они становятся более уверенными в навыках общения, которые они могут развить [6]. Когда они обретают уверенность, чувство подавленности и неполноценности исчезает. Повышая уровень владения языком, обучающиеся приобретают большую самооценку своих возможностей как в условиях класса, так и с точки зрения их будущего профессионального развития.

Что касается влияния психоаффективных факторов, следует также отметить, что этот новый контекст преподавания и обучения ведет к постепенному снижению так называемого «аффективного фильтра», т.е. развитию психологической неспособности, которая блокирует обучение иностранному языку [10]. Этот аффективный фильтр отвечает за запрет на использование языковых навыков, особенно устных. Необходимость понимания сложного содержания с помощью иностранного языка также улучшает отношение учащихся к собственному изучению этого языка, который считается одним из наиболее важных факторов обучения среди взрослых учащихся в формальной обстановке [Там же].

Как правильно заметил Д. Ласагэбэстер, общие преимущества этого типа образования связаны с улучшением мотивации, расширением знаний конкретной терминологии, укреплением межкультурной коммуникативной компетентности, осмысленным и коммуникативным обучением, продвижением взаимодействия учителя с учеником и ученика

с учеником и, как следствие, улучшением общего уровня владения языком [11].

Есть также социальные преимущества, связанные с созданием лучших профессиональных возможностей, таких как способность общаться на нескольких языках в глобальном мире, продвижение собственной идентичности студентов и повышение культурной осведомленности в их собственной культуре и в обществе. Наконец, существуют когнитивные преимущества, которые нельзя игнорировать, в том числе развитие творчества, способность обращать внимание на формы и использование языка, вклад металингвистического сознания в улучшение академического развития и легкость, с которой можно выучить язык [9; 15].

Однако не все так просто. Непосредственное преподавание академических предметов на английском языке (прямое в том смысле, что никаких дополнительных мер не принимается) необязательно предполагает постепенное улучшение языка, поскольку успех, как правило, является в основном результатом прочных языковых навыков, ранее приобретенных обучающимися. Хотя это правда, что программа такого рода закладывает основу для улучшения и развития языковых навыков, она в конечном итоге не приведет к желаемым результатам, если не будут соблюдены основные структурные, организационные и методологические указания. В. Павон и М. Гаустад предлагают разрабатывать эти программы очень осторожно, но как этого достичь и каким критериям следует следовать? Решения о том, как реализовать двуязычную программу, должны приниматься с учетом основных аспектов [18].

1. Преподаватели должны иметь четкое представление о том, какие цели они хотят достичь и в какие сроки это возможно сделать. Для этого крайне важно разработать план действий, предусматривающий постепенную реализацию программы лингвистической и методологической подготовки учителей и лингвистической подготовки учеников. Лингвистические цели: определить, какой уровень владения иностранным языком должен быть достигнут у обучающихся после изучения программы. Академические цели: обучающиеся не должны сталкиваться с трудностями при усвоении учебного материала. Для этого важно, чтобы учебные схемы эффективно контролировались, оценивались и администрировались, а также придавалось важное значение организации учебной деятельности и последовательному использованию эффективной методологии.

2. Надлежащая реализация также зависит от *адаптации программ к имеющимся ресурсам*, особенно в отношении методологической и лингвистической подготовки учителей.

При реализации двуязычной программы необходимо решить несколько первоначальных проблем, которые будут определять характеристики программы. Во-первых, это трудности, с которыми ученики сталкиваются при усвоении сложного академического контента на языке, который они, возможно, еще не освоили. В связи с этим обучающиеся рискуют не получить такого же уровня знаний, как в случае их обучения на родном языке. Приобретение продуктивных навыков (устной и письменной речи) может быть затруднено, и в то же время усвоение контента также может быть изменено при посредничестве иностранного языка. Тем не менее, Г. Хеллекьер и Р. Уилкинсон указывают на то, что последние исследования, проведенные в Маастрихтском университете, показали, что ученики, участвующие в программах академического обучения с использованием иностранного языка, достигают такой же или даже лучшей успеваемости, чем их сверстники, которые учатся по программам, преподаваемых на их родном языке [9].

Важно тщательно планировать и поэтапно осуществлять программу. Если программа не реализуется постепенно, не выбрано соответствующее учебное содержание, не используется правильная методология, если языковые навыки учеников не развиты, пока они изучают академическое содержание, это может оказать негативное влияние на изучение как содержания, так и языка. В плохо организованном процессе обучения учащиеся сталкиваются с ситуациями, в которых они испытывают постоянное чувство неполноценности, поскольку не могут выполнять те же задачи на иностранном языке, на которые они способны на родном языке. Это приводит к снижению участия и растущему разочарованию – факторам, которые могут оказать негативное влияние на их успеваемость [4].

Наиболее разумным способом избежать этих проблем было бы установление начального уровня языковой компетенции для обучающихся. Кроме этого, на наш взгляд, необходима лингвистическая поддержка в форме языковых курсов для учеников в конкретных областях обучения.

Вторая проблема связана с тем, на каком уровне владеет языком преподаватель. Важно, чтобы он был способен легко общаться на языке, давать подробные объяснения, реагировать на вопросы, которые возникают в ходе беседы с классом. Согласно мнению зарубежных ученых, «преподаватели должны были бы успешно использовать общие и текстовые компетенции на двух разных уровнях: ситуационном, глобальном и дисциплинарном или местном» [5]. С другой стороны, необходимо создать регулируемую и утвержденную систему оценки, которая включает четкие критерии относительно того, какой процент оценки относится к контенту, и какой процент относится к языку, используемому для выражения и работы с контентом.

Установление минимального уровня владения языком для учителей представляется важным. Некоторые специалисты утверждают, что уровень C1 (пятый уровень из шести, установленных Европейской системой координат для языков – CEFR (coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr-)) должен быть минимально приемлемым уровнем для преподавателей, которые участвуют в двуязычных программах [17]. Однако университеты могут выбрать поэтапную модель внедрения. В этом случае разумный выбор содержания, использование соответствующих методологических стратегий для передачи академического контента и ограничения в отношении использования иностранного языка с точки зрения времени и вида деятельности становятся более важными вопросами, чем чисто лингвистический аспект. На наш взгляд, преподавательский состав в программе, которая реализуется на иностранном языке, должен подбираться не только на основе лингвистического критерия, но и в зависимости от степени мотивации.

Следующий этап – это разработка качественной программы для обучения двуязычных учителей в основных областях: язык и методология. Что касается лингвистического обучения, важно предложить конкретные курсы, использующие иностранный язык в качестве средства передачи академического контента. Это не традиционные языковые курсы, т.к. они требуют определенных навыков и стратегий [18], но они направлены на то, чтобы снабдить учителей основами языка, необходимыми для обеспечения успеваемости учащихся по предметам. Обучение методологии также является важным элементом в этом процессе. Это требует разработки программы специализированных курсов и семинаров для обучения учителей принципам двуязычного образования и CLIL.

Согласно С. Перес-Видаль, технология CLIL является настоящей образовательной инновацией, основанной на социальном конструктивизме, критическом мышлении, ориентированном на учащихся обучении, развитии процедурных знаний и навыков самостоятельного обучения, взаимодействия и внимания к форме [19]. Проектирование и разработку учебной программы следует начинать с осознания того, что этот тип обучения основан на усвоении учащимися знаний, возникшем в результате использования иностранного языка в качестве средства передачи информации.

В частности, в обучении используются методологические стратегии, которые сочетают лекции и практические занятия. Такие стратегии позволяют гибко подходить к языковым потребностям учителей и учащихся, акцентируя внимание на том факте, что учитель не является единственным администратором знаний в классе, и адаптируя программу

к языковым потребностям учащихся. Некоторые из наиболее важных стратегий, предложенных П. Мехисто, включают: последовательное использование иностранного языка, ясность и точность презентаций, использование наглядных пособий, повторение, знакомство с различными языковыми моделями, акцент на общение в качестве основной цели, равные возможности приобретения как устных, так и письменных навыков, высокие, но реалистичные ожидания [16]. Двухязычные учебные курсы должны затрагивать методологические вопросы, относящиеся к этому типу обучения, такие как обучение на основе задач, управление классом, принципы сосуществования, критерии и инструменты оценки, совместное обучение, методы для улучшения взаимодействия учителя и ученика, критерии для выбора учебного контента, структурирование двухязычных уроков, внимание к разнородным классам, самостоятельное обучение, использование мультимедийных и онлайн-ресурсов.

Основным элементом этой структуры является роль координаторов программ. Учитывая, что все больше предметов преподаются с использованием двухязычной методологии, важно назначить одного координатора на программу обучения. Основная обязанность координаторов – оказывать учителям поддержку в предоставлении учебного контента следующим образом.

1. Определение языковых потребностей учеников, учитывая предмет, его сложность и учебный год, в котором этот предмет преподается. Очень важно, чтобы учителя понимали, что то, что мы называем «сложностью», определяется природой предмета, когнитивными требованиями, необходимыми для его понимания, и языковой нагрузкой, которую он вызывает.

2. Помощь учителям в совместном планировании курсов и постановке учебных задач. Особенно важно координировать различные предметы, имеющие одинаковое содержание, чтобы эффективно применять методологическую стратегию в ситуациях, когда языковые трудности и сложные концепции совпадают по времени в процессе преподавания различных дисциплин [20; 21]. Чем больше учащиеся знакомятся со сложными понятиями, концепциями и процессами, и чем больше разнообразие контекстов, в которых они появляются, тем легче их будет усвоить.

3. Предоставление необходимых ресурсов учителям для эффективной подготовки к занятиям.

В Научно-образовательном центре Вологодского научного центра РАН в 2019/2020 уч. г. началась реализация дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической

направленности «Математика и английский в экономике». Она рассчитана на занятия с детьми в возрасте 11–17 лет углубленным изучением экономики с элементами математики и английского языка. Ежегодная общая продолжительность программы 108 часов.

При разработке использована технология *предметно-языкового интегрированного обучения*, рассматривающая возможность слияния различных областей знания в одну дисциплину для обеспечения процесса подготовки всесторонне развитых обучающихся, способных к дальнейшему саморазвитию, эффективной профессиональной деятельности. Эффективность формирования экономических знаний и умений как составляющих экономического мышления во многом зависит от глубины знаний по математике, а также английскому языку, привнесшему в экономику большинство терминов и понятий.

Актуальность программы заключается в воспитании любознательно-го, активного и заинтересованно познающего мир школьника, готового к успешной жизни в современном обществе. Обучение основам экономики, математическим методам в экономике, а также организация творческого и поискового характера взаимодействия на английском языке будет способствовать совершенствованию экономических, математических и коммуникативных навыков.

Цель программы – формирование навыков экономического мышления в процессе изучения экономики с использованием элементов математики и английского языка как инструментов познания и социализации современного человека в межнациональном и межкультурном пространстве.

Задачи программы:

- *личностные*:
 - развивать личностный и социокультурный смысл интеграции математики, английского языка и экономики;
 - развивать навыки коммуникативной деятельности как составляющей экономической культуры;
- *метапредметные*: развивать и формировать методологические умения и навыки логического и латерального мышления как составляющих экономического мышления;
- *предметные*:
 - формировать экономические знания как основу экономического мышления;
 - актуализировать, расширить математические знания как инструмент познания в экономике;
 - совершенствовать экономические, математические знания средствами английского языка.

Отличительной особенностью программы является предметно-интегрированное обучение по трем дисциплинам: экономика, математика и английский язык. При ее реализации предполагается использование разнообразных форм проведения занятий (деловые и ролевые игры, практикумы, дискуссии, олимпиадная подготовка, творческие занятия, лекции, беседы, экономические викторины, ребусы, квесты, работа с интерактивными ресурсами и экономическими и математическими симуляторами). Подобное разнообразие форм работы возможно только в рамках творческого объединения учреждения дополнительного образования. Итогом освоения программы является формирование экономических знаний, умений, навыков обучающихся по темам курса, развитие их творческих способностей, умения поиска нестандартных решений, навыков финансовой грамотности и приобретение практического опыта в решении экономических задач.

Приведем примерный перечень тем для обучающихся 15–16 лет: “Microeconomics”, “Macroeconomics”, “Applied economics”, “Economic systems”, “Supply, demand and market price”, “Prices in a market economy”, “The law of demand”, “Elasticity of demand”, “Supply”, “Competition in theory and practice”, “Monopoly and public policy”, “Oligopoly”, “Business and entrepreneurship”, “The sources of income”, “Money and its functions”, “Inflation”, “The economics of population”, “Unemployment”, “Income and costs”, “Currency”.

В заключение нашего анализа организационных мер, которые помогают в достижении успешной двуязычной программы, кратко рассмотрим другие дополнительные меры, способствующие достижению этой же цели, и, что более важно, могут быть консолидированы с течением времени.

1. Обеспечение качества процесса и результатов; назначение координатора программы, который отвечает за разработку действий и мероприятий в соответствии с общими целями образовательной программы.

2. Адаптация двуязычных программ к образовательным организациям в соответствии с их конкретными характеристиками и потребностями.

3. Выбор подходящих учителей. Крайне важно, чтобы учителя, участвующие в двуязычной программе, обладали необходимыми языковыми навыками. Чтобы убедиться, что это действительно так, минимальный уровень квалификации должен быть установлен для всех учителей, желающих принять участие в программе. Кроме того, учителя должны отбираться в соответствии с их собственными способностями справляться с общей передачей академического контента.

4. Проведение вступительного языкового экзамена, который обязателен для всех, желающих изучать предметы на иностранном языке.

5. Предоставление поощрительной программы для учителей. Восприятие преимуществ, которые получают их ученики, не должно быть единственной наградой для учителей, участвующих в двуязычной программе. Другие стимулы могут включать в себя: признание дополнительной учебной нагрузки, связанной с двуязычными классами, специальные языковые и методические курсы, а также лингвистическое и методологическое консультирование при подготовке классов и материалов курса.

6. Модернизация оборудования до технических требований онлайн-обучения и использование специальных технологий и ресурсов для обучения.

В глобальном мире важно, чтобы выпускники получали адекватную подготовку для овладения английским языком. Это цель, которая требует разработки соответствующей и, прежде всего, эффективной образовательной модели. Одним из способов достижения этой цели является реализация программы преподавания предметов на иностранном языке (proenglishblog). CLIL предлагает многообещающий путь к достижению этой цели, который был опробован во всех областях образования, включая дополнительное образование. Несмотря на то, что схемы такого рода, направленные на усвоение академического контента на языке, отличном от родного, предлагают ученикам преимущества в плане знания и овладения языком, они должны учитывать время и усилия, необходимые для разработки образовательной программы на основе этого принципа. Поэтому важно отразить потребности, цели и, прежде всего, особенности образовательного контекста, в котором они реализуются.

Библиографический список / References

1. Галицына И.В. Реализация принципов CLIL технологии в образовательном процессе технического вуза // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. Т. 3. № 2. С. 4–8. [Galitsyna I.V. Implementation of the principles of CLIL technology in the educational process of a technical university. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*. 2017. Vol. 3. No. 2. Pp. 4–8. (In Russ.)]
2. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6 [Kulakova A.B. Generation Z: Theoretical aspect. *Territorial Development Issues*. 2018. No. 2 (42). DOI: 10.15838/tdi.2018.2.42.6 (In Russ.)]
3. Современная молодежь и духовные ценности народов России: Сборник материалов V Республиканской студенческой научно-практической конференции / Под ред. Р.М. Мухамедшина. Казань, 2019. [Sovremennaya molodezh i dukhovnye tsennosti narodov Rossii [Modern youth and spiritual values of the peoples of Russia]. R.M. Mukhametshin (ed.). Kazan, 2019.]

4. Coyle D., Hood Ph., March D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge, 2010.
5. Dafouz E., Núñez B., Sancho C. Analysing stance in a CLIL university context: Non-native speaker use of personal pronouns and modal verbs. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*. 2007. No. 10 (5). Pp. 647–662.
6. Doiz A., Lasagabaster D., Manuel Sierra J. CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*. 2014. Vol. 42. Issue 2. Pp. 209–224. DOI: 10.1080/09571736.2014.889508
7. Graddol D. English Next. *British Council Publications*. 2006. URL: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article> (дата обращения: 02.05.2020).
8. Hainer E., Fagan B., Bratt T. et al. Integrating learning styles and skills in the ESL classroom. Approach to lesson planning. National Clearinghouse for Bilingual Education. Washington, 1990.
9. Hellekjaer G.O., Wilkinson R. Content and language integrated learning (CLIL) in higher education: An issue raising workshop. *Language for Special Purposes: Perspectives for the New Millennium*. F. Mayer (ed.). 2001. Pp. 398–420.
10. Krashen S.D. The input hypothesis: Issues and implications. New York, 1985.
11. Lasagabaster D., Ruiz de Zarobe Y. CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training. Cambridge Scholars Publishing, 2010.
12. Llinares A. Assessment for learning in primary CLIL classrooms and its co-construction in classroom discourse. PhD thesis. Universidad Autónoma de Madrid, Spain, 2017.
13. Marsch D., Marsland B., Stenberg K. Integrating competencies for working life. Jyvaskyla, 2001.
14. Marsh D. Content and language integrated learning. The European dimension-actions, trends and foresight potential. DG Education & Culture, European Commission, 2002. P. 15.
15. Marsh H.W., Lüdtke O., Robitzsch A. et al. Doubly-latent models of school contextual effects: Integrating multilevel and structural equation approaches to control measurement and sampling error. *Multivariate Behavioral Research*. 2009. No. 44. Pp. 764–802. DOI: 10.1080/00273170903333665
16. Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford, 2012.
17. Mohan B., Slater T. A functional perspective on the critical “theory/practice” relation in teaching language and science. *Linguistics and Education*. 2005. No. 16. Pp. 151–172.
18. Pavón V., Gaustad M. Designing bilingual programmes for higher education in Spain: Organisational, curricular and methodological decisions. URL: <http://www.icrj.eu/21/article7.html> (accessed: 02.05.2020).
19. Pérez-Vidal C., Juan-Garau M. To CLIL or not to CLIL? From bilingualism to multilingualism in Catalan/Spanish communities in Spain. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. 2010. Pp. 115–138.
20. Smit U., Dafouz E. A sociolinguistic approach to the multifaceted roles of English in English-medium education in multilingual university settings. URL: <https://benjamins.com/catalog/llt.47.17daf> (accessed: 02.05.2020).
21. Stoller F.L. Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004. No. 24. Pp. 261–283.

Статья поступила в редакцию 21.05.2020, принята к публикации 15.07.2020

The article was received on 21.05.2020, accepted for publication 15.07.2020

Сведения об авторе / About the author

Мироненко Елена Станиславовна – кандидат филологических наук; старший научный сотрудник, заместитель заведующего Отделом исследований влияния интеграционных процессов в науке и образовании на развитие территорий, Вологодский научный центр Российской академии наук

Elena S. Mironenko – PhD in Philology; Senior Researcher, Deputy Head at the Department for the Studies of the Influence of Integration Processes in Science and Education on Territorial Development, Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences, Russian Federation

E-mail: voselena35@mail.ru

А.В. Яковлева

Московский исламский институт,
109382 г. Москва, Российская Федерация

Особенности функционирования исламских образовательных организаций в современном социально-правовом поле России

В статье отражены современные нормативно-правовые основы деятельности религиозных (исламских) организаций, занимающихся образовательной деятельностью. Обоснованы актуальные проблемы взаимодействия в образовательном процессе вопросов религии и государственного управления. Акцентируется внимание на специфике функционирования религиозных образовательных организаций с учетом политики невмешательства государства в содержание образовательные программы исламской организации. Актуальность освещенной темы обусловлена отсутствием в законодательстве механизмов взаимодействия общественных и государственных институтов управления в системе исламского образования в условиях необходимости осуществления деятельности религиозных образовательных организаций в современном социально-правовом поле России.

Ключевые слова: исламское образование, исламская образовательная организация, теология, образовательный стандарт, религия, нормативно- правовые основания

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Яковлева А.В. Особенности функционирования исламских образовательных организаций в современном социально-правовом поле России // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 53–64. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-53-64

© Яковлева А.В., 2021



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

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-53-64

A.V. YakovlevaMoscow Islamic Institute,
Moscow, 109382, Russian Federation

Peculiarities of functioning of Islamic educational organizations in the modern social and legal field of Russia

The article reflects the current legal framework for the activities of religious (Islamic) organizations engaged in educational activities. The article substantiates the topical problems of interaction in the educational process of religion and public administration. The article focuses on the specifics of the functioning of religious educational organizations, taking into account the policy of non-interference of the state in the content of educational programs of an Islamic organization. The relevance of this topic is due to the lack of mechanisms in the legislation for interaction between public and state management institutions in the system of Islamic education in the context of the need to carry out the activities of religious educational organizations in the modern social and legal field of Russia.

Key words: Islamic education, Islamic educational organization, theology, educational standard, religion, regulatory and legal grounds

CITATION: Yakovleva A.V. Peculiarities of functioning of Islamic educational organizations in the modern social and legal field of Russia. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 53–64. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-53-64

Россия, являясь многонациональным и многоконфессиональным светским демократическим государством, предоставляет каждому человеку право на самоопределение, в том числе в отношении религиозных предпочтений. Граждане России, исповедующие ислам, вправе выбирать обучение в мусульманских образовательных учреждениях (образовательных организациях). Однако, если в отношении традиционной системы образования в РФ создана широкая нормативно-правовая база, в частности, ФГОСы на всех уровнях образовательной системы,

то в отношении исламских образовательных программ на сегодняшний момент с сожалением можно констатировать отсутствие подобных нормативно-правовых документов на некоторых образовательных уровнях. Их отсутствие не позволяет не только эффективно отслеживать, осуществлять контроль за деятельностью организаций, качеством образования и его соответствия образовательной политике государства, но и не дает возможности внутри самих организаций ориентироваться на единую норму, стандарты качества своих образовательных программ. В связи с вышеизложенным, тема исследования является достаточно актуальной.

Обращаясь к классификации международной организации ЮНЕСКО, становится очевидно, что помимо традиционного, или как его еще называют, формального образования, в образовательной системе выделяется и неформальная его форма. Формальное образование – это образование в его традиционной форме. Образовательный процесс в формальных образовательных учреждениях выстроен по жесткой уровневой структуре; образовательные программы разработаны в соответствии со стандартами. По окончании такого учреждения обязательно должен выдаваться соответствующий документ.

Отличительной чертой неформального образования от формального является наличие в первом образовательных программ, которые не имеют ни уровневого подразделения, ни стандартизации. Кроме того, в данной форме образования даже выдача документа не является обязательной. Другой особенностью неформального образования является его направленность не на внешний мотив получения образования, а на внутренние стимулы. Так, например, человек благодаря обучению в неформальном учебном заведении выражает себя как личность, у него появляется больше возможностей для самореализации и самосовершенствования, в том числе понимания себя и своего внутреннего мира.

Поскольку современная Россия вступила, как и другие страны, на путь, связанный с глобализацией всей общественной жизни, это неизбежно повлекло за собой появление различных зон конфликтности, в том числе по вопросу взаимодействия общественных и государственных структур. Выбор мусульманами варианта получения образования на базе исламской образовательной организации обусловлен, прежде всего, соблюдением традиций. Однако наличие таких организаций, помимо того, что они удовлетворяют запросам отдельных категорий граждан РФ, требует и законодательного регулирования [7, с. 77].

Другими очевидными проблемами в становлении и дальнейшем развитии исламских образовательных организаций является и отсутствие стандартов ведения деятельности и непосредственно образовательных

программ, научно-методической литературы, отсутствие высококвалифицированных кадров. Так или иначе, данные проблемы связаны с отсутствием общей системы нормативно-правовых оснований ведения исламскими организациями образовательной деятельности, а для решения проблем толерантности в обществе и гармоничного развития государственно-исламских отношений требуется комплексный подход к разработке такой базы [6, с. 20].

Под исламским образованием понимается один из видов религиозного образования, который направлен на то, чтобы осуществлять подготовку служителей и религиозного персонала исламского вероисповедания, преподавателей и богословов, в целях полноценного удовлетворения потребностей в образовании верующего населения в сфере религии. На различных уровнях исламское образование должно обеспечивать процесс как обучения, так и воспитания. Религиозное обучение направлено на то, чтобы усваивать профессиональные знания, которые относятся к догматике, ритуалу, этике, культуре, социально-правовым и прочим нормам ислама в интересах личности, семьи, общества и государства в целом [7, с. 37].

Рассмотрим характеристики и отличительные особенности исламского образования в части его реализации в России.

Специфика исламского образования как раз предусматривает то, о чем говорилось выше – неформальную составляющую. Если говорить точнее, то исламское образование в России – это сегодня как раз тот самый неформальный сектор образования. Наряду с этим, исламское образование, также как и формальное светское образование, носит характер непрерывный, т.е. такое образование предусматривает, что человек может обучаться на протяжении всей жизни. Это утверждение находит свое подтверждение хадисом пророка Мухаммада: «Приобретайте знания от колыбели до могилы».

Так, согласно мусульманской традиции, дети в начале жизни получают образование и воспитание в семье. Именно семья является основой для дальнейшего воспитания, развития и обучения. В дальнейшем процесс обучения происходит в религиозных группах или же в мечетях. Наряду с общеобразовательной школой в России ребенок может получить образование в мектебах, являющихся аналогом российской средней общеобразовательной школы. Поскольку образовательные программы, по которым проводится обучение в исламском школьном образовании (равно как и на всех остальных ступенях неформального образования), не являются стандартизированными, то и документ ранее не выдавался (сейчас законодательство изменилось). Поправки, которые

были внесены в Федеральный закон об образовании, реально позволили религиозным образовательным организациям получать государственное лицензирование и выдавать своим выпускникам документы государственного образца. Однако, несмотря на такие позитивные сдвиги в области нормативно-правового обеспечения, собственно система подготовки специалистов в области религии (прежде всего, с углубленным изучением истории и культуры ислама) в России далека от совершенства. Есть трудности не только с определением единства нормативно-правовой базы, но и в отношении организации обучения, материально-технического и учебно-методологического обеспечения.

Вопрос о выдаче или не выдаче документа об образовании ставится достаточно остро и по сей день, вызывая немало споров. Согласно положениям Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» уровень образования – это совершенно формализованный показатель, свидетельствующий о завершении одного из циклов образования. Такой цикл обладает собственным уровнем сложности и объемом изучаемых дисциплин. По окончании образовательной программы, которая удостоверена стандартом образования, выпускнику выдается документ соответствующего образца (docs.cntd.ru/document/902389617).

Однако если в традиционном образовании есть четкое выделение ступеней образования (начиная от дошкольного и заканчивая формами высшего образования), то однозначных аналогичных уровней в исламском образовании на сегодняшний день не существует. Несмотря на это, некоторые авторы придерживаются позиции, относительно которой в исламском образовании выделяются три уровня.

Первый уровень предусматривает обучение детей школьного возраста, второй уровень – это высшее образование, которое студенты получают в исламских образовательных организациях. Третий уровень предполагает либо повышение квалификации, либо переподготовку кадров. На сегодняшний день третий уровень исламского образования полностью относится к неформальному образованию [5, с. 350].

Одной из актуальных задач по формированию стандартов для религиозных образовательных организаций является неравномерность развития мусульманской школы в разных субъектах федерации. Те исламские образовательные учреждения, которые имеют официальную регистрацию, далеко не всегда могут выдержать конкуренцию со стороны как зарубежных центров (прежде всего, Ближнего и Среднего Востока), но и со стороны местных неофициальных религиозных учреждений [9, с. 22].

Вопросы, связанные с нормативно-правовой интеграцией исламско-го образования в образовательное пространство России в соответствии с действующим законодательством, прежде всего, должны рассматриваться в контексте их соответствия положениям Закона «Об образовании», в частности, статьи 10, в которой определяется общая структура российской системы образования (docs.cntd.ru/document/902389617), а также статьи 19 Федерального закона о религиозных объединениях, где прописаны вопросы регулирования функционирования духовных учреждений, осуществляющих образовательную деятельность (docs.cntd.ru/document/9040821).

Если принимать во внимание, что светское и религиозное образование имеет значительные различия, этим обусловлена и вариативность образовательных программ, как в содержании, так и в целях и задачах образования.

В качестве нормативно-правовых оснований, прописанных в Уставах, согласно гражданскому законодательству РФ, религиозные образовательные организации прописывают следующие документы:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.
- Федеральный закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» № 125-ФЗ от 26.09.1997 г. (с изменениями и дополнениями).
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 27 августа 2009 г. «Разъяснения по формированию примерных программ учебных дисциплин НПО и СПО».

Отметим, что Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в данном списке нет, поскольку религиозные образовательные программы под них не подходят, а имеют свою специфику. Если на локальном уровне каждая исламская образовательная организация прописывает собственные образовательные программы, то на общегосударственном уровне сегодня такое закрепление отсутствует.

Еще в 2007 г. Правительством Российской Федерации был начат широкомасштабный проект «Комплексная программа содействия развитию сферы религиозного образования, прежде всего мусульманского». Эта программа действовала до 2015 г., в рамках ее велась активная работа по подготовке специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама. Главной целью Программы являлась подготовка административно-управленческих и экспертных кадров для мусульманских религиозных организаций и органов государственного управления по работе с религиозными объединениями.

Сегодня замены указанной Концепции нет, ее не продлили. Однако очевидно, что нуждаемость в подобного рода нормативно-правовом

документе имеется. Внедрение нового стандарта, Концепции, Положения либо любого другого документа, который бы регламентировал всю сложность взаимодействия светского и религиозного образования, государственных органов власти и религиозных образовательных учреждений, позволило бы решить многие проблемы [2, с. 60].

Создание такого документа позволило бы учесть имеющиеся различия в необходимых для данных видов образования компетенциях обучающихся. Обоснование создания новой Концепции обусловлено тем, что российское религиозное образование продолжает активно развиваться, а российская высшая школа продолжает интеграцию в мировую образовательную систему, поэтому обязательно должна поддерживаться наличием необходимых единых стандартов [10, с. 78].

Система исламских образовательных организаций, действующих в России сегодня, может идти по пути развития одновременно с учетом особенностей, которые имеются в российской светской системе образования. Те программы образования, которые реализуются в исламских образовательных организациях, обязательно должны соответствовать определенному уровню – требованию содержательности в вопросе интеграции исламских образовательных учреждений в образовательное пространство РФ. Именно так можно обеспечить преемственность и непрерывность подготовки специалистов в области религии и их дальнейшей практической деятельности. Уровень образования уже сегодня подтверждается документом единого образца о высшем профессиональном образовании [6, с. 110].

Поскольку существует специфика статуса образовательных программ, которые реализуются в исламских образовательных организациях сегодня, то следует учитывать это при включении изменений различного характера. Это касается не только системы высшего религиозного образования, но и среднего профессионального.

Здесь важно принять во внимание положения статьи 19 Федерального закона «О религиозных объединениях», в которой говорится о том, что у духовных образовательных организаций есть право на реализацию духовных образовательных программ, которые имеют целью подготовку служителей и религиозного персонала религиозных организаций, при этом есть право выдачи собственных документов об образовании и полученной квалификации. Кроме того, в этой же статье закреплено, что такие организации имеют право подготавливать специалистов по образовательным программам в соответствии с требованиями, которые предъявляют федеральные государственные образовательные стандарты, также имея право выдавать документы об образовании

и (или) о квалификации единого (ранее – государственного) образца [11, с. 191].

На практике это может означать, что для того, чтобы религиозные образовательные учреждения могли быть успешно интегрированы в российское образовательное пространство, у них должна быть возможность реализации образовательных программ по государственному стандарту.

В частности, это означает, что для осуществления интеграции исламских образовательных учреждений в систему российского образования как полноценного участника таким организациям требуется проводить реализацию указанных образовательных программ, причем в соответствии с имеющимися ФГОС. Однако задача осложняется тем, что у религиозных образовательных учреждений обычно свои программы, которые часто отличаются от курса «Теологии» или «Богословия» в вузах, проводящих обучение по единому стандарту (ФГОС). По сути, такая задача пока не представляется возможной к реализации ввиду принципиально различных позиций светского и религиозного образования в России [4, с. 157].

Главный инструмент и в то же самое время ключевое звено во всей системе религиозного образования – это именно исламские учреждения, ведущие образовательную деятельность в области высшего образования. Здесь разрабатывается собственная учебно-методическая литература, касающаяся религиозных дисциплин, проводится апробирование новых образовательных технологий для высшего религиозного (исламского) образования. Кроме того, в исламских образовательных учреждениях находит реализацию экспертно-консультативная функция, благодаря которой постепенно формируется механизм в области осуществления международных связей с мусульманскими учреждениями всего мира [3, с. 270].

Для интеграции образовательных мусульманских программ с ФГОС высшего образования особое внимание следует уделять тому, какой структурой обладают учебные планы. Дисциплины по профилю религиозного образования не должны быть неадекватно преувеличены в своих объемах и количестве, а должны строго отвечать соблюдению рациональных пропорций в получении высшего образования.

В учебных планах должны рассматриваться новейшие течения религии, отражаться последние достижения в области современной мысли ислама. Также должны быть представлены процессы, происходящие в мировой политике и экономике. Кроме того, в учебных планах должны быть отражены реалии международных отношений, особенностей

жизни мусульманского общества, рассмотрены особенности функционирования и деятельности мусульманских сообществ и образовательных учреждений за рубежом, с целью возможного использования их опыта организации образовательного процесса.

В рамках нормативно-правовых изменений, оценки их возможностей для интеграции в систему религиозного образования исламским образовательным организациям следует особое внимание уделять дисциплинам по юридическому направлению, которое изучается в светской системе образования. Для специалистов в области исламской религии крайне важно обладать знаниями особенностей языковой культуры, истории ислама, что будет определять их занятость в дальнейшей практической деятельности. Кроме того, выпускники исламских образовательных учреждений сегодня имеют право трудиться и в государственных органах власти, а также в институтах гражданского общества в рамках своих компетенций [6, с. 112]. Для того, чтобы получить расширенные знания в области права, требуется снизить дисбаланс в учебных планах по юридическому профилю. Избежать диссонанса в системе образовательных стандартов поможет освоение руководством религиозных образовательных учреждений ключевых вопросов и критериев завершенности религиозного образования [3, с. 271–272].

Основой для подготовки специалистов в области исламской религии в Российской Федерации является развитие конфессиональных образовательных программ в рамках общего направления «Теология».

В современной номенклатуре Высшей аттестационной комиссии присутствует «Теология», поэтому стоит рассмотреть возможность применения данного направления образовательной программы для обучения и дальнейшей комплектации уже педагогическими кадрами религиозных образовательных учреждений. Так можно решить острую нехватку профессиональных образовательных кадров для данного вида организаций, причем как на высшей ступени, так и на средней профессиональной и даже среднего общего образования [1, с. 161].

Для содействия развитию образования по направлению исламской теологии требуется постоянно поддерживать стремление к знаниям, углублять навыки работы с информацией, стремиться к самостоятельному изучению основ истории и культуры в организациях высшего образования по религиозным программам обучения. Так, могут вводиться направления подготовки «Востоковедение и африканистика», «Теология», «Религиоведение» и многие другие.

Для реализации направления по совершенствованию и повышению скорости интеграции религиозных образовательных организаций

в единое образовательное пространство России с точки зрения улучшения нормативно-правового поля, требуются следующие действия:

- проводить работу по совершенствованию в области системы экспертизы по аккредитации религиозных организаций, осуществляющих образовательную деятельность;
- осуществлять и поддерживать разработку стандартов по многоуровневости исламского образования, причем эта работа должна вестись на федеральном уровне, но обязательно учитывая региональные особенности (так, региональные характеристики на Северном Кавказе будут сильно отличаться от таковых, к примеру, в Томской области);
- вместе с религиозными общественными организациями и религиозными образовательными организациями разрабатывать единые стандарты в области регламентации исламского образования на всех уровнях, включая дополнительное образование;
- создавать регламенты по использованию и распространению учебно-методической литературы по всем религиозным образовательным учреждениям страны;
- проводить работы по нострификации дипломов о религиозном образовании российских граждан, которые получают или уже получили религиозное образование за рубежом.

Таким образом, основной проблемой в развитии системы исламского образования остается отсутствие эффективного взаимодействия государственных и общественных органов регулирования деятельности исламских образовательных организаций, единой системы мониторинга и контроля за деятельностью религиозных образовательных учреждений. Сегодня в России, к сожалению, нет должного уровня связи и эффективного учебно-научного взаимодействия между религиозными образовательными учреждениями на разных уровнях. Как результат – нарушение принципов целостности и непрерывности образовательного процесса, а также обеспечения преемственности образовательных программ религиозного образования.

Библиографический список / References

1. Билалов М.И. Познавательный ресурс исламского образования // *Caucasian Science Bridge*. 2018. Т. 1. № 2 (2). С. 26–36. [Bilalov M.I. Cognitive resource of Islamic education. *Caucasian Science Bridge*. 2018. Vol. 1. No. 2 (2). Pp. 26–36. (In Russ.)]
2. Галиев И.Ш. Об опыте взаимодействия органов государственной власти, местного самоуправления и правоохранительных структур в профилактике экстремистской деятельности // *Казанский педагогический журнал*.

2015. № 6-3. С.13–16. [Galiev I.Sh. On the experience of interaction between state authorities, local self-government and law enforcement agencies in the prevention of extremist activities. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2015. No. 6-3. Pp. 13–16. (In Russ.)]
3. Дмитриева Е.Л. Исламское образование в России: история и современность // Россия и мусульманский мир. 2018. № 4 (310). С. 12–17. [Dmitrieva E.L. Islamic education in Russia: History and modernity. *Russia and the Moslem World*. 2018. No. 4 (310). Pp. 12–17. (In Russ.)]
 4. Измайлов Р.А. Пути формирования конкурентоспособного российского исламского образования // Россия и мусульманский мир. 2016. № 11 (293). С. 15–17. [Izmailov R.A. Ways of forming a competitive Russian Islamic education. *Russia and the Moslem World*. 2016. No. 11. Pp. 15–17. (In Russ.)]
 5. Калимуллин Р.Х. Структура современного российского исламского образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 9. С. 347–351. [Kalimullin R.H. The structure of modern Russian Islamic education. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamentalnyh issledovanij [International Journal of Applied and Basic Research]*. 2015. No. 9. Pp. 347–351. (In Russ.)]
 6. Маточкина А.И., Уланова Д.В. Инновационные методы преподавания профильных дисциплин в программах подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама // Известия Российской государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2019. № 191. С. 192–199. [Matochkina A.I., Ulanova D.V. Innovative methods of teaching specialized disciplines in training programs for specialists with in-depth knowledge of the history and culture of Islam. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2019. No. 191. Pp. 192–199. (In Russ.)]
 7. Мухаметшин Р.М. Стратегические направления развития мусульманского образования в России // Ислам в современном мире. 2015. Т. 11. № 4. С. 35–46. [Mukhametshin R.M. Strategic directions of development of Muslim education in Russia. *Islam v sovremennom mire*. 2015. Vol. 11. No. 4. Pp. 35–46. (In Russ.)]
 8. Мухетдинов Д.В. Российское мусульманство: призыв к осмыслению и контекстуализации // Россия и мусульманский мир. 2015. № 6. С. 32–70. [Muhetdinov D.V. Russian Islam: A call to comprehension and contextualization. *Russia and the Moslem World*. 2015. No. 6. Pp. 32–70. (In Russ.)]
 9. Хазиев В.С. Контуры исламского образования новой России // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 10. С. 18–30. [Khaziev V.S. Contours of Islamic education in new Russia. *Sotsialno-gumanitarnye znaniya*. 2013. No. 10. Pp. 18–30. (In Russ.)]
 10. Шаповалов А.В. Проблемы институционализации исламского образования в современной России // Власть. 2011. № 3. С. 107–110. [Shapovalov A.V. Problems of institutionalization of Islamic education in modern Russia. *The Authority*. 2011. No. 3. Pp. 107–110. (In Russ.)]
 11. Ярлыкпатов А.А. Исламское образование на Северном Кавказе // Исламоведение. 2014. № 1. С. 104–106. [Yarikapov A.A. Islamic education in the North Caucasus. *Islamovedenie*. 2014. No. 1. Pp. 104–106. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 16.09.2020, принята к публикации 23.12.2020

The article was received on 16.09.2020, accepted for publication 23.12.2020

Сведения об авторе / About the author

Яковлева Альбина Владимировна – заместитель декана факультета теологии; Московский исламский институт

Albina V. Yakovleva – Deputy Dean at the Faculty of Theology; Moscow Islamic Institute, Russian Federation

E-mail: ami27.86.27@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-65-73

М.В. Антонова

Мордовский государственный педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева,
430007 г. Саранск, Российская Федерация

Современные тренды в выборе профессионального будущего

Статья актуализирует проблему формирования и развития *soft skills* младших школьников. Авторская точка зрения заключается в идее ранней подготовки к выбору профессионального будущего. Готовность сделать выбор – прерогатива выпускника образовательной организации, который зависит от множества факторов, одним из них является наличие определенных сформированных навыков. Цель данной статьи – представить *soft skills* в качестве основания, платформы для дальнейшей навигации в мире профессий. Новизна работы заключается в идее формирования «мягких» навыков, речь идет о «системе 4 К» компетенций: критическое мышление, коммуникация, коллаборация, креативность в младшем школьном возрасте. Оптимальным средством формирования и развития данных навыков, необходимых в различных сферах профессиональной деятельности, является метод проектов. Теоретические положения статьи подкреплены проектной работой с младшими школьниками на базе Центра продленного дня на площадке Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева. Практическая значимость статьи предполагает возможность моделирования и разработки новых креативных идей подготовки молодого поколения к выбору профессионального будущего.

Ключевые слова: профессиональное будущее, *soft skills*, навыки, компетенция, метод проекта, младший школьник

© Антонова М.В., 2021



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

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Антонова М.В. Современные тренды в выборе профессионального будущего // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 65–73. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-65-73

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-65-73

M.V. Antonova

Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev,
Saransk, 430007, Russian Federation

Modern trends in choosing a professional future

The article actualizes the problem of the formation and development of soft skills of primary schoolchildren. The author's point of view is the idea of early preparation for choosing a professional future. The willingness to make a choice is the prerogative of a graduate of an educational organization, which depends on many factors, one of which is the presence of certain formed skills. The purpose of this article is to present soft skills as a foundation, a platform for further navigation in the world of professions. The novelty of the work lies in the idea of forming "soft" skills, namely the "4K system" of competencies: critical thinking, communication, collaboration, creativity at primary school age. The optimal tool for the formation and development of soft skills data required in various areas of professional activity is the project method. The theoretical provisions of the article are supported by project work with younger students on the basis of the After-School Center in Mordovia State Pedagogical University named after M.E. Evsevien. The practical significance of the article implies the possibility of modeling and developing new creative ideas for preparing the young generation to choose a professional future.

Key words: professional future, soft skills, skills, competence, project method, junior student

CITATION: Antonova M.V. Modern trends in choosing a professional future. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 65–73. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-65-73

Успешная карьерная траектория зависит от двух типов навыков: *hard skills* и *soft skills*. И если *hard skills* – это узко специализированные компетенции, которые человек приобретает в процессе профессионального обучения, то *soft skills* (от англ. «мягкие/гибкие навыки») – социальные, эмоциональные, психологические навыки, которые начинают формироваться в детстве, оптимально сензитивным периодом для «прокачки» данных компетенций является школьный период, потому что в зрелом возрасте развивать их затруднительно. В контексте данной работы цель раннего развития *soft skills* заключается в формировании платформы для дальнейшего самосовершенствования ребенка и выбора профессионального будущего. Вслед за Э.Ф. Зеером под профессиональным будущим мы понимаем желаемую и возможную трудовую деятельность, которая приносит человеку моральное и материальное удовлетворение [3]. В современных публикациях подчеркивается идея о том, что в информационном постиндустриальном обществе исчезают традиционные классические профессии, а новые только возникают, поэтому узкопрофессиональная подготовка кадров, «заточенная» на выполнение определенных трудовых действий, утрачивает смысл [9, с. 68]. В свою очередь, сформированные *soft skills* могут обеспечить успешность в трудовой карьере независимо от ее специфики.

Например, IT-технологии являются сегодня одной из самых престижных и высокооплачиваемых профессиональных сфер, и можно быть очень компетентным специалистом в этой области, владеть рядом языков программирования, веб-дизайном, создавать сайты, но если этот специалист не умеет работать в команде, выстраивать коммуникацию с коллегами и клиентами, планировать, управлять своим временем, то вряд ли его ожидает профессиональный рост.

В западных трактовках *soft skills* представляют собой совокупность социальных и коммуникативных навыков, позволяющих эффективно общаться и работать в команде [12]. Проблематика формирования *soft skills* определилась в сфере образования во второй половине XX в. Исследователи отмечают, что термины *hard skills* и *soft skills* являются аналогами компьютерных понятий *hardware* (аппаратная часть) и *software* (программное обеспечение) и позже стали использоваться в социальной сфере [10, с. 191].

В последнее время проблема формирования *soft skills* привлекает внимание российских исследователей гораздо чаще, нежели зарубежных ученых [1–4; 8–11]. Этот интерес в значительной мере связан с изменениями в системе российского образования. В обзорной статье И.К. Цаликовой и С.В. Пахотиной [10] предпринят качественный анализ российских и зарубежных научных публикаций, посвященных

различным аспектам развития *soft skills*. По мнению авторов, в российской и западной педагогической науках совпадают траектории развития идей «мягких» навыков, однако хронологически отечественные публикации по данной проблематике появляются позже. Сама идея необходимости и актуальности владения *soft skills* однозначно подтверждается работодателями, что отражается в публикациях начиная с 2018 г. [10, с. 195].

В зарубежных исследованиях активно обсуждаются возможности формирования и развития *soft skills* параллельно с процессом предметного обучения, ресурсом развития этих навыков выступает большой перечень дисциплин [13; 14]. Современные ученые выделяют следующие актуальные навыки: критическое мышление, креативность, коммуникативность, умение работать в команде, так называемая «Система 4 К», в зарубежной версии – *Four Cs* (Critical thinking, Creativity, Communication, Collaboration) [14].

Выбор методов исследования в данной работе определяется педагогическим и социопсихологическим подходами, способствующими выявлению факторов влияния социума и различных социальных процессов на систему образования и воспитания, развития и самоопределения человека, предпринят анализ учебно-методической и научной литературы, материалов интернет-ресурсов.

Цель данной статьи заключается в идее актуализации раннего развития *soft skills*, начиная с младшего школьного возраста, с целью готовности умения выбирать и выбрать профессиональное будущее.

Какие *soft skills* можно начинать формировать у младшего школьника? Безусловно – это спектр социально-психологических навыков, вышеназванных «Система 4 К» компетенций, которые необходимы в различных жизненных ситуациях и в различных сферах профессиональной деятельности.

Так, по мнению К.М. Романова, «человек как социальное существо и член общества сталкивается с психологическими задачами значительно чаще, чем с предметными. Кроме того, они являются более сложными и нестандартными. Следовательно, социальная креативность является более востребованной, чем предметная. Поэтому ее целенаправленное формирование у подрастающего поколения представляет серьезную задачу современного образования» [6, с. 172].

Главной целью Федерального государственного образовательного стандарта общего образования является научить ученика учиться, речь идет о формировании и развитии его умения самостоятельно выделять учебную проблему, определять способы ее решения, логически мыслить и критически оценивать результат.

Современные исследователи подчеркивают деятельностную природу «мягких» навыков, которая заключается не в парадигме информирования обучающихся, а в развитии у них умений ставить и решать проблемы, осваивать новые технологии, включаться в ситуации профессионального и надпрофессионального взаимодействия [5]. Все чаще «швом», соединяющим новые подходы к получению знаний и традиционные классические, является метод проектирования. Учебные проекты позволяют «увязать» воедино «Систему 4 К», содержание которой раскрывается через следующие компетенции:

- критическое мышление – умение работать с информацией, анализировать ее, выбирать нужное, выявлять причинно-следственные связи, делать обобщения и выводы;
- креативность – умение видеть проблему с различных ракурсов и находить ее нестандартные решения;
- коммуникация – умение общаться, доносить информацию, налаживать контакты, слушать и слышать собеседника;
- коллаборация – умение совместной деятельности для достижения общей цели.

Метод проектов обладает необходимым потенциалом для решения профориентационных задач и позволяет превратить выбор профессионального будущего в дискуссионную площадку, что делает решение проблемы интересным, практически значимым для ребят.

Проект понимается как прообраз предполагаемого объекта, замысел или план, в соответствии с чем процесс по его созданию носит название проектирование [Там же]. Согласно точке зрения Е.С. Полат, результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», а это значит следующее: если речь идет о какой-либо теоретической проблеме, то важно получить ее конкретное решение, если речь идет о практической проблеме, то конкретный ее результат, который возможно использовать в реальных условиях [Там же, с. 57]. Автор отмечает, что метод проектов как педагогическая технология есть способ организации самостоятельной деятельности обучающихся по достижению определенного результата. Метод проектов выступает инструментом, способом познания [Там же].

Важно не забывать о роли учителя, он должен понимать, что содержание работы должно ориентироваться на возраст, интересы, увлечения ребят. Тема проекта выбора будущей профессии всегда актуальна и вызывает интерес у обучающихся, стимулирует обсуждение, следовательно, развивает коммуникативные навыки и критическое мышление. Творческие способности ребенка зависят не только от его природных возможностей, во многом это умелая работа значимого взрослого,

педагога или родителя. В младшем школьном возрасте важно направлять деятельность ребенка, сопровождать его в преодолении трудностей, стимулировать самостоятельность, стрессоустойчивость, формировать и развивать навыки презентации своих способностей [7].

В 2019 г. на площадке Центра продленного дня в МГПУ им. М.Е. Евсевьева стартовали профориентационные проекты для младших школьников с целью развития *soft skills*: «Профессии будущего», «Профессии нашего города», «Профессии моей семьи», «Профессия моей мечты», «Мы строим дом будущего». Основные этапы проведения данных проектов:

I. Подготовка к проекту, которая включает в себя компоненты: тема проекта, проблема, гипотеза; актуальность, цели и задачи.

II. Планирование проекта: сбор информации для достижения поставленной цели; обозначение способов выполнения поставленных задач; определение формата презентации результата исследования.

III. Выполнение проекта.

IV. Презентация и защита проекта.

V. Участие в оценке проекта в рамках коллективного обсуждения. Рефлексия.

Так, в процессе работы над проектом «Мы строим дом будущего» детям было предложено построить дом будущего из заранее подготовленных материалов: краски, листы с геометрическими фигурами, чистые листы, ножницы, линейка, степлер, клей, скотч. Участникам на первом этапе необходимо наладить межличностное общение (коммуникация), чтобы предположить, каким должен быть дом будущего, разделить обязанности и роли в группе (коллаборация). Второй этап – сбор информации и совместное ее обсуждение. Дети в своей проектной группе предлагали и рассматривали различные модели дома будущего и подвергали критическим сомнениям, выбирали лучшие варианты, решали, какими профессиями нужно обладать, чтобы его построить. Третий этап – строительство дома, коллективная работа архитекторов, строителей, дизайнеров интерьера, ландшафтных дизайнеров, маляров и пр. (креативность). Четвертый этап, один из самых интересных – это презентация дома будущего и защита командной работы перед экспертами. На заключительном этапе ребята обменивались мнениями с участниками других проектных групп и проводили их оценку по критериям (критическое мышление). На этапе рефлексии ребятам предлагалось ответить на вопросы: какая профессия в строительстве дома самая важная? Без какого специалиста вы бы не смогли построить дом будущего? Будет ли нужна профессия строителя в будущем? Можно ли построить дом одному человеку?

Выводы

Проведенные профориентационные проекты для младших школьников позволяют решить как минимум две задачи: знакомство с миром профессий и труда, развитие «мягких навыков». Опыт показывает, что в проектной деятельности ребята учатся работать в команде, активно общаются, обмениваются мнениями, идеями и со сверстниками, и со взрослыми. Младший школьник имеет возможность развивать самостоятельность, ответственность за общее дело, проявлять инициативу, настойчивость в достижении целей, готовность к преодолению трудностей.

Выбор профессионального будущего предполагает большой пропедевтический этап, начиная с младшего школьного возраста. Значимость «мягких» компетенций в наши дни растет вместе с изменяющимся миром и обществом. Компаниям нужны мобильные, быстро обучающиеся, коммуникабельные специалисты, которые способны к адаптации и продвижению идей или продуктов в новых условиях, новой среде, могут успешно взаимодействовать с другими и работать на результат. Ранняя профессиональная ориентация способствует формированию и развитию этих умений для успешной и качественной жизни человека в обществе и мире.

Библиографический список / References

1. Давидова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 29.09.2020). [Davydova V. Listening, talking and negotiating: What are soft skills and how to develop them. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (In Russ.)]
2. Жадько Н.В., Чуркина М.А. Обучение hard skills и soft skills – в чем разница? URL: <https://hr-portal.ru/article/obuchenie-hard-skills-i-soft-skills-v-chyom-raznica> (дата обращения: 22.10.2020). [Zhadko N.V., Churkina M.A. Training hard skills and soft skills – what is the difference? URL: <https://hr-portal.ru/article/obuchenie-hard-skills-i-soft-skills-v-chyom-raznica> (In Russ.)]
3. Зеер Э.Ф. Социально-профессиональная мобильность учащейся молодежи как фактор подготовки к динамическому профессиональному будущему // Образование и наука. 2014. № 8. С. 33–48. [Zeer E.F. Social and professional mobility of student youth as a factor of preparation for a dynamic professional future. *Obrazovaniye i nauka*. 2014. No. 8. Pp. 33–48. (In Russ.)]
4. Иванов Д. Путь к вершине. Факторы успеха. Что важнее: soft skills или hard skills? URL: http://www.colloquium.ru/article/hard_soft/hard_soft.php (дата обращения: 26.10.2020). [Ivanov D. Way to the top. Success factors. What is more important: Soft skills or hard skills? URL: http://www.colloquium.ru/article/hard_soft/hard_soft.php (In Russ.)]

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е.С. Полат. М., 2009. [Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in education]. E.S. Polat (ed.). Moscow, 2009. (In Russ.)]
6. Романов К.М. Развитие креативности школьников // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. С. 161–175. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-161-175. [Romanov K.M. Development of schoolchildren's creativity. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 2. Pp. 161–175. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-161-175 (In Russ.)]
7. Семина Е.Е., Семина А.Р., Кузьмина Е.А. Творческое развитие современного ребенка дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 38–44. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-38-44. [Semina E.E., Semina A.R., Kuzmina E.A. Creative development of a modern preschooler. *Pedagogy and Psychology of Education* 2020. № 1. Pp. 38–44. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-38-44. (In Russ.)]
8. Современные детерминанты развития soft skills / С.Н. Бацунов, И.И. Дереча, И.М. Кунгурова, Е.В. Слизкова // Концепт. 2018. № 4. С. 198–207. [Batsunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. Modern determinants of the soft skills development. *Konzept*. 2018. No. 4. P. 198–207. (In Russ.)]
9. Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 8. С. 65–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-8-65-89. [Stepanova L.N., Zeer E.F. Soft skills as predictors of students' life self-fulfillment. *Obrazovaniye i nauka*. 2019. Vol. 21, No. 8. Pp. 65–89. (In Russ.)]
10. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 8. С. 187–207. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-7-187-207. [Tsalikova I.K., Pakhotina S.V. Scientific research on the issue of soft skills development (review of the data in international databases of Scopus, Web of Science). *Obrazovaniye i nauka*. 2019. Vol. 21. No. 8. Pp. 187–207. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-7-187-207. (In Russ.)]
11. Чуланова О.Л., Ивонина А.И. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2017. № 1 (28). С. 53–58. [Formation of soft skills: Approaches to integrating Russian and foreign experience, classification, operationalization. *Upravleniye personalom i intellektualnymi resursami v Rossii*. 2017. No. 1 (28). Pp. 53–58. (In Russ.)]
12. Cambridge Dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/soft-skills> (accessed: 23.10.2020).
13. Hadiyanto H., Mukminin A., Failasofah F. et al. In search of quality student teachers in a digital era: Reframing the practices of soft skills in teacher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2017. No. 16 (3). Pp. 70–77.

14. Yan L., Yinghong Y., Lui S.M.C. et al. Teaching “soft skills” to university students in China: The feasibility of an Australian approach. *Educational Studies*. 2019. No. 45 (2). Pp. 1–17.

Статья поступила в редакцию 27.10.2020, принята к публикации 02.12.2020

The article was received on 27.10.2020, accepted for publication 02.12.2020

Сведения об авторе / About the author

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

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

E-mail: office@mordgpi.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-74-87

И.О. РодионоваОбщеобразовательная школа № 13,
390013 г. Рязань, Российская Федерация

Текстообразующие упражнения как завершающий этап формирования орфографических действий посредством когнитивно-коммуникативного подхода

Статья посвящена исследованию формирования орфографических действий у учащихся 5–7 классов на примере изучения темы «Глагол». Рассматривается проблема снижения уровня орфографической грамотности учащихся и путь преодоления данной тенденции. Цель исследования: разработать и экспериментально проверить эффективность использования когнитивно-коммуникативного подхода при формировании орфографических действий у обучающихся в 5–7 классах. Описана разработанная система упражнений, особо актуализированы текстообразующие упражнения как необходимое условие формирования орфографических действий на завершающем этапе. Реализация разработанной методики в опытном обучении показала положительную динамику формирования орфографических умений как текстоформирующих. Сделаны выводы о необходимости использования когнитивно-коммуникативного подхода при формировании орфографических действий.

Ключевые слова: текстообразующие упражнения, когнитивно-коммуникативный подход, выбор написания, формирование орфографических действий, орфографическая грамотность

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Родионова И.О. Текстообразующие упражнения как завершающий этап формирования орфографических действий посредством когнитивно-коммуникативного подхода // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 74–87. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-74-87

I.O. Rodionova

Comprehensive school № 13,
Ryazan, 390013, Russian Federation

Text-forming exercises as the final stage of spelling actions formation through a cognitive-communicative approach

The article is devoted to the study of the formation of spelling actions in students of 5–7 grades on the example of studying the topic “Verb”. The problem of declining of students’ spelling literacy and the ways to overcome this trend are considered. The purpose of the study is to develop and experimentally test the effectiveness of the use of cognitive-communicative approach in the formation of spelling actions in students in 5–7 grades. The designed system of exercises is described, text-forming exercises are especially updated as a necessary condition for the spelling actions formation at the final stage. The implementation of the developed method in experimental training has shown positive dynamics in the formation of spelling skills as text-forming. Conclusions are made about the need to use a cognitive-communicative approach in the formation of spelling actions.

Key words: text-forming exercises, cognitive-communicative approach, spelling choice, formation of spelling actions, spelling literacy

CITATION: Rodionova I.O. Text-forming exercises as the final stage of spelling actions formation through a cognitive-communicative approach. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 74–87. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-74-87

Переход к новой форме аттестации школьников (см. Закон РФ «Об образовании», ст. 15, <http://docs.cntd.ru/document/902389617>) выявил ряд нерешенных проблем, среди которых проблема формирования функциональной грамотности обучающихся, компонентом которой является практическая орфографическая грамотность. Снижение уровня орфографической грамотности у выпускников школы актуализирует необходимость продолжить научный поиск в методике орфографии,

для чего необходимо использовать потенциал письма как вида речевой деятельности и психологические механизмы выбора и контроля, обеспечивающие эффективное формирование орфографического действия.

В нашем исследовании мы исходили из выводов констатирующего эксперимента, проведенного для учеников 5–7 классов:

1) многие, владея правилом теоретически, не могут применить его в действии, осознавая его необходимость именно в данный момент;

2) неразвитость грамматического мышления учащихся не дает возможности точно осуществить опознавательный и выборочный этапы в орфографическом умении как в речевом действии;

3) неразвитость когнитивных умений, где самым существенным является выбор (прогнозирование, осознание выбора как принятия решения, сознательный выбор и контроль);

4) слабое владение умственной формой выполнения действия, при которой все операции совершаются в уме (по мнению М.М. Разумовской, именно умственная форма действия – преддверие навыков [10]);

5) у учащихся 5–7 классов не развита когнитивность умения (отсутствует осознание процессуальности данного аспекта действия, внутренних механизмов, а именно: постановка цели, предуготовленность к выбору написания, сознательный или интуитивный выбор, контроль выбора и коррекция его).

Поставленная нами проблема актуализирована следующими аргументами: необходимостью достижения такой цели обучения, какой является «функциональная грамотность» (А.А. Леонтьев, Б.С. Гершунский), компонентом которой является орфографическая грамотность; низким уровнем функциональной орфографической грамотности выпускников школы, обостряющимися отрицательными тенденциями в процессе ее формирования; продолжением научного поиска в сфере обучающего и развивающего потенциала темы «Глагол», поскольку умение писать глаголы является ведущим орфографическим умением.

Обратимся к определению, данному Л.Ю. Комиссаровой: «Функциональная орфографическая грамотность – это умение употреблять буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с изученными орфографическими правилами, в том числе в словах с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку, а также потребность и способность осуществлять самостоятельный поиск необходимой информации, работать с ней, развивать собственные орфографические умения для активного функционирования во внешней среде» [6, с. 5].

И отечественные, и зарубежные ученые считают, что для овладения навыком правописания у ученика должны быть развиты определенные когнитивные механизмы. Впервые когнитивно-коммуникативный

подход в обучении правописанию начала разрабатывать О.А. Скрябина, которая утверждает: «В правописании когнитивной составляющей является способность личности управлять деятельностью», а именно: «ставить цель и планировать ее достижение, формировать и формулировать мысль, выбирать языковую форму... для ее адекватного графического оформления, предвосхищать выбор написания и готовиться к нему, делать остановку на “думание”, опираясь на рефлекссию, контролировать, корректировать и редактировать создаваемое по ходу письма, совмещая речевой контроль с контролем правописания [11, с. 13].

По мнению Д. Хэти, «цель осознанной практики – не повторение тренировки, а совершенствование конкретных аспектов деятельности, направленное на то, чтобы ученик понял, как контролировать, самостоятельно регулировать и оценивать свою деятельность и уменьшить количество ошибок» [15, с. 54].

Вышесказанное позволили сформулировать цель нашего исследования: сформировать у учащихся 5–7 классов орфографические действия для овладения практической грамотностью, опираясь на развитие умения сознательно осуществлять выбор и контроль написаний в процессе создания текста, научить управлять собственным речевым поведением, соединяя движение мысли и ее оформление согласно нормам правописания. В соответствии с целью исследования были определены задачи научного поиска: проанализировать содержание школьного курса орфографии и выявить возможности применения когнитивно-коммуникативного подхода при изучении правописания глагола; уточнить принципы обучения на основе реализации когнитивно-коммуникативного подхода; подобрать дидактический материал по данной теме; разработать типологию упражнений для реализации когнитивно-коммуникативного подхода; выявить эффективность разработанной методики.

В ходе проверки основных положений нашего исследования было организовано опытное обучение учеников. Обучающий эксперимент проводился в 5–7-х классах МБОУ «Школа № 13» г. Рязани. Для эксперимента были выбраны учащиеся, обучающиеся по действующим учебникам русского языка базового уровня, в связи с тем фактом, что, по мнению М.М. Разумовской, «у учащихся 8 класса уже должно сложиться грамотное орфографическое письмо» [10, с. 29]. Поэтому разработанная нами система упражнений проходила детальную апробацию именно с учащимися этого возрастного периода, т.к. у них должны сформироваться орфографические действия в процессе развития коммуникативных и когнитивных умений и навыков, прежде всего выбора написания и контроля его правильности. В ходе экспериментального обучения все внимание было сосредоточено на составлении системы

упражнений для формирования осознанных правописных умений как текстоформирующих, которые в нашем исследовании рассматриваются как коммуникативные по цели и когнитивные по внутреннему содержанию.

В ходе обучающего эксперимента мы исходили из понимания правописания как текстоформирующей деятельности.

Текстоформирующая деятельность – это когнитивно-коммуникативная деятельность по оформлению письменного текста графическими знаками согласно нормам правописания [13, с. 12]. По мнению О.А. Скрыбиной, именно «текстовая деятельность представляет собой самосогласованное взаимодействие когнитивного и коммуникативного потенциалов личности» [Там же, с. 11], потому что «правописные умения как текстоформирующие являются когнитивно-коммуникативными: коммуникативными – по своему функциональному значению и связи с языковой формой; когнитивными – по участию в них когнитивных процессов» [Там же, с. 12].

Наше исследование посвящено теме «Глагол», относящейся к сложнейшим для усвоения темам. По мнению преподавателей, умение писать глаголы является ведущим орфографическим умением. Орфографический навык написания глаголов служит умению осознавать тип речи и включать глаголы в текст в соответствии с их функцией в определенном типе речи, использовать глаголы для создания собственной речи в этом соответствии. Таким образом, производя отбор орфографического материала, мы учитывали сложность усвоения правописания глагольных форм.

Орфография нами рассматривается в контексте письма. В нашем исследовании актуализируется когнитивная составляющая орфографического умения (умение мыслить, опознавать, осуществлять рефлексию, выбирать, контролировать). Поскольку изучение языка нацелено, прежде всего, на формирование коммуникативной компетенции, данная типология упражнений призвана соединить формирование орфографических умений и осознанное использование глагольных форм в продуцируемом тексте определенного типа.

В психологии существует представление, что к грамотному письму ведет знание правил и формирование на их основе умственных приемов с последующей тренировкой путем выполнения соответствующих типов упражнений. Реализации когнитивно-коммуникативного подхода связана с построением особой системы упражнений. Она отражает суть реализуемой методической идеи и обеспечивает достижение поставленных целей обучения; соответствует определенному этапу в формировании навыков правописания, учитывает функциональное назначение формируемых умений.

Анализ научных исследований позволил прийти к выводу, что орфографическое действие – это сознательное действие, а не навык.

Орфографическое действие мы будем рассматривать как «правило-сообразное действие» (С.Ф. Жуйков) [5, с. 5], т.е. процесс намеренного обращения пишущего к правилу, который осуществляется при условии осознания наличия орфограммы в слове, для решения орфографической задачи. Орфографическое действие представляет собой сложное многокомпонентное и многоуровневое действие, которое состоит из элементарных орфографических действий. Орфографическое действие имеет следующие этапы:

- 1) обнаружение орфограммы и определение ее разновидности;
- 2) выполнение предписанного правилом способа действия (орфографический способ действия – последовательность действий по применению правила);
- 3) осуществление самоконтроля.

П.С. Жедек в орфографическом действии выделяет две ступени: постановка орфографической задачи (выделение орфограммы); решение орфографической задачи (выбор письменного знака в соответствии с правилом) [4].

М.Р. Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник, решая орфографические задачи: увидеть орфограмму в слове; определить ее вид; определить способ решения задачи в зависимости от вида орфограммы; определить шаги, ступени решения и их последовательность, т.е. составить алгоритмы решения; решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму [7].

По нашему мнению, для достижения поставленной цели на данном возрастном этапе изучения русского языка, как показывают многолетний практический опыт и данные эксперимента, сообразно использовать три типа упражнений, расположенные в определенной последовательности, с целью сознательного включения правописания в письменную речь, формирования механизмов речи, отвечающих за грамотное письмо, а именно выбора и самоконтроля. При этом работу ведем от проблемных заданий, переходя сначала к устным упражнениям, затем к письменным. Именно такой последовательности рекомендовал придерживаться Г.Н. Приступа [9].

Система упражнений по теме «Глагол» нами выстроена следующим образом.

I. Семантические упражнения для осознания глагольной формы.

1. Проблемное задание:

Он будет обедать. – Он его будит.

Почему созвучные глаголы по-разному пишутся?

2. Определите значение слов, используйте толковый словарь:
знать – гонять, посвящать – посвящать, оставить – оставлять, защищать – защитить, просветить – просвещать, слышать – слушать, пустить – пускать.
- В чем разница в их значениях? Придумайте предложения с данными глаголами.
 - Отличаются ли их личные окончания? Выделите окончания и объясните выбор буквы, определив спряжение данных глаголов.
3. Проспрягайте глаголы:
выкачивать – выкатить, мешать – месить, завешать – завесить, гнать – гонять, слышать – слушать, вырастить – вырасти
Сделайте вывод, почему мы должны их различать?
4. Определите начальную форму и спряжение глагола (глаголы записаны с окончанием, без деформации).
Поставьте глагол в неопределенную форму, определите спряжение данного глагола:
лает, надыхнется, гонит, сияет, шепчет, бродит
5. Определите спряжение данных глаголов.
Поставьте их в форму 2 лица единственного и множественного числа, обозначьте в них окончания:
служить, щебетать, дышать, зависеть, плясать, хвалить, тонуть, брести, лаять
- II. Упражнения, формирующие умение выбирать написание глагола (на формирование орфографического действия).
- В записанных словосочетаниях выделите окончания (суффиксы) глаголов и объясните их написание (устно).
 - Распределительный диктант (записать в столбики).
Тема «Правописание суффиксов *-ова(ева)/-ыва(ива)-*»
Праздновать, пробовать, требовать, раскаиваться, опаздывать, подкрадываться, интересоваться, отказываться, посылать, успокаивать, присутствовать, приказывать
 - Выборочный диктант.
 - Объяснительное письмо.
Например:
 - Образуйте от неопределенной формы глагола форму 3 лица единственного числа: *ходить – ходит*.
 - Перестройте предложения, заменив глагол повелительного наклонения на глагол изъявительного наклонения.

Образец: *Вынесите мусор. – Хорошо, если вынесете быстро. Напишите рассказ. Вспомните стихотворение. Подберите материал к сочинению. Дополните ответ.*

III. Текстобразующие упражнения по теме «Глагол».

1. Диктант с языковым анализом.

а. Укажите тип речи, озаглавьте текст.

б. Укажите наиболее яркие синтаксические особенности данного текста.

в. Объясните выбор написаний в предложении (указывается номер предложения).

2. Составьте словосочетания с глаголами или вставьте в предложения подходящие по смыслу глаголы.

Добавьте глаголы 3 лица множественного числа к ряду подлежащих или дополнений (глаголы в скобках не даются):

плугом ... (пашут), художник ... (рисует), картофель ... (сажают), морковь ... (сеют), пастухи ... (гоняют), ульи ... (выставляют), ветви ... (подрезают), стволы ... (белят).

3. Творческие задания разных видов, связывающие умение писать глагольную форму в конкретном типе речи (изложение, сочинение-миниатюра).

Напишите рассказ о весне, используя глаголы с сомнительными суффиксами:

веять, таять, реять, лелеять, надеяться, чують, греть, сеять, видеть, приклеить(ся).

4. Кейс «Объясни заболевшему однокласснику, как надо написать окончание глагола (*рисует, дышит*)».

5. Сочинения (в том числе на лингвистические темы).

Нами проверялась успешность использования данной системы упражнений для формирования и совершенствования орфографических действий. В процессе обучения орфографии можно выделить две основные стороны:

1) подготовку учащихся к применению орфографических правил (эту задачу в предлагаемой нами системе упражнений позволяют решить упражнения I и II групп);

2) непосредственное использование орфографических правил учащимися (при продуцировании текстов в ходе выполнения разнообразных текстобразующих упражнений III группы) [6, с. 8].

Сошлемся на авторитетное мнение М.В. Ушакова: «Нужно помнить, что мы учим орфографически грамотному письму для самостоятельного изложения своих мыслей. Нередко бывает, что учащиеся, которые при

диктанте почти не делают ошибок, безграмотно пишут работы самостоятельного характера, потому что им приходится затрачивать много усилий на подыскание нужных слов, вообще на оформление своих мыслей, а это отвлекает их от орфографии. Увязывая орфографию с развитием речи, практикуя такие упражнения, которые требуют от учащихся не только применения правил орфографии, но и умения оформлять свои мысли, мы приближаем учащихся к условиям самостоятельного письма, делаем занятия по орфографии более интересными и расширяем возможности для воспитательной работы» [14, с. 4].

Д.Н. Богоявленский также полагал: «чисто орфографическими упражнениями обучение не должно ограничиваться», в противном случае создаются «условия, искусственным образом облегчающие применение правил» [3, с. 19]. Таким образом, для формирования функциональной грамотности очень важным компонентом является творческое письмо, ведь орфография – это не умение вставлять буквы, важно сформировать умение осуществлять выбор написания в процессе текстоформирующей деятельности.

В ходе работы над этой группой упражнений мы руководствовались известным положением М.Т. Баранова: «Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций» [8, с. 13]. Школьники должны знать, что каждая единица языковой системы обладает специфическими свойствами, в том числе и такими, которые позволяют ей сыграть свою особую роль в создании связного высказывания на уровне смыслового содержания и грамматического построения. В нашем исследовании мы использовали тексты-повествования, поскольку именно в данном типе речи особенно заметна роль глагола в тексте.

Для разработки данной группы упражнений мы использовали материалы, предложенные О.В. Алексеевой, которая убеждает: «Задача учителя на современном уроке ... – познакомить школьников с функцией, т.е. ролью, грамматических форм в тексте, чтобы при создании собственных текстов учащиеся могли сознательно осуществить выбор тех грамматических форм, которые помогут решить конкретную коммуникативную задачу» [1, с. 14]. По мнению ученого, «в художественном тексте грамматические формы, помимо своего основного назначения – быть средством коммуникации, сообщения, несут дополнительную нагрузку, являясь художественным средством изображения действительности». При изучении единиц языка на основе функционального подхода реализуется единство «формы – значения – функции» [Там же].

Предлагаем пример работы с текстом, ориентированной на речеведческий анализ.

Сравните два текста и определите, какой из них выразительней и почему.

Текст 1

Наступает весна. Она сначала освобождает от снега деревья, кусты, землю на полях, а потом ломает лед на реках, озерах. Реки разливаются, затопляют водой низины. Весна одевает леса, сады и парки в яркий новый наряд. Распускаются почки на орешнике, черемухе, иве. Позднее всех зазеленел дуб. В весеннем лесу появляются желтые цветочки первоцвета и купавы. Зацветают ландыши. Стало совсем тепло.

(По И. Соколову-Микитову)

Текст 2

Наступила весна. Она сначала освободила от снега деревья, кусты, землю на полях, а потом сломала лед на реках, озерах. Реки разлились, затопили водой низины. Весна одела леса, сады и парки в яркий новый наряд. Распустились почки на орешнике, черемухе, иве. Позднее всех зазеленел дуб. В весеннем лесу появились желтые цветочки первоцвета и купавы. Зацвели ландыши. Стало совсем тепло.

Задания к текстам:

1. Прочитайте тексты выразительно. Определите тип речи.
2. Заполните таблицу.

Тип речи	Схема строения текста	Особенности употребления глагольных форм	
		Текст 1	Текст 2
Повествование	<i>Завязка</i> Наступление весны		
	<i>Развитие действия</i> Весна воды, цвета		
	<i>Кульминация</i> Весна в разгаре		

Вывод: глаголы настоящего времени (текст 1) оживляют повествование. Изменение времени глаголов на прошедшее время (текст 2) лишило текст эмоциональности.

3. На какие смысловые части делится текст? Озаглавьте каждую часть.
4. С какой целью автор употребляет глаголы данной формы?
5. Какие функции выполняют глаголы этих форм?

(Материал для справок. Функции: а) текстообразующая – образование сюжетной цепочки развития действий в тексте; б) изобразительно-выразительная – «способность рисовать образ, передавать мысли и эмоции» [2]).

6. Выпишите глаголы из текстов. Можно ли объяснить правописание глаголов из представленных текстов одним правилом? Почему?

7. Объясните написание глаголов, пользуясь соответствующим правилом.

8. Напишите сочинение на тему «Весна пришла», проверяя написание глаголов соответствующим правилом.

Регулярное выполнение подобных заданий способствует формированию умений не только обосновывать выбор глагольных форм авторским замыслом, но и воспроизводить глаголы в указанных функциях в репродуцируемом тексте. Такие задания необходимы для формирования умений опознавать глагольные формы в их текстообразующей и выразительно-изобразительной функциях в тексте-повествовании. Чтобы *сформировать* умение включать в собственный текст разнообразные глагольные формы, необходимо *овладеть* внутренней мыслительной деятельностью, поэтому необходимо активизировать работу по опознаванию, выбору и контролю написания, ведь «осуществление орфографического действия происходит на этапе выбора написания из ряда возможных, его успешность зависит от ряда умственных операций» [12]. Текстформирующая деятельность с использованием разнообразных глагольных форм обеспечивает формирование орфографических действий у учащихся при осуществлении выбора и контроля написания глаголов.

В итоге обучающего эксперимента проведено необходимое измерение уровня орфографических действий учащихся и сопоставление показателей контрольного и экспериментального классов. Анализ сопоставления результатов работ экспериментальных и контрольных классов представлены в табл. 1.

На основании изложенного можно сделать вывод: большинство обучающихся в ходе опытного обучения сумели овладеть орфографическими способами действия, что привело к повышению уровня практической грамотности. Анализ данных, полученных в ходе проведения сопоставления уровней владения орфографическими способами действия учащимися контрольного и экспериментального классов, доказывает, что учащиеся экспериментальных классов обладают более высоким уровнем функциональной грамотности, что является следствием успешного овладения орфографическими действиями при работе по теме «Глагол». Сравнительный анализ письменных контрольных работ показал, что

уровень сформированности коммуникативных и когнитивных орфографических умений и навыков учащихся экспериментальных классов на 24–36% выше, чем контрольных.

Таблица 1

**Анализ уровня сформированности
орфографических способов действия
применительно к теме «Правописание глаголов»**

Оценка	Количество учащихся, %					
	5 класс		6 класс		7 класс	
	К	Э	К	Э	К	Э
5	8	24	8	20	12	24
4	32	40	24	48	28	44
3	40	36	52	32	48	32
2	20	0	16	0	12	0
Успеваемость, %	80	100	84	100	88	100
Качество, %	40	64	32	68	40	68

Примечания. К – контрольный; Э – экспериментальный.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы.

1. Формирование орфографических способов действия должно рассматриваться как обязательная специальная цель обучения русскому языку в 5–7 классах.

2. Для достижения цели сформировать орфографические действия необходимо использовать в практической работе названные типы упражнений, расположенных в определенной последовательности, при этом на заключительном этапе целесообразно использовать текстообразующие упражнения.

В результате исследования была разработана методическая система развития коммуникативных и когнитивных умений и правописных навыков учащихся в процессе текстоформирующей деятельности. Суть данной методической системы заключается в том, что при систематическом решении проблемных задач, выполнении речеведческо-орфографических, творческих и комплексных упражнений у учащихся повышается уровень функциональной грамотности. Таким образом, реализация разработанной методики в опытном обучении показала положительную динамику формирования орфографических умений как текстоформирующих, что служит подтверждением выдвинутой в ходе исследования гипотезы и эффективности проведенного обучающего эксперимента.

Библиографический список / References

1. Алексеева О.В. Современный урок морфологии в школе: Монография. М., 2015. [Alekseeva O.V. Sovremennyy urok morfologii v shkole [Modern lesson of morphology at school]. Moscow, 2015.]
2. Алексеева О.В. Функциональный подход к изучению глагола в школе: Учебно-методическое пособие. Воронеж, 2004. [Alekseeva O.V. Funktsionalnyy podkhod k izucheniyu glagola v shkole [Functional approach to the study of the verb at school]. Study Guide. Voronezh, 2004.]
3. Богоявленский Д.Н. Орфография и творческое письмо // Русский язык в школе. 1948. № 2. С. 18–22. [Bogoyavlensky D.N. Orthography and creative writing. *Russian Language at School*. 1948. No. 2. Pp. 18–22. (In Russ.)]
4. Жедек П.С., Соловейчик М.С. Русский язык: Теория и практика обучения: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений. М., 1997. [Zhedek P.S., Solovejchik M.S. Russkiy yazyk: Teoriya i praktika obucheniya [Russian language: Theory and practice of teaching]. Moscow, 1997.]
5. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников. М., 1965. [Zhujkov S.F. Formirovanie orfograficheskikh deystviy u mladshikh shkolnikov [Formation of spelling actions in primary school children]. Moscow, 1965.]
6. Комиссарова Л.Ю. Орфографическая навигация (методика формирования орфографической зоркости у учащихся с опорой на опознавательные признаки орфограмм): Монография. М., 2014. [Komissarova L.Yu. Orfograficheskaya navigatsiya (metodika formirovaniya orfograficheskoy zorkosti u uchashchikhsya s oporoy na opoznavatelnye priznaki orfoqramm) [Orthographic navigation (a method of orthographic vigilance forming in students based on the identification signs of orthograms)]. Moscow, 2014.]
7. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М., 2004. [Lvov M.R., Goretsky V.G., Sosnovskaya O.V. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachalnykh klassakh [Methods of teaching Russian in primary classes]. Moscow, 2004.]
8. Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др. М., 1990. [Baranov M.T., Ladyzhenskaya T.A., Lvov M.R. et al. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka [Methods of the Russian language teaching]. Moscow, 1990.]
9. Приступа Г.Н. Как работать над трудными орфограммами: Методические рекомендации. Рязань, 1991. [Pristupa G.N. Kak rabotat nad trudnymi orfoqrammami [How to work on difficult orthograms]. Methodological recommendations. Ryazan, 1991.]
10. Разумовская М.М. Методика обучения орфографии в школе. М., 1996. [Razumovskaya M.M. Metodika obucheniya orfografii v shkole [Methods of spelling teaching at school]. Moscow, 1996.]
11. Скрыбина О.А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстообразующей деятельности: Монография. Рязань, 2009. [Skryabina O.A. Kognitivno-kommunikativnyy podkhod v obuchenii pravopisaniyu kak tekstoobrazuyushchey deyatelnosti [Cognitive-communicative approach in spelling teaching as a text-forming activity]. Ryazan, 2009.]

12. Скрыбина О.А. Орфограмма или орфографическое действие для формирования грамотного письма? // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2020. № 1. С. 190–197. [Scriabina O.A. Orthogram or orthographic action to form literate writing? *Proceedings of Southern Federal University. Philology*. 2020. No. 1. Pp. 190–197. (In Russ.)]
13. Скрыбина О.А. Система работы над грамотностью учащихся старших классов: Учебно-методическое пособие. Рязань, 2017. [Skryabina O.A. Sistema raboty nad gramotnostyu uchashchikhsya starshikh klassov [The system of work on literacy of high school students]. Teaching and methodological manual. Ryazan, 2017.]
14. Ушаков М.В. Методика правописания. М.; Л., 1947. [Ushakov M.V. Metodika pravopisaniya [Methodology of spelling]. Moscow; Leningrad, 1947.]
15. Хэтти Дж.А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Пер. Н.В. Селиванова. [Hattie J.A.C. Vidimoe obuchenie: sintez rezultatov bolee 50 000 issledovaniy s okhvatom bolee 86 millionov shkolnikov [Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement]. N.V. Selivanova (translated in Russ.). Moscow, 2017.]

Статья поступила в редакцию 27.08.2020, принята к публикации 30.12.2020

The article was received on 27.08.2020, accepted for publication 30.12.2020

Сведения об авторе / About the author

Родионова Ирина Олеговна – учитель русского языка и литературы, средняя общеобразовательная школа № 13, г. Рязань

Irina O. Rodionova – teacher of Russian language and literature, School No. 13, Ryazan, Russian Federation

E-mail: i_rod@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-88-106

В.В. Баранова

Уральский государственный университет физической культуры,
454080 г. Челябинск, Российская Федерация

Теоретическая модель педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза

Автором статьи в ходе теоретического исследования определено, что решение проблемы педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза требует построения модели и разработки комплекса педагогических условий ее эффективной реализации. Было рассмотрено понятие «модель», обобщены виды моделей, применяемые в психолого-педагогической науке. В результате исследования разработана структурно-функциональная модель педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза, включающая пять блоков (целевой, методологический, содержательный, критериально-диагностический и результативный).

Ключевые слова: педагогическая модель, моделирование в образовании, педагогическое содействие, развитие, самопознание, рефлексивно-образовательная среда

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Баранова В.В. Теоретическая модель педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 88–106. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-88-106

© Баранова В.В., 2021

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



V.V. Baranova

Urals State University of Physical Culture,
Chelyabinsk, 454080, Russian Federation

Theoretical model of pedagogical assistance to the development of student's readiness for self-knowledge in the educational process of the university

The author of the article determined that solving the problem of pedagogical assistance to the development of students' readiness for self-knowledge in the educational process of a university requires building a model and developing a complex of pedagogical conditions for its effective implementation. The article focuses attention on the concept of "model", as well as the types of models used in psychology and pedagogy. As a result of the research, a structural and functional model of pedagogical assistance to the development of students' readiness for self-knowledge in the educational process of the university has been developed. It includes five blocks (target, methodological, substantive, criterion-diagnostic and effective).

Key words: pedagogical model, modeling in education, pedagogical assistance, development, self-knowledge, reflective educational environment

CITATION: Baranova V.V. Theoretical model of pedagogical assistance to the development of students' readiness for self-knowledge in the educational process of the university. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 88–106. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-88-106

На протяжении десятилетий феномен самопознания активно изучался в качестве междисциплинарной проблемы различными отраслями социально-гуманитарной мысли. Актуальность разрешения проблемы развития готовности личности обучающегося к самопознанию обусловлена сегодня происходящими в обществе социально-экономическими преобразованиями и процессами модернизации образовательной системы в целом, а также определена социальным заказом общества, которое

желает иметь высококвалифицированных специалистов и нацеливает вузы на подготовку конкурентоспособных на рынке труда выпускников.

Решение проблемы педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза требует построения модели и разработки комплекса педагогических условий ее эффективной реализации. В этой связи рассмотрим понятие «модель» и обобщим виды моделей, применяемые в психолого-педагогической науке.

С позиции социологической науки модель охарактеризуется как символическое изображение структуры, типа поведения и образцов взаимодействия в социальных процессах [33, с. 296].

В психологии под моделью понимается схема связи между различными аспектами поведения [17, с. 212]; представление, которое отражает, дублирует, имитирует или некоторым образом иллюстрирует образец отношений, наблюдаемых в данных или в природе [10, с. 24]; система объектов и знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала [31, с. 216].

В педагогике под моделью понимается аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности [32, с. 580]; теоретическая конструкция, отражающая существенные черты исследуемого объекта (процесса), воплощающая его авторское понимание; графическое, схематичное или описательное отражение сложных объектов, позволяющее изучать, объяснять и проектировать педагогические процессы и системы [28, с. 42–43].

Обобщая подходы к интерпретации понятия «модель», следует отметить, что авторы сходятся во мнении, что под данным термином следует понимать некий абстрактный объект (конструкцию, систему, аналог, образ и др.), воспроизводящий интересующие свойства и характеристики оригинала (реального объекта, педагогического процесса, явления), позволяющей изучать, объяснять и проектировать педагогический процесс или систему.

Следует отметить, что в современной науке отсутствует единодушие авторов по вопросу классификации моделей.

Так, по мнению Н.В. Бордовской, в педагогическом исследовании можно выделить концептуальную (теоретическую), понятийно-описательную, содержательно-генетическую, экспериментальную и нормативную модели [5, с. 214].

В классификации моделей, предложенной В.И. Загвязинским и А.Ф. Закировой, определены текстовые, схематические, математические (по способам выражения); структурные, описательные, динамические, эвристические (по функциям) модели. При этом ученые отмечают,

что модели выступают инструментом познания, прогнозирования и реализации преобразований [28, с. 43].

Некоторые ученые выделяют структурно-функциональные, организационные и процессные модели [42, с. 137–138]. Авторы отмечают, что структурно-функциональные модели в объекте изучения позволяют раскрыть взаимосвязь между структурными элементами и выполняемыми ими функциями.

В нашем исследовании при изучении такого педагогического процесса, как развитие готовности студентов к самопознанию, когда необходимо раскрыть взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза, в результате которого происходит формирование комплексных личностно-профессиональных качеств обучающихся, спроектирована структурно-функциональная модель, позволяющая наиболее полно охарактеризовать проблемное поле изыскания.

В современной теории познания и исследовательской практике понятие «моделирование» является одной из ключевых категорий и представляет собой процесс построения, изучения и использования моделей.

Общие принципы моделирования и его роль в гуманитарных науках отражены в работах Ю.К. Бабанского, К.Б. Батороева, М. Вартофского, В.И. Загвязинского, Е.А. Лодатко, М.Н. Скаткина, А.С. Турчина, В.Т. Тюркина, В.А. Штоффа и др. ученых. В этой связи становится важным изучение и анализ опыта использования данного метода исследования в педагогической науке.

Так, Ю.К. Бабанский указывает на то, что процесс моделирования позволяет систематизировать знания об изучаемом явлении или процессе, определяет пути их более целостного описания, показывает более полные связи между компонентами моделируемого явления, процесса [1, с. 111].

По мнению В.И. Загвязинского, роль моделирования как метода психолого-педагогического исследования состоит в том, чтобы в более простом объекте увидеть, выявить наиболее существенные факторы и закономерности развития и, вследствие этого, создать условия такого развития. В процессе моделирования модель вступает неким инструментом, с помощью которого можно увидеть скрытую внутреннюю структуру исследуемого объекта или описываемого процесса, систему влияющих на нее факторов, обеспечивающих развитие ресурсов и на основе полученных данных и выявленных тенденций развития, экстраполируя их на будущее и внося необходимые изменения (в структуру, в условия функционирования), мысленно прогнозировать и «пригрызать» возможности и последствия разных вариантов нововведений [11, с. 8].

Моделирование как метод исследования представлен Е.Н. Землянской в виде последовательности следующих этапов: эвристического, когнитивного, прагматического и объяснительного [12, с. 40–41].

Мы можем говорить о моделировании как циклическом процессе, поскольку, как отмечают В.А. Герг и С.В. Королева, последовательность четырехэтапных циклов позволяет получать новые и уточнять имеющиеся знания об исследуемом объекте, тем самым совершенствуя исходную модель: недостатки или недочеты, обнаруженные после первого цикла моделирования, обусловленные малым знанием объекта или ошибками в построении модели, можно исправить в последующих циклах; «целостный образ модели создается постепенно: от этапа к этапу становится более полным, целостным и детализированным» [8, с. 141].

Педагогические модели в своем большинстве представляют совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, которые составляют определенную целостную систему. Именно выделение компонентов модели, по мнению И.В. Дементьевой, позволяет разбить ее на блоки (целевой, методологический, содержательный, организационно-технологический, диагностико-результативный и др.), раскрывающие организацию исследуемого процесса и отвечающие за постоянное взаимодействие между его элементами [9, с. 167].

На основе проведенного анализа в нашем исследовании была разработана структурно-функциональная модель педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза. Она отличается четкой внутренней организацией (структурой) и функциональностью, т.е. ориентированностью исследуемого объекта на реализацию определенных функций [18, с. 148]. Предлагаемая модель состоит из пяти блоков: целевого, методологического, содержательного, критериально-диагностического и результативного.

Остановимся более подробно на рассмотрении компонентов данной модели.

Целевой блок. В соответствии с государственной политикой в области образования и социальным заказом, в нашем исследовании была обозначена цель – развитие готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза.

Следующим компонентом данной структурно-функциональной модели является *методологический блок*, в котором отражены идеи педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза на основе интегративно-развивающего, компетентностного и личностно-деятельностного подходов, а также идеи развития готовности студентов к самопознанию в рефлексивно-образовательной среде.

Поскольку образовательный процесс всегда строится на взаимодействии (или совместном действии) обучающегося с преподавателем/педагогом, то следует остановиться на понимании дефиниции «педагогическое содействие».

Нам близка трактовка этого понятия, данная А.Я. Найном. Автор под педагогическим содействием понимает совокупность педагогических условий, целью которых является самореализация в выборе профессии [23, с. 114]. Определенная аналогия прослеживается в работе О.Л. Карповой [15], где педагогическое содействие определено как построение ценностно-смысловой системы личности и корректировка ее профессиональных перспектив.

Общие принципы интегративно-развивающего подхода и его роль в образовательном процессе разрабатывались в трудах С.В. Гаинцева, О.Л. Карповой, Т.И. Лаздиной, А.Я. Найна, Л.А. Шипилиной и др.

Л.А. Шипилина отмечает, что основой интегративно-развивающего подхода, который делает его концептуально единым и непротиворечивым, является система следующих принципов: системность, целостность, интегративность и развитие [38, с. 200].

Для интегративно-развивающего подхода в качестве центрального является определение системы как совокупности избирательно вовлеченных компонентов, взаимодействие и взаимоотношения которых принимают характер взаимодействия компонентов для получения фокусированного полезного результата [30, с. 104]. При этом для любой системы основной чертой вступает целостность, стремление к объединению (интеграции) отдельных элементов в единое целое.

Понятие «целостность» используется в качестве характеристики объектов, которые обладают сложной внутренней структурой. При этом такие объекты наделены самодостаточностью, относительной автономностью, и их свойства не сводятся к свойствам частей их составляющих [14, с. 300]. Наряду с целостностью, говоря о свойствах системы, следует отметить свойство эмерджентности, которое можно охарактеризовать как появление новых свойств и качеств системы, отличных от суммарных свойств и качеств ее структурных элементов.

В модели педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза в неразрывной связи с системой находится такое понятие, как интеграция, придающее целостность всему образовательному процессу. При этом под интеграцией понимают процесс, результатом которого является достижение единства и целостности, согласованности внутри системы, которая основана на взаимозависимости ее отдельных специализированных

элементов [14, с. 122], процесс (или действие), имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства [36, с. 205].

Как отмечает О.Л. Карпова, интеграция в педагогике – это «процесс движения, развития и результат взаимодействия структурных элементов педагогической системы, который характеризуется качественно новым состоянием свойств элементов и целостности системы» [16, с. 83]. Автор указывает на то, что интеграция в педагогике возможна как интеграция целей, содержания, форм, методов и результатов обучения.

Следующий принцип интегративно-развивающего подхода определен как развитие. Остановимся на нем более подробно. Под развитием понимают: необратимое, направленное, закономерное развитие материальных и идеальных объектов [14, с. 238]; последовательность изменений, которые приводят к новому качественному состоянию субъекта, повышающему его социальную значимость [35, с. 76]; высший тип движения в природе и обществе, связанный с переходом от одного (старого) качества к другому (новому), при этом процесс характеризуется направленностью [25, с. 397].

Размышляя о сущности развития, Д.Б. Эльконин указывает на то, что оно заключается в качественных преобразованиях различных системных процессов, а это в свою очередь приводит к возникновению отдельных структур, при этом одни из них отстают, а другие забегают вперед [40, с. 392].

Обобщая философское и психологическое видение развития, следует отметить, что это процесс последовательных качественных преобразований, характеризуемых направленностью, необратимостью и закономерностью, который приводит к возникновению качественно новых структур.

В педагогической науке под развитием понимают изменения во внутреннем мире, облике человека в результате внешних влияний и его собственной активности; деятельность по достижению такого результата; процесс и результат количественных и качественных изменений человека [7, с. 91]; объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических, физиологических, психических, социальных и духовных сил человека, при этом формами развития являются обучение и воспитание [34, с. 104].

По мнению Г.А. Мусабековой, интегративно-развивающий подход должен отвечать следующим требованиям: учитывать интегральную сущность человеческой деятельности (то есть необходимо брать во внимание идеи природной, социальной и духовной целостности

личности); увеличивать объем частоты, интенсивности взаимодействия между элементами образовательной системы; опираться в обучении на положительное эмоциональное состояние личности; создавать условия для самостоятельной познавательной деятельности субъектов образовательного процесса; обучать исследовательскому подходу в познании; стимулировать самостоятельность, активность в познавательной и творческой деятельности [21, с. 8].

Анализируя опыт исследователей в области применения интегративно-развивающего подхода в обучении, следует отметить, что современная система образования должна способствовать обучению студентов процедурам понимания себя, своего профессионального смысла, успешной социализации, с целью обеспечения успеха и мобильности в трудовой деятельности.

В нашем исследовании под интегративно-развивающим подходом будем понимать особую форму познавательной и практической деятельности, позволяющей на основе принципов системности, целостности, интеграции и развития реализовать идеи педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза.

Другой методологической составляющей структурно-функциональной модели в нашем исследовании является компетентностный подход к обучению.

Идеи компетентностного подхода как принципа образования сегодня активно обсуждаются в работах В.И. Байденко, А.В. Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, И.А. Зимней, О.Е. Лебедева, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского и др. Ключевыми понятиями данного подхода выступают «компетенция» и «компетентность».

В нашем исследовании под компетенцией понимается способность индивида к активному, ответственному жизненному действию, осуществляемому на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром и изменять его, а также способность и готовность к самопознанию, с целью «изменения себя» под запросы рынка. Отсюда следует, что готовность к самопознанию выступает как одна из ключевых, интегральных характеристик компетентности, которая должна быть развита у обучающегося в условиях образовательного процесса [2, с. 17].

Так как компетентностный подход в обучении обращает наше внимание на формирование и развитие у обучающихся конкретного набора компетенций, обеспечивающих будущему выпускнику конкурентоспособность на рынке труда, рассмотрим потенциал данного подхода к исследуемой проблеме развития готовности к самопознанию у студентов вуза.

В основе компетентностного подхода и в общем, и в профессиональном образовании, как считает И.П. Мединцева, лежит культура самоопределения личности обучающегося, включающая способность и готовность к самореализации, самопознанию и саморазвитию [20, с. 92].

Как отмечают В.Я. Назмутдинов и Г.Р. Юсупова, специфика компетентностного подхода к обучению сводится к следующему: усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания [22, с. 182]. В основе данного подхода, таким образом, лежит принцип взаимосвязи теории и практики. Преподаватель при этом выступает в роли наставника, сопровождающего. Стоит отметить, что понятие «компетенция» является процессуальным (деятельностным). Именно поэтому большинство исследователей сходятся во мнении, что для развития самопознания в рамках компетентностного подхода обучение должно строиться на основе деятельности обучающихся.

Данное положение также находит отражение в деятельностном подходе к обучению, при этом не стоит забывать об обращении в образовательном процессе к личности обучающегося и развитию его личностных характеристик, а это ни что иное как личностно ориентированный подход к обучению.

Весомый вклад в развитие личностно ориентированного подхода принадлежит Е.В. Бондаревской, Т.Ф. Гуровой, М.Е. Кузнецову, В.В. Серикову, А.В. Хуторскому, И.С. Якиманской и др.

При личностно ориентированном обучении студент и его индивидуальные личностные характеристики и способности признаются основным субъектом процесса обучения, и именно личность обучающегося и его неповторимая индивидуальность составляют особую ценность, от которой проектируется образовательный процесс. Как отмечает И.С. Якиманская, личность ученика, ее самобытность, самоценность и субъектный опыт ставятся во главу угла в личностно ориентированной педагогике [41, с. 31–32].

Концепцию «учения через деятельность» впервые предложил американский ученый Дж. Дьюи. Им были определены основные принципы деятельностного подхода в обучении: учет интересов учащихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание как следствие преодоления трудностей; свободная творческая работа и сотрудничество [Цит. по: 16].

Развитие деятельностного подхода и деятельностной теории обучения среди отечественных ученых принадлежит Л.С. Выготскому, П.Я. Гальперину, В.В. Давыдову, А.Н. Леонтьеву, Д.Б. Эльконину и др.

Авторы отмечают, что основополагающим понятием является деятельность, под которой в психолого-педагогической справочной литературе понимают активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [4, с. 122].

А.М. Новиков отмечает, что в структуре деятельности особое место занимает цель; в образовательном процессе для деятельности обучающегося цели задаются педагогом [26, с. 41]. При использовании деятельностного подхода в педагогике цель в процессе обучения определяет педагог, а средства и методы ее достижения определяет сам учащийся. Таким образом становится возможным развивать творческий потенциал обучающихся и методом проб и ошибок находить правильные решения в конкретной учебной ситуации. Тем самым, у студентов будет формироваться необходимость в анализе своих действий и их оценка. В результате мы сможем говорить о формировании таких навыков, как рефлексия, самоанализ, саморегуляция.

Рассмотрев деятельностный и личностно ориентированный подходы в обучении, следует заметить, что они в отдельности не в полной мере отвечают нашим требованиям в исследовательской работе. Поэтому в нашем исследовании целесообразнее будет использовать интеграцию этих двух подходов – личностно деятельностный подход.

Следует также отметить, что личностная составляющая в личностно деятельностном подходе означает, прежде всего, то, что обучение и развитие строятся с позиции прошлого опыта, личностных характеристик и особенностей субъекта во взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса. Деятельностная составляющая этого подхода означает, что преобразование внутреннего мира человека, его проявление, формирование и определение с точки зрения профессиональной позиции происходит в процессе деятельности. Следовательно, использование в образовательном процессе личностно деятельностного подхода играет определяющую роль в развитии готовности обучающихся к самопознанию, а именно таких содержательных характеристик самопознания, как рефлексия, интроспекция, самоанализ, самоотношение и саморегуляция.

Как показывает исследование, помимо перечисленных выше подходов, используемых в образовательном процессе, большую роль в развитии готовности студентов к самопознанию играет создание рефлексивно-образовательной среды.

Под «образовательной средой» в педагогической науке И.А. Шумакова понимает совокупность условий, факторов, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе, на предметную

и человеческую обстановку личности, ее способностей, потребностей, интересов и сознания [39, с. 71].

При этом К.Я. Вазина отмечает, что основной деятельностью в едином образовательном пространстве духовного саморазвития человека является рефлексивная, т.к. именно она и обеспечивает формирование сознания всех участников взаимодействия, объединенных этим пространством, – педагогов и обучающихся [6, с. 53]. В этой связи следует более подробно остановиться на рассмотрении дефиниции «рефлексивная образовательная среда».

И.А. Шумакова рефлексивно-образовательную среду рассматривает как совокупность внешних и внутренних педагогических условий, в которых осуществляется активное формирование культуры профессиональной деятельности, т.е. возникает возможность выбора личностью целей, содержания и методов самообразования и саморазвития, происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале [39, с. 73–74].

По мнению М.Е. Белобородовой, рефлексивно-образовательная среда является составляющей образовательной среды, которая представляет собой систему внешних условий, характеризующих социально-психологическое и предметное окружение субъекта, обеспечивающих его результативную рефлексивную деятельность и становление такого качества личности, как направленность на готовность к рефлексивной деятельности, а также ее последующего развития. Также автор отмечает, что рефлексивная образовательная среда способствует развитию у обучающихся процессов самоконтроля и самооценки. Рефлексивная образовательная среда является пространством, в котором студенты смогут осознать свою индивидуальность, анализируя предметную деятельность и полученные результаты [3, с. 397].

Следующий компонент структурно-функциональной модели представлен в виде *содержательного блока*. Он раскрывается через работу с предметным содержанием основополагающих содержательных характеристик самопознания, выявленных и обоснованных нами в ходе поисково-теоретического этапа исследования: рефлексии, самонаблюдения (интроспекция), самоанализа, самоотношения и саморегуляции, и включает комплекс педагогических условий.

Понятие «условие» является общенаучной категорией, причем сущностное наполнение данной дефиниции как в педагогике, так и психологии достаточно схоже. Под условием В.М. Полонский понимает совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [29, с. 36].

Достаточно интересна трактовка понятия «педагогическое условие» Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой. Под педагогическим условием авторы понимают один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы, и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие [13, с. 13].

В своем исследовании мы опираемся на определение педагогических условий, представленное в работах А.Я. Найна [24, с. 44–49]: педагогические условия следует понимать как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач.

Особое внимание следует обратить на понятие «комплекс педагогических условий». Так, в словаре С.И. Ожегова под комплексом понимается совокупность или сочетание чего-либо [27, с. 248]. В «Философском энциклопедическом словаре» комплекс (от лат. *complexion* – связывание, соединение) представлен как нерасчлененное целое [37, с. 217]. То есть о возникновении комплекса можно говорить при целостном восприятии объединенных в нем частей.

Нам близка позиция Н.М. Яковлевой, которая, подчеркивая важность комплексного рассмотрения педагогических условий, отмечает, что функционирование и совершенствование педагогического процесса достигается не за счет одного условия, а их взаимосвязанного комплекса [43, с. 18].

На основании проведенной работы нами был выделен следующий комплекс педагогических условий, обеспечивающих наиболее эффективное применение спроектированной структурно-функциональной модели:

- 1) рассмотрение готовности студента к самопознанию как интегративной характеристике личности обучающегося, проявляющейся в его потребности и способности осуществлять сознательную деятельность по познанию себя, включающую рефлекссию, самонаблюдение (интроспекцию), самоанализ, самоотношение и саморегуляцию;
- 2) создание рефлексивно-образовательной среды как пространства профессионального самоопределения обучающихся;
- 3) формирование критериально-диагностической базы оценки уровня сформированности студента к самопознанию.

Далее более подробно охарактеризуем каждое из педагогических условий.

В ходе теоретико-поискового этапа исследования было установлено, что самопознание представляет собой интегративное личностное образование, основу которого составляют содержательные характеристики (рефлексия, самонаблюдение (интроспекция), самоанализ, самоотношение и саморегуляция).

Исследование показало, что осознание и педагогом, и обучающимся смысловой сущности данного педагогического условия выступает ключевым фактором для эффективной реализации педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию.

Второе педагогическое условие – создание рефлексивно-образовательной среды как пространства профессионального самоопределения обучающихся.

Социально-экономические реалии сегодня таковы, что европейские тенденции развития образования нацеливают высшую школу на подготовку специалистов, способных не только транслировать полученные знания, умения и навыки (действующих на уровне решения поставленных задач), но конкурентоспособных на рынке труда – готовых к постоянному развитию, самообучению, способных к рефлексивной деятельности посредством самонаблюдения и самоанализа. В связи с чем возникает необходимость в создании располагающей к этому образовательной среды.

Как показывает исследование, наиболее полно данным требованиям отвечает рефлексивно-образовательная среда. Она выступает как совокупность внешних условий, обеспечивающих развитие личности студента с позиции его личностных и профессиональных качеств. При этом в рефлексивно-образовательной среде деятельность педагога будет направлена на активизацию внутреннего потенциала обучающихся посредством развития содержательных характеристик самопознания студента: рефлексии, самонаблюдения, самоанализа, самоотношения и саморегуляции. Тем самым будет сформировано пространство для профессионального самоопределения обучающихся в будущем.

Третьим педагогическим условием будет являться формирование критериально-диагностической базы оценки уровня сформированности студента к самопознанию в образовательном процессе вуза.

В рамках исследования нами были обозначены уровни (низкий, средний, высокий) и выделены критерии оценки готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза; определены методы исследования и методики, позволяющие наиболее эффективно диагностировать уровень готовности студентов к самопознанию, а также уровень развития содержательных характеристик самопознания.

Следующим важным компонентом структурно-функциональной модели педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию в образовательном процессе вуза является *критериально-диагностической блок*.

В ходе анализа психолого-педагогических источников по проблеме оценки уровня самопознания студентов нами были выделены познавательно-мотивационный, эмоционально-ценностный, интегративно-деятельностный и рефлексивно-оценочный критерии оценки уровня готовности студентов к самопознанию.

Познавательно-мотивационный критерий предполагает наличие у студентов положительной мотивации к осуществлению деятельности по познанию себя и познавательной активности (то есть наличие устойчивой потребности в осуществлении этой деятельности и непосредственная деятельность студентов в этом направлении).

Как отмечает Т.А. Маслова, эмоционально-ценностный компонент высшего образования направлен на приобщение студентов к общественным и профессиональным ценностям и развитие эмоционально-волевой сферы, которая определяет их профессиональную деятельность [19, с. 501]. В этой связи эмоционально-ценностный критерий оценки уровня готовности к самопознанию позволит определить отношение обучающегося к профессиональным ценностям с позиции самопознания; личную и профессиональную значимость для обучающегося непосредственного результата от этой деятельности; желание повысить свой уровень самопознания.

В нашем исследовании интегративно-деятельностный критерий оценивался при помощи следующих показателей: самостоятельность выполнения деятельности по самопознанию и умение применять ее на практике, использование полученных в ходе самонаблюдения (интроспекции) знаний.

Рефлексивно-оценочный критерий охарактеризован следующими показателями: умение обобщать и анализировать собственную деятельность и данные, полученные в ходе самонаблюдения, умение объективно оценивать индивидуальные личностно-профессиональные характеристики, уровень саморазвития и осуществление саморегуляции.

Раскрыв сущностное содержание критериев оценки уровня готовности студентов к самопознанию и определив показатели оценивания, мы выделили три уровня готовности студентов к самопознанию: низкий, средний и высокий.

Заключительным содержательным компонентом нашей структурно-функциональной модели является *результативный блок*.

Разработанная в исследовании модель педагогического содействия развитию готовности студентов к самопознанию отличается четкостью в определении структурных компонентов и раскрывает механизм педагогического содействия развитию самопознания студентов, в результате которого будет формироваться высокий уровень готовности обучающихся к самопознанию в образовательном процессе вуза.

В качестве основных составляющих самопознания в нашем исследовании были выделены самонаблюдение, самоанализ, рефлексия, самоотношение и саморегуляция студентов. При создании структурно-функциональной модели мы основывались на следующих характеристиках: прогностичность (задает желаемый результат – промежуточный и конечный) и интегративность. При разработке модели учитывались такие требования, как научная обоснованность, четкость структуры, технологичность и обеспечение ее функционирования на основе выделенного комплекса педагогических условий.

Библиографический список / References

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. М., 1982. [Babansky Yu.K. Problemy povysheniya effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy: didakticheskiy aspekt [Problems of improving the effectiveness of pedagogical research: The didactic aspect]. Moscow, 1982.]
2. Баранова В.В. Компетентностный подход как методологическая основа развития готовности студентов вуза к самопознанию // Проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров: опыт и перспективы: Сб. научных трудов молодых ученых. Вып. 16 / Под ред. Е.Б. Малетиной. Челябинск, 2019. С. 15–19. [Baranova V.V. Competence approach as a methodological basis for the development of readiness of university students to self-knowledge. *Problemy podgotovki nauchnykh i nauchno-pedagogicheskikh kadrov: opyt i perspektivy*. Vol. 16. E.B. Maletina (ed.). Chelyabinsk, 2019. Pp. 15–19. (In Russ.)]
3. Белобородова М.Е. Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 2 (24). С. 396–398. [Beloborodova M.E. Reflexive learning environment and its components. *Science Vector of Tolyatti State University*. 2013. No. 2 (24). Pp. 396–398. (In Russ.)]
4. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.; М., 2004. [Large psychological dictionary [Bolshoy psikhologicheskii slovar]. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko (eds.). St. Petersburg; Moscow, 2004.]
5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография. М., 2016. [Bordovskaya N.V. *Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya* [Dialectics of pedagogical research]. Moscow, 2016.]

6. Вазина К.Я. Место и роль рефлексии в саморазвитии человека // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: Сб. научных трудов / Под ред. Г.Д. Бухаровой. Екатеринбург, 2008. Вып. 10. С. 52–59. [Vazina K.Ya. The place and role of reflection in human self-development. *Teoriya i praktika professionalnogo obrazovaniya: pedagogicheskij poisk*. G.D. Bukharova (ed.). Yekaterinburg, 2008. Vol. 10. Pp. 52–59. (In Russ.)]
7. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург, 2006. [Voronin A.S. Slovar terminov po obshchey i socialnoj pedagogike [Dictionary of terms on general and social pedagogy]. Yekaterinburg, 2006.]
8. Герт В.А., Королева С.В. Моделирование образовательного пространства образовательного учреждения // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 139–145. [Gert V.A., Koroleva S.V. Modelling of educational environment of educational establishment. *Pedagogical Education in Russia*. 2013. No. 2. Pp. 139–145. (In Russ.)]
9. Дементьева И.В. Возможности и перспективы педагогического моделирования как одного из направлений современного педагогического поиска // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2013. № 4 (36). С. 165–169. [Dementieva I.V. The opportunities and prospects of pedagogical modeling as one of the directions of contemporary pedagogical research. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kultur i iskusstv*. 2013. No. 4 (36). Pp. 165–169. (In Russ.)]
10. Долгова В.И. Коррекционно-развивающая работа с подростками, оставшимися без попечения родителей: Монография. Челябинск, 2010. [Dolgova V.I. Korrekcionno-razvivayushchaya rabota s podrostkami, ostavshimisya bez pomecheniya roditelej [Corrective and developmental work with adolescents left without parental assistance]. Chelyabinsk, 2010.]
11. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Моделирование социально-педагогических систем: Материал региональной научно-практической конференции (16–17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А.К. Колесников; отв. ред. И.П. Лебедева. Пермь, 2004. С. 6–11. [Zagvyazinskij V.I. Modeling in the structure of socio-pedagogical design. *Modelirovanie socialno-pedagogicheskikh sistem*. A.K. Kolesnikov, I.P. Lebedeva (eds.). Perm, 2004. Pp. 6–11. (In Russ.)]
12. Землянская Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования // Преподаватель XXI век. 2013. № 3. Ч. 1. С. 35–43. [Zemlyanskaya E.N. Modeling as a method of pedagogical research. *Prepodavatel XXI vek*. 2013. No. 3. Part 1. Pp. 35–43. (In Russ.)]
13. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14. [Ippolitova N.V., Sterhova N. Analysis of the notion “pedagogical conditions”: Essence and classification. *General and Professional Education*. 2012. No. 1. Pp. 8–14. (In Russ.)]
14. История и философия науки: Энциклопедический словарь. Нижневартовск, 2010. [Istoriya i filosofiya nauki [History and philosophy of science]. Encyclopedic dictionary. Nizhnevartovsk, 2010.]

15. Карпова О.Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза: Монография. Челябинск, 2009. [Karpova O.L. Pedagogicheskaya koncepciya sodejstviya razvitiyu samoobrazovatelnoj deyatel'nosti studentov vuza [The pedagogical concept of promoting the development of self-educational activities of university students]. Chelyabinsk, 2009.]
16. Карпова О.Л. Развитие самообразовательной деятельности студентов: теоретические аспекты: Монография. Челябинск, 2014. [Karpova O.L. Razvitie samoobrazovatel'noy deyatel'nosti studentov: teoreticheskie aspekty [Development of students' self-educational activities: Theoretical aspects]. Chelyabinsk, 2014.]
17. Кордуэлл М. Психология. А–Я. Словарь-справочник / Пер. с англ. К.С. Ткаченко. М., 2000. [Cordwell M. A–Z. Psychology. K.S. Tkachenko (transl. in Russ.). Moscow, 2000.]
18. Лодатко Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: Монография. Славянск, 2010. [Lodatko E.A. Modelirovanie pedagogicheskikh sistem i processov [Modelling of pedagogical systems]. Slavyansk, 2010.]
19. Маслова Т.А. Эмоционально-ценностный компонент в профессиональной подготовке будущего учителя // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 4. С. 501–508. [Maslova T.A. Emotional and value component in the professional training of future teachers. *Izvestiya Tula State University. Humanitarian Sciences*. 2013. No. 4. Pp. 501–508. (In Russ.)]
20. Мединцева И.П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: Материалы II международной научной конференции (г. Москва, декабрь 2012 г.). М., 2012. С. 91–98. [Medinceva I.P. Competency approach in education. *Pedagogicheskoe masterstvo: Materialy II mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Moscow, 2012. Pp. 91–98. (In Russ.)]
21. Мусабекова Г.А. Интегративно-развивающий подход к работе с одаренными детьми в условиях школы инновационного типа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. [Musabekova G.A. Integrativno-razvivayushchij podhod k rabote s odarennyimi detmi v usloviyah shkoly innovacionnogo tipa [Integrative and developmental approach to working with gifted children in an innovative school]. PhD thesis. Chelyabinsk, 2009.]
22. Назмутдинов В.Я., Юсупова Г.Р. Компетентностный подход в обучении // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2013. Т. 213. С. 181–185. [Nazmutdinov V.Ya., Yusupova G.R. Competency approach of instruction. *Uchenye zapiski Kazanskoy gosudarstvennoy akademii veterinarnoy meditsiny im. N.E. Baumana*. 2013. Vol. 213. Pp. 181–185. (In Russ.)]
23. Найн А.Я. Инновации в образовании. Челябинск, 1995. [Najn A.Ya. Innovacii v obrazovanii [Innovations in education]. Chelyabinsk, 1995.]
24. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44–49. [Najn A.Ya. On the methodological apparatus of dissertation research. *Pedagogika*. 1995. No. 5. Pp. 44–49. (In Russ.)]

25. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 3 / В.С. Степин и др. 2-е изд., испр. и допол. М., 2010. [Stepin V.S. et al. Novaya filosofskaya enciklopediya [New Philosophical Encyclopedia]. In 4 vols. Vol. 3. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow, 2010.]
26. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М., 2013. [Novikov A.M. Pedagogika: slovar sistemy osnovnyh ponyatij [Pedagogy: Dictionary of the basic concepts system]. Moscow, 2013.]
27. Ожегов С.И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 1999. [Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar russkogo yazyka [Interpretive dictionary of the Russian language]. 4th ed., enlarged. Moscow, 1999.]
28. Педагогический словарь / Под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М., 2008. [Pedagogicheskij slovar [Pedagogical dictionary]. V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova (eds.). Moscow, 2008.]
29. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004. [Polonskij V.M. Slovar po obrazovaniju i pedagogike [Dictionary of education and pedagogy]. Moscow, 2004.]
30. Понятийный аппарат педагогики в образовании: Сб. научных трудов / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. Вып. 1. Екатеринбург, 1995. [Ponyatijnyj apparat pedagogiki v obrazovanii [Conceptual apparatus of pedagogy in education]. E.V. Tkachenko (ed.). Vol. 1. Yekaterinburg, 1995.]
31. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990. [Psihologiya [Psychology]. Dictionary. A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky (eds.). 2nd ed., revised and enlarged. Moscow, 1990.]
32. Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1993. [Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya [Russian pedagogical encyclopedia]. V.V. Davydov (ed.). Moscow, 1993.]
33. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. Г.В. Осипова. М., 1998. [Rossijskaya sociologicheskaya enciklopediya [Russian sociological encyclopedia]. G.V. Osipov (ed.). Moscow, 1998.]
34. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы-сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. М., 2006. [Sovremennij obrazovatelnyj process: osnovnye ponyatiya i terminy [Modern educational process: Basic concepts and termines]. M.Yu. Oleshkov, V.M. Uvarov (author-compilers). Moscow, 2006.]
35. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. М., 1995. [Upravlenie razvitiem shkoly [School development management]. M.M. Potashnik, V.S. Lazarev (eds.). Moscow, 1995.]
36. Философский энциклопедический словарь / Сост. С.С. Аверлищев, Э.А. Араб-Оглы, М.Ф. Ильичев и др. 2-е изд. М., 1989. [Filosofskij enciklopedicheskij slovar [Philosophical encyclopedic dictionary]. S.S. Averlishchev, E.A. Arab-Ogly, M.F. Ilyichev et al. (compilers). 2nd ed. Moscow, 1989.]
37. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. М., 2004. [Filosofiya [Philosophy]. Encyclopedic dictionary. A.A. Ivin (ed.). Moscow, 2004.]

38. Шипилина Л.А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете: Монография. Омск, 1998. [Shipilina L.A. Podgotovka menedzherov obrazovaniya v pedagogicheskom universitete [Training of educational managers at a pedagogical university]. Omsk, 1998.]
39. Шумакова И.А. Понятие «рефлексивная образовательная среда» в философии образования // Научные ведомости. 2008. № 4 (44). С. 64–74. [Shumakova I.A. The concept of “reflexive educational environment” in the philosophy of education. *Nauchnye vedomosti*. 2008. No. 4 (44). Pp. 64–74. (In Russ.)]
40. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М., 1989. [Elkonin D.B. Izbrannnye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. V.V. Davydov, V.P. Zinchenko (eds.). Moscow, 1989.]
41. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного образования // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–41. [Yakimanskaya I.S. Development of personal education technology. *Voprosy Psichologii*. 1995. No. 2. Pp. 31–41. (In Russ.)]
42. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 9. С. 136–139. [Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Model as a result of modeling the pedagogical process. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016. No. 9. Pp. 136–139. (In Russ.)]
43. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск. 1992. [Yakovleva N.M. Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatelnyh zadach [Theory and practice of preparing the future teacher for the creative solution of educational tasks]. PhD thesis. Chelyabinsk, 1992.]

Статья поступила в редакцию 03.04.2020, принята к публикации 03.10.2020

The article was received on 03.04.2020, accepted for publication 03.10.2020

Сведения об авторе / About the author

Баранова Виктория Валентиновна – аспирант кафедры педагогики факультета экономики, юриспруденции и гуманитарных наук, Уральский государственный университет физической культуры, г. Челябинск

Viktoriya V. Baranova – postgraduate student at the Department of Pedagogy of the Faculty of Economics, Jurisprudence and Humanitarian Sciences, Urals State University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russian Federation

E-mail: b-vika@bk.ru

**Ж.Б. Жалсанова¹, Ю.Э. Мюллер²,
Н.Ю. Северова², Е.А. Успенская¹**

¹ Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
101000 г. Москва, Российская Федерация;

² Московский государственный институт международных отношений
(университет) МИД России,
119454 г. Москва, Российская Федерация

К вопросу об аутентичности и критериях отбора текстов для обучения чтению на начальном этапе овладения вторым иностранным языком

Авторами проведен эксперимент с участием студентов (51 человек), изучающих второй иностранный язык с уровнем подготовки А1 и А2, с целью установления критериев аутентичности и оформления дополнительных текстов, необходимых для формирования навыка чтения. Критерии отбора текстов следующие: тексты должны быть написаны носителем языка для носителей языка; на начальном этапе обучения иностранному языку время чтения текста не должно превышать 4 минуты при его объеме до 1500–1700 знаков; для студентов с уровнем подготовки А1 наиболее приемлемы короткие с яркой аутентичностью тексты с ключевой информацией в начале сюжетной линии в виде сообщений, электронных писем и блогов; для студентов с уровнем подготовки А2 тексты должны быть с более сложной информацией – статьи, путеводители, рассказы, сказки с обязательным иллюстративным сопровождением коммуникативного и динамичного характера.

Ключевые слова: аутентичность, оформление текстов, критерии отбора язычных текстов, начальный этап обучения, второй иностранный язык

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: К вопросу об аутентичности и критериях отбора текстов для обучения чтению на начальном этапе овладения вторым иностранным языком // Ж.Б. Жалсанова, Ю.Э. Мюллер, Н.Ю. Северова, Е.А. Успенская // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 107–117. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-107-117

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-107-117

**Zh.B. Zhalsanova¹, J.E. Mueller²,
N.Yu. Severova², E.A. Uspenskaya¹**

¹ National Research University Higher School of Economics,
Moscow, 101000, Russian Federation

² Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation,
Moscow, 119454, Russian Federation

On the question of authenticity and criteria for selecting texts for teaching reading at the initial stage of mastering a second foreign language

An experiment was conducted with the participation of students (51 people) studying a second foreign language with the level of A1 and A2 training, in order to establish criteria for authenticity and design of additional texts necessary for the formation of reading skills. The criteria for selecting texts are as follows: texts must be written by a native speaker for native speakers; at the initial stage of learning a foreign language, the reading time of the text should not exceed 4 minutes with its volume up to 1500–1700 characters; for students with a level of A1 training, the most acceptable texts are short and clearly authentic texts with a clear storyline and paragraphs such as messages, emails and blogs; for students with a level of A2 training, texts should contain more complex information – articles, guides, stories, fairy tales with mandatory illustrative support of communicative and dynamic character.

Key words: authenticity, text design, selection criteria for foreign language texts, initial stage of training, second foreign language

CITATION: Zhalsanova Zh.B., Mueller J.E., Severova N.Yu., Uspenskaya E.A. On the question of authenticity and criteria for selecting texts for teaching reading at the initial stage of mastering a second foreign language. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 107–117. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-107-117

Многие авторы справедливо придерживаются того мнения, что на начальном этапе обучения вынужденное чтение учащимися искусственно сконструированных текстов замедляет развитие у них умения понять основную мысль, смысл текста. Действительно, по мнению Б. Дальхауса, в учебниках, как правило преобладают тексты, сконструированные авторами с целью решения определенных учебных задач. Автор называет их «синтетическими» текстами, которые не обладают достаточной аутентичностью [12]. Об этом косвенно свидетельствуют также работы Е.И. Пассова и Н.Е. Кузовлевой [4], Н.В. Барышникова [1], Ч. Эдельхофф [13], Г. Вестхоф [18]. Как справедливо отметила С.Г. Тер-Минасова, «знать правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка» [5].

Аутентичность текстов, по мнению Ч. Эдельхофф [13], Н.А. Гридневой [2], максимально представлена в текстах, написанных носителями языка для носителей языка. Критерии аутентичности текстов подробно изучены Е.В. Носонович и Р.П. Мильрудом [3], К. Крамш, Х.Г. Уиддусон [14], П. Берлунд [8], Ф. Мишань [15]. Признаки аутентичности можно представить в краткой форме.

1. Культурологическая аутентичность – свойство текстов отражать особенности культуры, истории страны, поведения и быта ее жителей.

2. Аутентичность как национальная ментальность – отражение в текстах особенностей межкультурных связей, специфики речевого общения, языкового оформления текстов, учет табуированных в данной стране сфер, тем, областей.

3. Информативная аутентичность – способность текстов нести информацию с национальными особенностями восприятия и интерпретации.

4. Ситуативная аутентичность текстов достигается аутентичностью жанра текста, национальными особенностями его темы, сюжета, персонажей, которые формируют определенное эмоциональное отношение к изучаемому иностранному языку.

5. Реактивная аутентичность текстов – их способность вызвать эмоциональный, мыслительный и речевой отклик читающего.

6. Аутентичность оформления текста проявляется в первую очередь в его национально-специфической структуре и иллюстративном сопровождении, которое отражает национальные традиции в восприятии и понимании коммуникации.

Аутентичные тексты активно используются в современном учебном процессе школьного и вузовского периода обучения. Подобные тексты имеют неоспоримое преимущество, поскольку представляют реальную картину языка, особенности жизни в стране и специфические черты менталитета.

Наш опыт преподавания языка в вузе показывает, что действительно, учебники немецкого языка начального уровня обучения А1 и А2 [6; 7; 9; 10; 16] на сегодняшний день явно не обеспечивают процесс обучения достаточным количеством «живых» аутентичных текстов для чтения, взятых из речевой действительности. К тому же в результате стремительного развития интернета появились новые возможности в привлечении из него дополнительного материала для чтения, при этом, однако, возникает необходимость в тщательной предварительной дидактической обработке этого материала перед использованием его в учебном процессе.

Важно отметить, что большинство текстов, взятых из интернета, в достаточной мере обладают аутентичностью в связи с тем, что их авторы, являясь носителями языка, обращаются к носителям языка. Однако недостаточно разработанными остаются такие требования к текстам для начального этапа изучения иностранного языка в вузе, как объем текста, способы оформления текстового материала, наличие абзацев, использование иллюстраций, а также структура и жанр (статья, репортаж, электронное письмо, интернет-блог, путеводитель, сказка). Данный спектр критериев, на первый взгляд, незначительных, также крайне важно учитывать при отборе текстов, т.к. в совокупности они, несомненно, имеют практическое значение для достижения успеха в учебном процессе.

С учетом особенности начального этапа обучения студентов вузов второму иностранному языку нами осуществлено эмпирическое исследование с целью: определения оптимального объема текста и связанного с ним влияния пространственной подачи материала на его понимание; анализа влияния наглядности на глубину осмысления прочитанного текста; определения жанров текстов, вызывающих интерес студентов и способствующих наиболее эффективному усвоению языка.

Основным методом исследования избран педагогический эксперимент. Ему предшествовал анализ литературы, результаты которого изложены выше. На экспериментальном этапе использован метод наблюдения, позволяющий анализировать процесс работы студентов с текстами

для чтения. На заключительном этапе проведено анкетирование студентов. На основе полученных результатов сформулированы рекомендации отбора дополнительных аутентичных текстов, их дидактической обработки для успешного использования при обучении студентов.

Для эксперимента отобраны аутентичные учебные тексты, объемом не более 2500–3000 печатных знаков и рассчитанные на чтение в течение не более 7 минут. Именно при соблюдении этих стандартов, по данным американской фирмы Hubspot, достигается успешное восприятие информации [11], чем широко пользуются, например, специалисты по рекламе и интернет-блогеры.

Тексты взяты из открытых источников в соответствии с типами и жанрами, предусмотренными Общеввропейскими компетенциями владения иностранными языками на уровнях А1 и А2. Для уровня А1 – репортаж, интернет-блог и электронные письма; для уровня А2 – статьи из журналов, фрагмент путеводителя и сказка. С целью установления факторов, влияющих на восприятие и понимание текстов, каждой группе испытуемых были предложены три варианта текста, в одном из которых отсутствовало деление на абзацы, во втором были выделены абзацы, в третьем были добавлены иллюстрации, визуализирующие ключевую информацию текста. Была разработана и предложена студентам анкета, содержащая вопросы, касающиеся трудностей, возникающих у студентов при чтении, и факторов, способствующих или препятствующих восприятию читаемого текста.

В эксперименте приняли участие 51 студент бакалавриата дневной формы обучения в возрасте 17–20 лет с уровнем владения немецким языком А1 или А2, обучающиеся в московских вузах: Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики», Московском государственном институте международных отношений (университет) МИД России и Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Участие студентов в эксперименте было добровольным и анонимным. Перед экспериментом и последующим анкетированием были разъяснены цели и методы проводимого исследования, было получено согласие на сбор и обработку данных.

Исследование включало два этапа.

Э т а п 1. Испытуемые читали тексты трех жанров в течение ограниченного времени (не более 7 мин) и отмечали реальное время, которое им понадобилось для чтения каждого текста. Затем студенты выполняли задания, оценивающие понимание прочитанного: предлагалось выбрать из предложенных вариантов оценки тот, который отражает, по их мнению, содержание текста.

Этап 2. После выполнения заданий к текстам студенты ответили на вопросы анкеты, позволяющие выявить сложности, которые возникли у них при чтении и выполнении заданий, определить особенности восприятия текстов. Анкеты раздавались после чтения каждого текста. Собранные данные обрабатывались отдельно для уровней А1 и А2. В исследовании приняли участие 14 студентов уровня А1 и 27 студентов уровня А2. Были собраны 42 и 81 анкета соответственно.

Результаты исследования и их обсуждение

Проведенное исследование показало, что чтение студентами с уровнем владения вторым (немецком) языком А1 текста из 2500–3000 символов занимает в 83% случаев 5–7 минут. Только 17% из них уложилось в 3–4 минуты. При этом следует заметить, что студенты уровня владения языком А2 читают текст быстрее: в 33% случаях они читают его за 3–4 минуты, а в 47% – укладываются в 5–6 минут. Такое различие объяснимо и обусловлено более высоким уровнем подготовленности студентов уровня А2.

Далее был проанализирован уровень понимания текста с учетом продолжительности его чтения. Было отмечено значительное количество студентов, допустивших неправильные ответы: 41% студентов с уровнем владения языком А1 и еще большее количество студентов (84%) с уровнем владения языком А2 при необходимости чтения текстов в течение более 5 минут. Привлекает внимание парадокс, который заключается в том, что студенты уровня подготовки А1, хотя читают медленнее, но при этом делают меньше ошибок: только 17% из них уложилось в 3–4 минуты, но при этом 59% не допустили ошибок при проверке понимания текста. Напротив, студенты уровня А2, продемонстрировав быстрое в два раза чтение текстов (33% против 17% случаев у студентов уровня А1), тем не менее допустили в два раза больше ошибок в понимании текста (58% против 29% соответственно).

Попытка объяснить природу обнаруженного парадокса привела к предположению, что студенты уровня А2, приобретя навык более быстрого чтения текста, стараются продемонстрировать его, не вникая в полную меру при чтении в суть текста. На это указывают также психологи К. Рейнерт и соавторы [17], которые установили, что при повышении скорости чтения происходит ухудшение глубины понимания и запоминания информации, заложенной в тексте.

Таким образом результаты эксперимента дают основания для важного заключения, согласно которому оптимальный объем текста для чтения студентами с уровнем подготовки А1 и А2 не должен превышать 4 минуты, что соответствует объему текстов в 1500–1700 знаков.

За этот период студенты, как правило, успевают понять смысл текста такого объема.

Для выяснения причин, вызывающих те или иные затруднения у студентов при чтении текстов, был проведен анализ их мнения в отношении наличия в тексте незнакомых лексем, неизвестных грамматических конструкций, особенностей структуры текста, которое включало наличие/отсутствие абзацев, наличие/отсутствие иллюстраций. Учтены их предложения по совершенствованию текстов для чтения.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты как уровня владения языком А1, так и А2 дали сходную оценку видов трудностей при прочтении текстов. Наибольшие трудности у студентов вызвала лексика: 62% в группе А1 и 61% в группе А2. Причем она включала в себя не только незнакомые лексические единицы, но и знакомые, которые, однако, не были узнаны при чтении.

Действительно, с одной стороны, лексика в процессе обучения имеет большой и нарастающий объем, с другой стороны, студенты, особенно с уровнем владения языком А1, не всегда умеют выделять и узнавать слова по их структуре. Причиной неузнавания уже известных слов, по нашему мнению, является еще ограниченный опыт восприятия и использования студентами этих слов в других речевых ситуациях. Поэтому важно для закрепления лексики многократное повторение ее в разных грамматических конструкциях и смысловых контекстах. Не менее важным является приобретение навыка понимания значения слова в контексте и с учетом самой структуры слова.

Что же касается грамматических структур, то они вызвали незначительные трудности в связи с тем, что активно используются в речи самими студентами. В частности, только 3% студентов с уровнем подготовки А1 и 5% – с уровнем подготовки А2 связали сложность восприятия текста с незнакомыми грамматическими структурами.

Неожиданным результатом явилось явная недооценка студентами отсутствия сюжетной линии, абзацев и иллюстраций. Трудности у студентов вызвало отсутствие абзацев (20% в группе А1 и 19% в группе А2) и отсутствие иллюстрации (5% в группе А1 и 8% в группе А2). Данный факт подвергнут анализу, в результате которого мы пришли к заключению, что студентам с уровнем знания языка А1 были предложены тексты из интернета: электронные письма, интернет-блоги, которые характеризуются информативностью, краткостью и доходчивостью, а также, как правило, отсутствием ярко выраженной сюжетной линии и иллюстраций. Что же касается текстов для студентов с уровнем знания языка А2, то их тексты (путеводитель, статья и сказка) обычно имеют четкую сюжетную линию и иллюстративное сопровождение. В то же время

проведенный эксперимент показал, что традиционная визуализация в виде нескольких картинок к тексту незначительно влияет на глубину понимания. По мнению студентов, высказанному при анкетировании, наиболее эффективны иллюстрации динамичного характера: фотографии, серия картинок с развитием сюжета, мемы, картинки в стиле комиксов, схемы, карты, короткие видео.

Важный вклад в исследование внесли дополнительные вопросы, заданные студентам: «Сохранилось ли внимание при чтении текста? Почувствовали Вы усталость во время чтения? В какой части текста Вы воспринимали информацию лучше всего?». В отношении восприятия информации оказалось, что 60% участников эксперимента уровня владением языком A1 подтвердили наилучшее восприятие информации в начале текста. Остальные 27% студентов – в середине, и лишь только 13% – в конце текста. Сходные показатели продемонстрировали студенты, владеющие языком на уровне A2: 67, 29 и 4% соответственно. Эти данные убедительно свидетельствует, что в текстах, предлагаемых студентам начального уровня обучения, ключевая информация с целью эффективного ее осмысления должна быть сосредоточена в начале текста, когда концентрация студентов максимальна.

Важным результатом исследования является оценка студентами вариантов жанров предложенных текстов. Отвечая на вопрос «Показался ли вам этот текст интересным?», студенты проявили высокий уровень интереса к текстам всех жанров. При этом у студентов с уровнем владения языком A1 наибольший интерес вызвали электронные письма и блоги (по 86%), а с уровнем владения A2 – путеводители (88%) и особенно статьи (93%), в которых обсуждается конкретная проблема, происходит обмен мнениями и выражается позиция автора. Подобное отношение к текстам этих жанров можно объяснить тем, что их эмоциональная окраска очень близка учащимся данного возраста, поскольку они каждый день общаются между собой именно в таком жанре и стиле. Немного ниже оказался уровень интереса к сообщениям (A1 – 72%) и сказкам (A2 – 75%).

Таким образом, количество текстов в учебниках, предназначенных для начального этапа обучения студентов второму иностранному языку, явно недостаточно для формирования навыка чтения. Интернет-ресурсы могут составить дополнительный источник текстовых материалов для чтения. Однако проведенные исследования свидетельствуют о необходимости их дидактической адаптации с учетом мнения студентов и требований к уровням владения иностранными языками A1 и A2.

Выводы

1. Дефицит текстов в учебниках, предназначенных для обучения студентов второму иностранному языку на начальном этапе, с успехом может быть компенсирован за счет текстов из сети интернет: электронных писем, блогов, статей, объявлений, которые, однако, нуждаются в обязательной дидактической обработке с учетом требований к отбору текстов.

2. К оптимальным требованиям при отборе текстов при обучении студентов в вузах на начальном этапе следует отнести: объем текста (не более четырех минут на чтение и осмысление), наличие сюжетной линии, композиция текста (основная смысловая нагрузка в начальной части).

3. Наибольший интерес студентов, изучающих немецкий язык на уровне А1, вызывают краткие сообщения, электронные письма и блоги с эмоциональным сюжетом. Для студентов с уровнем подготовки А2 наиболее приемлемы статьи, в которых обсуждается проблема, имеется активная коммуникация, обмен мнениями и выражение позиции автора. Такие тексты в большей степени нуждаются в иллюстративном сопровождении в виде серии динамичных фотографий, комиксов, мемов, коротких видео и схем.

Библиографический список / References

1. Барышников Н.В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком (французский как второй иностранный, средняя школа): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. [Baryshnikov N.V. Teoreticheskie osnovy obucheniya chteniyu autentichnykh tekstov pri nesovershennom vladenii inostrannym yazykom (frantsuzskij kak vtoroj inostrannyj, srednyaya shkola) [Theoretical foundations of teaching reading authentic texts with imperfect knowledge of a foreign language (French as a second foreign language, high school)]. PhD theses. St. Petersburg, 1999.]
2. Гриднева Н.А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21), С. 210–214. [Gridneva N.A. The use of authentic materials in teaching a foreign language at the A1 level. *Samara Scientific Bulletin*. 2017. Vol. 6. No. 4 (21), Pp. 210–214. (In Russ.)]
3. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 8–12. [Nosonovich E.V., Milrud R.P. Authentic study text options. *Foreign Languages at School*. 1999. No. 2. Pp. 8–12. (In Russ.)]
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Методическое пособие для преподавателей РКИ. М., 2010. [Passov E.I., Kuzovleva N.E. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya [Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education]. A methodological manual for teachers of Russian as a foreign language. Moscow, 2010.]

5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. [Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya [Language and intercultural communication]. Moscow, 2000.]
6. Aufderstraße H., Bock H., Gerdes M. et al. Themen aktuell 1. Ismanning, 2007.
7. Aufderstraße H., Bock H., Müller J., Müller H. Themen aktuell 2. Ismanning, 2010.
8. Bärlund P. Lernen ohne Lehrbuch im DaF-Unterricht. Initiierung eines Pilotprojekts in zwei mittelfinnischen Grundschulen. *GFL-Journal*. 2012. No. 2-3. S. 157–184.
9. Buscha A., Szita S. Begegnungen A1+. Leipzig, 2013.
10. Buscha A., Szita S. Begegnungen A2+. Leipzig, 2013.
11. Carmicheal K. What are SOPs & How do you write good ones? URL: <https://blog.hubspot.com/marketing/standard-operating-procedure> (accessed: 21.06.2020).
12. Dahlhaus B. Fernstudieneinheit 5. Fertigkeit Hören. Berlin, 2007.
13. Edelhoff Ch. Authentische Texte im DU. Einführung und Unterrichtsmodelle – 1. Aufl. München, 1985.
14. Kramsch C., Widdonson H.G. Language and Culture. Oxford, 1998.
15. Mishan F. Disigning Authenticity into Language Learning Material. Bristol, 2005.
16. Niebisch D., Penning-Hiemstra S., Specht F. et al. Schritte international 1–6. Ismanning, 2009.
17. Raynert E., Schotter E.R., Masson M.E.J. So Much to read, so little time: How do we read, and can speed reading help? *Psychological Science in the Public Interest*. 2016. Vol. 17. No. 1. Pp. 4–34.
18. Westhof G. Fertigkeit Lesen. Berlin, 1997.

Статья поступила в редакцию 17.08.2020, принята к публикации 31.12.2020

The article was received on 17.08.2020, accepted for publication 31.12.2020

Сведения об авторах / About authors

Жалсанова Жаргалма Баниовна – кандидат филологических наук, доцент; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Zhargalma B. Zhalsanova – PhD in Philology; associate professor at the Department of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

E-mail: komma2001@yandex.ru

Мюллер Юлия Эдуардовна – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры немецкого языка, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации

Julia E. Mueller – PhD in Philology; associate professor at the German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

E-mail: julia.mueller@inbox.ru

Северова Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры немецкого языка, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации

Natalia Yu. Severova – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

E-mail: nat-severova@yandex.ru

Успенская Евгения Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент; профессор Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва.

Eugeniya A. Uspenskaya – PhD in Pedagogy; Professor at the Department of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

E-mail: euspenskaya@hse.ru

Заявленный вклад авторов

Жалсанова Ж.Б. – концепция исследования, сбор и обработка материала, обобщение результатов эмпирического исследования, критический анализ и доработка текста

Мюллер Ю.Э. – концепция исследования, сбор и обработка материала, статистическая обработка данных, представление материалов исследования

Северова Н.Ю. – концепция исследования, анализ научной литературы, подготовка анкет, критический анализ и доработка текста

Успенская Е.А. – концепция исследования, подготовка анкет, проведение критического анализа теоретических и эмпирических материалов, обобщение результатов эмпирического исследования

Contribution of the authors

Zhalsanova Zh.B. – concept of the research, material collection and processing synthesis of empirical research results, critical analysis and revision of the text

Mueller J.E. – concept of the research, collecting and interpretation of learning materials, statistical data processing, presentation of the study results

Severova N.Yu. – concept of the research, literature review, preparation of questionnaires, critical analysis and revision of the text

Uspenskaya E.A. – concept of the research, preparation of questionnaires, critical analysis of theoretical and empirical materials, summarizing the results of the empirical research

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-118-132

А.И. Коробко, М.Ю. Казарян

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

Аккредитационные критерии управления методическими процессами в системе высшего образования

В статье рассмотрены особенности проведения процедуры государственной аккредитации и методические вопросы подготовки к данной процедуре на примере медицинских высших учебных заведений. Показаны основные этапы управления методическими процессами в ходе подготовки к аккредитационной процедуре основных образовательных программ высшего образования. Охарактеризованы компоненты документов, представляемых к государственной аккредитации в соответствии с нормативно-правовыми основами осуществления образовательного процесса и аккредитационной процедуры. Дано описание структурных элементов основной образовательной программы. Представлена специфика оценки качества образования в рамках компетентностного подхода. Также приводится анализ структуры учебного плана по программам специалитета, ординатуры и ассистентуры-стажировки и специфика компетенций в указанных уровнях высшего образования. В заключении статьи сделан вывод о необходимости тщательного методического сопровождения процесса подготовки документации образовательной организации к процедуре государственной аккредитации.

Ключевые слова: аккредитационная экспертиза, компетентностный подход, методическое управление программами, образовательная программа

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Коробко А.И., Казарян М.Ю. Аккредитационные критерии управления методическими процессами в системе высшего образования // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 118–132. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-118-132

© Коробко А.И., Казарян М.Ю., 2021

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



A.I. Korobko, M.Yu. Kazaryan

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

Accreditation criteria for the management of methodological processes in the system of higher education

The article discusses the peculiarities of the state accreditation procedure and methodological issues of preparation for this procedure on the example of medical higher educational institutions. The main stages of methodological process management during the preparation for the accreditation procedure of the main higher education programs of are shown. The components of documents submitted for state accreditation in accordance with the regulatory framework for the educational process and accreditation procedure are described. The structural elements of the main educational program are described. The specifics of the assessing the quality of education within the framework of a competence approach are presented. The article also provides an analysis of the structure of the curriculum for specialist degree programs, residency and assistant-internship programs, and the specific features of competences in these levels of higher education. It is concluded that there is a need for careful methodological support of the process of preparing the documentation of the educational organization for the procedure of state accreditation.

Key words: accreditation expertise, competence approach, methodical program management, educational program

CITATION: Korobko A.I., Kazaryan M.Yu. Accreditation criteria for the management of methodological processes in the system of higher education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 118–132. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-118-132

Особенностью современного общества следует рассматривать возрастающую роль профессионального образования, являющегося базой для экономического роста, развития политических и социальных процессов.

Это естественным образом связано с усилением внимания к требованиям, предъявляемым к результатам освоения основных образовательных программ в высших учебных заведениях. Специфика подготовки специалиста не может определяться исключительно объемом часов, знаний, форм деятельности. В современном образовании на первый план выходят качественные характеристики образовательного процесса.

Выпускники высших учебных заведений могут быть либо подготовленными для решения строго определенных профессиональных задач, либо обладать общими, инвариантными, раскрывающими внутренние резервы специалиста ресурсами, позволяющими самостоятельно продвигаться не только в выбранной специальности, но и в других профессиональных областях. Реализация такого подхода определяет необходимость формулирования у обучающихся компетенций как интегрированного результата образования, включающего в себя когнитивные, коммуникативные, мотивационные, аксиологические, операционно-технические, мировоззренческие и иные характеристики.

Важным звеном в реализации образования является процедура государственной аккредитации, определяющая соответствие реализации образовательных программ в каждом конкретном образовательном учреждении требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

Целью данной статьи является структурирование этапов управления методическими процессами в ходе подготовки к аккредитационной процедуре по основным образовательным программам высшего образования.

В российское образование понятие «аккредитация» было введено в 1992 г. в связи с принятием Закона Российской Федерации «Об образовании». В настоящее время процесс государственной аккредитации образовательной деятельности регулируется ст. 92 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (docs.cntd.ru/document/902389617), а также нормативными правовыми актами общего и частного характера: Постановлением Правительства РФ от 18.11.2013 № 1039 «О государственной аккредитации образовательной деятельности» (вместе с «Положением о государственной аккредитации образовательной деятельности») (www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154680/); приказом Минобрнауки России от 09.11.2016 г. № 1385 «Об утверждении перечней документов и материалов, необходимых для проведения аккредитационной экспертизы с выездом (без выезда) в организацию, осуществляющую образовательную деятельность или ее филиал» (docs.cntd.ru/document/420382998); приказом Минобрнауки России от 09.11.2016 г. № 1386 «Об утверждении порядка работы экспертов и (или) представителей экспертных

организаций, включенных в состав экспертной группы, при проведении аккредитационной экспертизы». (base.garant.ru/71557936/); приказом Минобрнауки России от 17.01.2017 г. № 24 «Об утверждении форм отчета об аккредитационной экспертизе и заключения экспертов и (или) представителей экспертных организаций, составленного по результатам аккредитационной экспертизы» (rg.ru/2017/02/20/minobr-prikaz24-site-dok.html).

Основной целью государственной аккредитации является подтверждение факта соответствия образовательных программ подготовки обучающихся в образовательных организациях требованиям государственных образовательных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов [3]. Если нормативные правовые документы и образовательные стандарты устанавливают порядок и нормы осуществления образовательного процесса, то процедура аккредитации, в свою очередь, определяет критерии контроля качества освоения основных образовательных программ и удостоверяет соответствие образовательной деятельности в конкретной образовательной организации выделенным критериям. Однако подготовка к аккредитации – процесс непростой и встречающий на своем пути много «подводных камней».

Процедура подготовки и проведения государственной аккредитации образовательной деятельности включает в себя два основных этапа.

1. Подготовка и представление документов для проведения государственной аккредитации. В течение 10 рабочих дней происходит рассмотрение заявления и прилагаемых к нему документов, проверяется достоверность представленных сведений. В результате первого этапа возможно либо принятие заявление к рассмотрению по существу, либо отправка уведомления о несоответствии, что возвращает образовательную организацию к начальной ступени подготовки документов.

В процессе первого этапа может быть выявлена недостоверная информация, предоставленная в документации, не соответствующая материалам на сайте образовательной организации (устав, лицензия, свидетельство об аккредитации, локальные акты, результаты самообследования, сведения о контингенте, сведения о научно-педагогических работниках, учебные планы и программы, учебно-методические материалы, материально-техническое обеспечение, финансовые условия реализации), а также данным самой образовательной организации (заявление о проведении государственной аккредитации, сведения о реализации образовательных программ, заявленных для государственной аккредитации). Результаты предварительного анализа информации, документов и материалов проверяются в ходе аккредитационной

экспертизы. В связи с этим следует внимательно относиться к обновлению информации на сайте и к соответствию предоставляемой информации сведениям, выложенным на официальном сайте.

2. Собственно процесс аккредитационной экспертизы, который занимает не более 105 календарных дней и который завершается либо принятием решения о государственной аккредитации и выдачей свидетельства, либо отказом в государственной аккредитации. Здесь можно выделить следующие подэтапы:

а) подготовка и утверждение распоряжения о проведении аккредитационной экспертизы (30 календарных дней со дня приема заявления);

б) проведение аккредитационной экспертизы (с выездом экспертов в образовательную организацию или без выезда; около 3–5 рабочих дней);

в) подготовка экспертами отчетов по образовательным программам, заявленным к аккредитации;

г) подготовка заключения руководителем экспертной группы;

д) проверка отчетных документов и материалов;

е) подготовка заключения экспертов по результатам аккредитационной экспертизы в отношении образовательной программы на предмет соответствия ее содержания и качества подготовки обучающихся требованиям федерального государственного образовательного стандарта;

ж) принятие решения и издание соответствующего распорядительного акта уполномоченным государственным органом (Рособрнадзором).

В случае отказа в аккредитации образовательной программы образовательной организации предоставляется возможность через 1 год вновь подавать документы. В случае положительного решения образовательной организации выдается свидетельство о государственной аккредитации.

Аккредитационная экспертиза проводится экспертной группой, работающей на принципах объективности, ответственности экспертов за проведение и качество аккредитационной экспертизы, компетентности и независимости экспертов. Экспертная группа определяет соответствие содержания подготовки обучающихся (учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ дисциплин (модулей), программ практик, оценочных средств, методических материалов) и условий подготовки обучающихся требованиям федеральных государственных образовательных стандартов, а также оценивает качество подготовки обучающихся, степень достижения планируемых результатов освоения образовательной программы и (или) планируемых результатов обучения по дисциплине (модулю), практике.

Одним из показателей качества образовательной деятельности, осуществляемой в образовательном учреждении, является анализ основных

образовательных программ по направлениям подготовки (специальностям), которые самостоятельно разрабатываются и утверждаются образовательной организацией на основе федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов.

Основная образовательная программа содержит, во-первых, комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), во-вторых, организационно-педагогические условия, которые представлены в виде общей характеристики образовательной программы, учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ дисциплин (модулей), программ практики, рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы (для программ бакалавриата и программ специалитета), программы итоговой (государственной итоговой) аттестации, оценочных и методических материалов. Таким образом, основная образовательная программа раскрывает структуру, содержание и условия реализации образовательного процесса, характеризует условия его реализации с точки зрения общесистемных, кадровых, финансовых, материально-технических, учебно-методических параметров.

В основной образовательной программе содержится детализация особенностей профессиональной подготовки специалиста, при этом правовой статус данного документа остается неопределенным. Это является противоречием, которое пока непреодолимо: с одной стороны, единство образовательного пространства на территории Российской Федерации обеспечивают Федеральные государственные образовательные стандарты, а с другой – в них дано указание на самостоятельное формирование основной образовательной программы в образовательной организации. Это дает образовательным организациям поле для творческого подхода к отбору содержания образования (за исключением дисциплин «философия», «иностранный язык», «история», «безопасность жизнедеятельности» и «физическая культура и спорт»), но не способствует единству образовательного пространства.

При формировании основной образовательной программы следует обратить внимание на две ее стороны – содержание и качество образования. В процессе аккредитационной экспертизы происходит анализ и оценка обеих сторон.

Оценка содержания основной образовательной программы осуществляется по следующим параметрам:

1. Объем, сроки реализации, планируемые результаты образования.
2. Формы аттестации, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы дисциплин (модулей), оценочные и методические материалы.

3. Требования к структуре программы.

4. Требования к условиям реализации программы (общесистемные, требования к кадровым условиям реализации программы, к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению программы).

Оценка качества основной образовательной программы предусматривает анализ следующих компонентов:

1. Результаты освоения основной образовательной программы.

2. Методическое обеспечение текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации.

3. Экспертиза оценочных материалов (фонда оценочных средств).

4. Оценка сформированности компетенций обучающихся по основной образовательной программе.

5. Анкетирование обучающихся и научно-педагогических работников.

6. Наличие системы внутренней оценки качества.

7. Наличие результатов независимой оценки качества подготовки обучающихся.

Составляющие образовательного процесса, представленные в основной образовательной программе, четко показывают выстраивание самого процесса. Так, например, в основной образовательной программе обязательно должна быть определена основная структура образовательной программы, реализуемая в учебном плане по направлению подготовки (специальности).

Сравним структуру и содержательное построение программы специалитета, программы ординатуры и программы ассистентуры-стажировки (табл. 1).

Наполняют структурные части учебного плана образовательной программы собственно дисциплины (модули), представленные рабочими программами, и практики, представленные программами практик. Рабочая программа дисциплины – это инструмент, характеризующий не только цели, задачи и тематический план дисциплины, но план действий, раскрывающий и выстраивающий этапы достижения обучающимися основных образовательных результатов. Поэтому в процессе аккредитационной экспертизы происходит анализ содержания рабочих программ дисциплин (модулей), программ практики, причем особое внимание направлено на выявление соответствия по следующим параметрам:

- тематики рабочей программы дисциплины (модуля), программы практики учебному плану;
- компетенций рабочей программы дисциплины (модуля), программы практики и общей характеристики образовательной программы (матрицы компетенций);

- компетенций и индикаторов рабочей программы дисциплины (модуля), программы практики;
- компетенций рабочей программы дисциплины (модуля), программы практики и оценочных средств;
- тематики рабочей программы дисциплины (модуля), программы практики и списка литературы.

Как можно увидеть, компетенциям отведена значительная роль при мониторинге предполагаемых результатов освоения образовательной программы. Акцент переносится с изолированных характеристик результатов обучения «знания, умения, навыки» к комплексу компетенций, формируемому последовательно в ходе образовательного процесса (вертикально путем преемственности и горизонтально посредством формирования одной и той же компетенции не одной, а несколькими дисциплинами с разных сторон) и позволяющему выпускнику эффективно реализовывать себя в профессиональной деятельности. Особое значение начинает приобретать «опыт практической деятельности» как деятельностный индикатор личностного и профессионального развития: «знать, что делать и как делать» [1]. То есть компетенцию следует рассматривать именно с точки зрения деятельностной позиции, как «характеристику деятельности и активности субъекта» [2].

Реализация компетентного подхода подразумевает, что анализ качества образования должен происходить посредством оценки динамики развития компетенций у обучающихся в процессе освоения образовательной программы. Компетенции можно рассматривать как комплексный результат профессионального образования, позволяющий субъекту эффективно выполнять профессиональную деятельность, реализуя внутренние и внешние ресурсы. В этом отношении важны не только исключительно профессионально-ориентированные компетенции, но и широкий спектр коммуникативных, личностных, когнитивных и иных характеристик, которые должен демонстрировать выпускник по результатам освоения основной образовательной программы. В том числе, компетенции следует рассматривать и как связующее звено между теоретическими знаниями и опытом практического решения конкретных и проблемных профессиональных задач.

В связи с этим аккредитационная экспертиза уделяет внимание соответствию компетенций, указанных в основной образовательной программе, требованиям федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки (специальности). Здесь можно отметить сложность, которая увеличивает и без того немалый объем документов, которые необходимо подготовить к аккредитационной процедуре.

Таблица 1

Сравнение структуры и содержания программ специалиста, ординатуры и ассистентуры-стажировки

Структурная часть учебного плана	Содержание по программам специалиста	Содержание по программам ординатуры	Содержание по программам ассистентуры-стажировки
<p>Блок 1 «Дисциплины (модули)»</p>	<p>Базовая часть Дисциплины (модули): – установленные ФГОС ВО; – обеспечивающие формирование общепрофессиональных компетенций; – обеспечивающие формирование универсальных и (или) профессиональных компетенций (по решению образовательной организации). Дисциплины (модули) являются обязательными независимо от направленности программы</p> <p>Вариативная часть Дисциплины (модули): – по физ. культуре и спорту в объеме не менее 328 часов (в рамках элективных дисциплин); – обеспечивающие формирование универсальных и (или) профессиональных компетенций (по решению образовательной организации). Определяются самостоятельно в соответствии с направленностью программы</p>	<p>Базовая часть Дисциплины (модули) являются обязательными для освоения. Набор обязательных дисциплин (модулей) организация определяет самостоятельно в объеме, установленном стандартом</p> <p>Вариативная часть Дисциплины обеспечивают освоение профессиональных компетенций с учетом конкретного вида деятельности в различных медицинских организациях</p>	<p>Базовая часть Дисциплины (модули) являются обязательными для освоения. Набор обязательных дисциплин (модулей) организация определяет самостоятельно в объеме, установленном стандартом</p> <p>Вариативная часть Дисциплины (модули) обеспечивают освоение профессиональных компетенций с учетом конкретного вида деятельности в различных организациях</p>

<p>Блок 2 «Практики»</p>	<p>Базовая часть Учебные и производственные практики: – обеспечивающие формирование общепрофессиональных компетенций; – обеспечивающие формирование универсальных и профессиональных компетенций (по решению образовательной организации)</p> <p>Вариативная часть Учебные и производственные практики: – обеспечивающие формирование универсальных и профессиональных компетенций (по решению образовательной организации)</p>	<p>Базовая часть Вариативная часть Входит производственная (клиническая) практика, обеспечивающая освоение выпускником профессиональных компетенций с учетом конкретного вида (видов) деятельности в различных медицинских организациях</p>	<p>Базовая часть Вариативная часть Входит производственная (педагогическая и творческая) практика</p>
<p>Блок 3 «Государственная итоговая аттестация»</p>	<p>Базовая часть: – подготовка и сдача государственного экзамена (экзамена); – подготовка и защита выпускной квалификационной работы</p>	<p>Базовая часть: – подготовка и сдача государственного экзамена (экзамена); – представление научного доклада об основных результатах научно-квалификационной работы. Квалификация – в соответствии с ФГОС по соответствующей специальности</p>	<p>Базовая часть: – подготовка к процедуре защиты и защита ВКР, состоящей из двух отдельных оцениваемых частей (творческо-исполнительской работы (проекта) и защиты реферата). Квалификация – в соответствии с ФГОС по соответствующей специальности</p>

Так, в настоящее время в вузах часто подготовка ведется по двум образовательным стандартам – третьего поколения первой и второй редакции (ФГОС 3+ и ФГОС 3++). Старшие курсы продолжают обучение по старому образовательному стандарту, а младшие курсы поступают уже на образовательные программы по новому стандарту. В связи с этим документы, представляемые к государственной аккредитации, должны быть по обеим образовательным программам, соответствующим указанным федеральным образовательным стандартам. Что неминуемо удваивает объем подготовки документации. Этот факт на данный момент является одной из уязвимых точек подготовки документации в образовательной организации.

Приведем пример расхождения трактовок компетенций в федеральных государственных образовательных стандартах в обеих редакциях. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту третьего поколения (первая редакция) компетенции подразделяются на три группы: общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные, а также профессионально-специализированные (при наличии специализации). При таком подходе мы видим стремление к унификации компетенций в рамках одной специальности (направления подготовки) во всех образовательных организациях, реализующих профессиональную подготовку по данной специальности (направлению подготовки). Однако во ФГОС 3++ мы обнаруживаем направленность на индивидуализацию профессиональных компетенций.

Компетенции в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом третьего поколения (вторая редакция) также разделены на три группы: универсальные (едины для уровня высшего образования), общепрофессиональные (едины для всех программ в рамках одного направления подготовки), профессиональные (образовательная организация определяет самостоятельно на основе профессиональных стандартов (при их наличии), с учетом избранного направления (профиля) образовательной программы или на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, определяемых к выпускникам на рынке труда, обобщения опыта профессиональной деятельности, консультаций с работодателями той отрасли, в которой востребованы выпускники). Все универсальные и общепрофессиональные компетенции обязательно должны быть включены в набор требуемых результатов освоения программы. К каждой компетенции в образовательной организации подбираются индикаторы достижений – это конкретные результаты освоения образовательной программы, анализ которых показывает качество освоения образовательной программы. И вот в этом мы можем увидеть противоречие между требованиями

стандартизации образования на федеральном уровне и тем, что каждая образовательная организация формулирует самостоятельно, руководствуясь профессиональными стандартами.

Для ординатуры и ассистентуры-стажировки в образовательную программу включены две группы компетенций: универсальные (едины для уровня высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации) и профессиональные (определяют содержание профессиональной подготовки по специальности). Образовательная организация вправе дополнить набор компетенций выпускников в части программы, формируемой участниками образовательных отношений.

Являясь сложноорганизованной структурой, компетенции вне зависимости от уровня образования и направления подготовки призваны соединить в целостное единство знания, навыки, умения и профессионально важные качества личности [1]. Неверное понимание смысла и сущности компетентного подхода делает процесс профессиональной подготовки неопределенным. Это обязательно необходимо учитывать при подготовке основной образовательной программы.

Таким образом, мы рассмотрели основные методические требования к подготовке содержания основной образовательной программы с учетом обязательного анализа качества ее реализации. Объединяя вышесказанное, можно отметить, что при подготовке к процедуре аккредитации следует обратить внимание на сбор и методическую проработку следующих документов:

- основная образовательная программа, в том числе общая характеристика (включая матрицу компетенций), учебный план по представленной к государственной аккредитации образовательной программе; календарный учебный график;
- рабочие программы дисциплин (модулей), а также фонд оценочных средств по дисциплинам (модулям);
- программы практик и договоры с базами практик;
- расписание учебных занятий;
- информация по библиотечному фонду по аккредитуемой образовательной программе: обеспеченность литературой и доступом к библиотечным системам, договор с библиотечными системами;
- информация о профессорско-преподавательском составе (штатное расписание, трудовые договоры, трудовые книжки, индивидуальные планы педагогических (научно-педагогических) работников; сведения об образовании и документы, подтверждающие повышение квалификации педагогических (научно-педагогических) работников организации);

- сведения о результатах прохождения обучающимися промежуточных аттестаций (зачетные и экзаменационные ведомости, зачетные книжки);
- выполненные курсовые проекты (работы);
- приказы об утверждении тематики выпускных квалификационных работ и выпускные квалификационные работы (дипломные проекты (работы), магистерские диссертации);
- информация о движении контингента студентов по аккредитуемой образовательной программе: приказы о зачислении, переводе, отчислении обучающихся в связи с завершением обучения;
- возможности электронно-информационной образовательной среды образовательного учреждения;
- приказы и положения образовательной организации по основной образовательной деятельности.

Следует отметить, что объем документов и бумажной работы действительно велик, при этом полное наличие данной документации не может точно гарантировать качество профессиональной подготовки специалистов в образовательной организации.

В процессе аккредитационной экспертизы экспертная группа производит анализ документов и материалов образовательной организации, заявленных для государственной аккредитации образовательной деятельности; оценку качества фонда оценочных средств для проведения промежуточной и итоговой аттестации; оценку учебно-методического обеспечения всех видов занятий (аудиторных занятий и самостоятельных работ, курсовых работ (проектов) и т.д.) согласно учебному плану; оценку условий реализации заявленных для государственной аккредитации основных образовательных программ (общесистемные требования, кадровое обеспечение, материально-техническое, учебно-методическое обеспечение); оценку качества подготовки обучающихся.

В рамках подготовки к процедуре государственной аккредитации и подачи документов образовательные организации преодолевают значительный массив сложностей. Надеемся, что успешное прохождение аккредитационных процедур способствует достижению основной цели профессионального образования – подготовки квалифицированных конкурентоспособных специалистов, соответствующих уровню и профилю образования, успешно ориентирующихся как в своей, так и в смежных профессиональных областях, социально и профессионально мобильных, стремящихся к профессиональному и личностному росту.

Библиографический список / References

1. Компетентностный подход как системное проявление кризиса в образовательном процессе высшей школы / Хохлова М.В., Ермакова Е.А., Машкова Е.В., Яковлева С.С. // Эргодизайн. 2019. № 4. С. 196–202. [Khokhlova M.V., Ermakova E.A., Mashkova E.V., Yakovleva S.C. Competency approach as a systemic manifestation of the crisis in the educational process of higher education. *Ergodesign*. 2019. No. 4. Pp. 196–202. (In Russ.)]
2. Никишина В.Б., Кузнецова А.А., Природова О.Ф. Компетентностная модель повышения квалификации преподавателя медицинского вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 2. С. 19–27. [Nikishina V.B., Kuznetsova A.A., Nathurodova O.F. Competent model of advanced training of a teacher of a medical university. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2018. Vol. 27. No. 2. Pp. 19–27. (In Russ.)]
3. Рубан И.А., Антонова Е.В. Структура комплексной информационной системы лицензирования образовательной деятельности и государственной аккредитации // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т. 10. № 2. С. 10–19. [Ruban I.A., Antonova E.V. Structure of the integrated information system for licensing educational activities and state accreditation. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*. 2018. Vol. 10. No. 2. Pp. 10–19. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 19.08.2020, принята к публикации 20.09.2020

The article was received on 19.08.2020, accepted for publication 20.09.2020

Сведения об авторах / About the authors

Коробко Андрей Иванович – начальник управления по учебно-методической работе, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, г. Москва

Andrey I. Korobko – head at the Department for Educational and Methodical Work, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russian Federation

E-mail: aikorobko@mail.ru

Казарян Мария Юрьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова, г. Москва

Maria Yu. Kazaryan – PhD in Psychology; associate professor of the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology, N.I. Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russian Federation

E-mail: mariakaz-n@rambler.ru

Заявленный вклад авторов

Коробко А.И. – разработка идеи, общее руководство направлением исследования, постановка проблемы, описание результатов и формирование выводов

Казарян М.Ю. – разработка концепции статьи, анализ литературы, анализ и обобщение результатов исследования, подготовка текста статьи

Contribution of the authors

Korobko A.I. – idea development, general management of the research direction, problem statement, description of the results and formation of conclusions

Kazaryan M.Yu. – development of the article concept, literature analysis, analysis and generalization of research results, preparation of the text of the article

М.С. Попов

Школа № 597 «Новое поколение»,
125502 г. Москва, Российская Федерация

Педагогические задачи подготовки будущих учителей математики к применению информационных и медиатехнологий в учебном процессе средней школы

В статье рассматриваются проблемы развития информационно-технологической и медиаобразовательной компетентности будущих учителей математики в связи с необходимостью повышения качества обучения по математическим дисциплинам в общеобразовательной школе в соответствии с технологическими требованиями времени. Автором конкретизируются педагогические задачи подготовки будущего учителя математики к применению информационных и медиатехнологий в учебном процессе школы применительно к профессиональным компетенциям будущего учителя, приводится собственный опыт применения информационных и медиатехнологий на уроках математики. Обосновывается необходимость расширения спектра методических знаний и навыков учителей математики в аспекте применения профильного математического программного обеспечения и создания учебных медиаматериалов.

Ключевые слова: математика, общеобразовательная школа, педагогическое образование, информационные технологии, медиаобразование

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Попов М.С. Педагогические задачи подготовки будущих учителей математики к применению информационных и медиатехнологий в учебном процессе средней школы // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 133–142. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-133-142

© Попов М.С., 2021



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

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-133-142

M.S. PopovState School N 597 “New generation”,
Moscow, 125502, Russian Federation

Pedagogical tasks of training future mathematics teachers to use information and media technologies in the educational process of secondary schools

The article deals with the problems of development of information technology and media-educational competence of future teachers of mathematics in connection with the need to improve the quality of teaching in mathematical disciplines in secondary schools in accordance with the technological reality of modern education. The author specifies the pedagogical tasks of preparing a future mathematics teacher for the use of information and media technologies in the educational process of the school in relation to the professional competencies of the future teacher, and provides his own experience of using information and media technologies in mathematics lessons. The article substantiates the need to expand the range of methodological knowledge and skills of mathematics teachers in the aspect of using specialized mathematical software and creating educational media materials.

Key words: mathematics, secondary school, teacher education, information technology, media education

CITATION: Popov M.S. Pedagogical tasks of training future mathematics teachers to use information and media technologies in the educational process of secondary schools. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 133–142. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-133-142

Современное педагогическое образование характеризуется высокой потребностью в актуальных и опережающих компетенциях будущих учителей. Профессионализм современного учителя определяется

не только знанием содержания преподаваемых дисциплин, умением применять все аспекты частных дидактик, профессиональным призванием, но и соответствием его компетенций требованиям времени, среди которых выделяется нарастающий тренд информатизации образования, перевода все большего числа педагогических действий в формат, опосредованный информационными технологиями. Помимо этого, эпидемическая ситуация в настоящее время также стала двигателем информатизации образования, реализовывать которое зачастую приходится в дистанционном режиме. Но и помимо этого, контактная очная работа педагога в классе в современных условиях, особенно по таким дисциплинам, как математика (алгебра, геометрия), включает в себя постоянно нарастающую массовую долю информационных и медиатехнологий, что определяется не только собственно техническими возможностями, но и трансформацией учебного поведения школьников, легче воспринимающих материал, подаваемый с помощью привычных им компьютерных средств, гаджетов и медианосителей.

Важность включения информационно-технологических средств в процесс обучения математическим дисциплинам в средней школе отмечали выдающиеся отечественные педагоги, исследовавшие данный процесс, среди которых Г.Д. Глейзер, И.В. Роберт и др., определившие круг возможностей внедрения информационно-компьютерных и медиатехнологий в процесс преподавания математики в школе. Так, А.Г. Гейн и И.А. Журавлев [1] указывают, что информатизация обучения математике – важное условие повышения качества усвоения учебного материала.

В современных федеральных образовательных стандартах педагогического образования применению информационных технологий в учебном процессе уделено достаточное внимание. Так, в образовательной программе Московского педагогического государственного университета по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Информатика и математика», уровень образования – бакалавриат, присутствует профессиональная компетенция ПК-3 – «способен реализовывать образовательные программы различных уровней в соответствии с современными методиками и технологиями, в том числе информационными, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса» (docs.google.com/document/d/1MYeaYqxaEXLG0B7f11-Lq27336mKhRJy/edit). Однако, как можно заметить, формулировка компетенции достаточно абстрактна, что требует ее конкретизации для определения педагогических задач подготовки будущего учителя математики к применению информационных и медиатехнологий в учебном процессе школы.

Современные ученики средней школы родились в мире, насыщенном информационными технологиями. Использование подобных технологий во время обучения математике естественно для них, и исключить данные средства – значит отделить их учебный опыт от жизненного. Одной из целей подготовки учителей к будущему является обеспечение того, чтобы их знания включали технологии, которые будут обычными для будущего поколения школьников, изучающих математику, обеспечивая тем самым, чтобы люди завтрашнего дня испытывали гармонию между миром математических знаний и миром, в котором они живут. Внедрение информационных и медиатехнологий в учебный процесс освоения математических дисциплин обеспечивает предоставление «инструмента исследования абстрактных образов и понятий; инструмента моделирования изучаемых объектов, явлений как реальной окружающей действительности, так и тех, которые в реальности невозможны...» [9, с. 68].

Подготовка будущих учителей к использованию информационных и медиатехнологий является одним из наиболее важных вопросов, стоящих перед сегодняшними программами педагогического образования, что отмечается многими авторами и становится предметом дискуссий на многочисленных конференциях [4; 5; 8; 12]. Надлежащее и комплексное использование информационных и медиатехнологий влияет на каждый аспект обучения математике в школе: на содержание обучения и методику преподавания, а также на образовательный результат. Современная математика в школе – это динамично развивающаяся дисциплина, находящаяся на переднем крае движения за интенсификацию трансформации частных дидактик в направлении внедрения информационных и медиатехнологий.

Некоторые исследователи еще десятилетия назад отмечали, что изменения в математике, вызванные компьютерами и калькуляторами, настолько глубоки, что требуют корректировки баланса и подхода практически ко всем темам школьной математики [13]. Будущие учителя математики должны быть хорошо осведомлены в вопросах применения информационных и медиатехнологий обучения. При том, что, как отмечается в отдельных работах, использование компьютеров в учебных целях все еще отстает от уровня применения информационных и медиатехнологий в большинстве профессиональных сфер [5; 7]. Один из способов закрыть этот пробел и обеспечить высокое качество математического образования – это подготовить учителей к использованию таких учебных средств, как графические калькуляторы и компьютеры, в их будущей практике.

В настоящее время в профессиональном образовании будущих учителей математики в отдельных вузах фрагментарно встречаются достаточно узкоспециализированные темы, посвященные возможностям применения в учебном процессе графических калькуляторов и подобного оборудования, но в целом по системе педагогического образования они еще не распространены. С ростом требований, предъявляемых к программе подготовки учителей федеральными образовательными стандартами (от поколения к поколению стандартов), которые стали общим для всего образования, частная дидактика математического образования должна совершенствоваться.

Исследователь проблем информатизации образования И.В. Роберт, отмечает, что цифровизация – «это реализации возможностей цифровых технологий в процессе: обеспечения автоматизации процессов: получения образовательного контента в электронной форме и методических консультаций по его освоению адекватно индивидуальным возможностям обучающегося; индивидуализированного контроля результатов обучения с предоставлением методических комментариев в электронном виде по исправлению ошибочных действий обучающегося; идентификации личности обучающегося, в том числе в условиях удаленного доступа; совместного создания цифрового образовательного ресурса группой разработчиков в условиях удаленного доступа» [10, с. 6].

Современный учитель математики должен уметь пользоваться математическим программным обеспечением, таким как система компьютерной алгебры (CAS), PTC Mathcad и т.д. Желательно, чтобы современные учителя имели опыт использования графических калькуляторов в различных разделах курсов математики (алгебра, геометрия), могли создавать учебные медиаматериалы, например, презентации, видеуроки и пр. Однако в современной системе педагогического образования лишь малая часть времени освоения образовательной программы будущего учителя тратится на подготовку к использованию информационных и медиатехнологий. Чаще всего будущих учителей знакомят с использованием таких программных продуктов, как «Аксиома», «FriCAS», «Максима» и «OpenAxiom» (Московский педагогический государственный университет, Московский городской педагогический университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена).

Помимо обучения использованию информационных и медиатехнологий особое внимание должно уделяться педагогическим вопросам, связанным с дидактическим инструментарием, в частности, тому, как и когда правильно использовать информационные и медиатехнологии

на занятиях по математике. В настоящее время этими вопросами наиболее полно занимается научно-исследовательская школа И.В. Роберт, включающая таких известных ученых, как А.Е. Поличка, М.А. Кислякова, В.А. Касторнова и т.д. [9–11]. Важно сформировать у будущего учителя понимание недопустимости злоупотребления информационными и медиатехнологиями, это способствует снижению качества обучения. На это обращали внимание такие исследователи, как Т.Э. Исаков, Г.С. Соломонова и пр. [5; 7]. Важно обсудить со студентами использование и преимущества существующего математического программного обеспечения и применение гаджетов для изучения различных тем дисциплины.

Характерно, что изучаемое в некоторых отечественных вузах программное обеспечение, такое, как ранее упомянутые «Аксиома», «FriCAS», «Максима» и «OpenAxiom», изначально не адаптировано для учебного целевого назначения, и требует специальной подготовки будущих учителей к применению в учебном процессе. Как правило, в настоящее время в системе педагогического образования использование этих программ рассматривается как факультативное и рекомендуется при работе с математически одаренными учениками, в связи с чем в частную дидактику математических дисциплин специальные знания, умения и навыки работы с подобным программным обеспечением входят крайне фрагментарно. Чаще в практике педагогических вузов в настоящее время встречается обращение к общедоступным методическим ресурсам, например, «Единое окно доступа к информационным ресурсам» (window.edu.ru/), предоставляющее возможность применения методических материалов и готовых дидактических решений, таких как разнообразные «алгебраические тренажеры».

Педагогический опыт автора данной статьи в классах с изучением математики на профильном уровне показывает, что нередко приходится сталкиваться с разной скоростью освоения новой темы. Даже в классах, где изначально присутствует отбор и все учащиеся проходят вступительные испытания, существует неравномерность, и даже поляризация скорости освоения материала между группой передовых учащихся и теми, кто не показывает высоких образовательных результатов. Помимо принципа спиралевидной подачи материала и других классических педагогических приемов, значительная часть которых раскрывается в соответствующей учебной и научной литературе [6–8; 11], очень эффективным оказалось использование видеоматериалов, когда в дополнение к уроку ученикам предоставляется возможность посмотреть видеоразбор (желательно сделанный их же учителем) пройденного материала. Использование данного подхода смогло обеспечить

значительный рост качества обученности, чему будут посвящены последующие публикации автора настоящей статьи. Кроме того, привлечение видеоматериалов позволяет значительно нивелировать сложность изучения материала учащимися, пропустившими занятия по различным причинам (например, по болезни).

В продолжение технологии видеоразбора учебного занятия автором настоящей статьи была разработана система тестов по ключевым заданиям ЕГЭ и был сформирован целостный курс.

Как показывает практика, еще одним катализатором улучшения качества учебного процесса могут быть мобильные приложения, ориентированные на обеспечение подготовки к выпускным экзаменам в формате ОГЭ и ЕГЭ. Подобные (зачастую простейшие, ознакомительные) решения уже стали популярными у школьников и их родителей. Среди них можно упомянуть такие решения, как «Незнайка» (neznaika.info/), «Экзамер» (examer.ru/), «Яндекс Репетитор» (yandex.ru/tutor/). Они представляют собой онлайн-сервисы самостоятельной работы и проверки знаний в удобном тестовом формате, но включают в себя и возможности платного предоставления услуг обучающимся. Тем не менее, сама по себе возможность многократного повторения изученного материала в значительной мере повышает обученность школьников.

Важной компонентой данных приложений могла бы стать возможность геймификации учебного процесса и в первую очередь предоставление возможности состязания как PVE (person versus environment), так и PVP (person versus person). Это фундируется психологическими особенностями юных учащихся. К сожалению, в отечественной педагогической практике преподавания математике подобные решения еще не встречаются, что связано с технической сложностью и высокой стоимостью разработки игровых платформ обучающего характера при том, что аналогичные решения собственно досугового характера широко распространены (например, World of Warcraft), и эпизодически встречаются в отдельных частных дидактиках (например, обучение иностранным языкам). Тем не менее, вопрос о создании геймифицированных обучающих систем по математике в формате высокотехнологичных многопользовательских игр был поставлен зарубежными педагогами уже почти 30 лет назад [13].

Перечисленные компетентностные особенности работы современного учителя математики в условиях нарастающей цифровизации обучения должны стать основой совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей по таким профилям педагогического образования, как «Математика и информатика», а также по педагогическим профилям направлений собственно математического

образования, например, 01.03.01 Математика. Содержательные и методические составляющие профильного образования будущих учителей, спроецированные в соответствующие дисциплины, такие, как «Методика обучения математике», должны включать все большие массовые доли актуального и опережающего контента, способного обеспечить высокое качество подготовки будущих учителей математики к работе в условиях интенсивного применения информационных и медиа-технологий.

Библиографический список / References

1. Гейн А.Г., Журавлев И.А. Основные направления использования информационных и коммуникационных технологий для формирования и развития универсальных учебных действий у учащихся 5–9 классов общеобразовательных учреждений (на примере изучения математики) // Ученые записки Института информатизации образования РАО. 2014. № 53. С. 31–41. [Gein A.G., Zhuravlev I.A. The main directions of using information and communication technologies for the formation and development of universal educational actions among students in grades 5–9 of general education institutions (using the example of studying mathematics). *Scientific Notes of IME RAE*. 2014. No. 53. Pp. 31–41]. (In Russ.)]
2. Ибрагимова М.С., Ахаева Р.Р. Программированное обучение в преподавании математики в старшей школе // Информатизация образования и методика электронного обучения: Материалы II Международной научной конференции, Красноярск, 25–28 сентября 2018 г.: В 2 ч. Ч. 2. Красноярск, 2018. С. 108–111. [Ibragimova M.S., Akhaeva R.R. Programmed learning in high school mathematics. *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoy obucheniya*. Krasnoyarsk, 2018. Vol. 2. Pp. 108–111. (In Russ.)]
3. Инновационные и традиционные технологии обучения и развития обучающихся средствами математики и информатики: Материалы исследовательской работы студентов-бакалавров и учителей общеобразовательной школы / Отв. ред.: Н.П. Ходакова, А.В. Калинин. Ульяновск, 2020. [Innovatsionnye i traditsionnye tekhnologii obucheniya i razvitiya obuchayushchikhsya sredstvami matematiki i informatiki [Innovative and traditional technologies of learning and development of students by means of mathematics and computer science]. N.P. Khodakova, A.V. Kalinchenko (eds.). Ulyanovsk, 2020.]
4. Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: Материалы XII Региональной научно-практической конференции, 28 марта 2018 г. / Отв. ред. А.А. Малева. Воронеж, 2018. [Informatsionnye tekhnologii v obrazovatelnom protsesse vuza i shkoly. Materialy XII Regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 28 marta 2018 g. [Information technology in the educational process of the university and school]. A.A. Maleva (ed.). Voronezh, 2018.]

5. Исаков Т.Э. Формирование компетентности по информационным и коммуникационным технологиям школьных учителей математики в системе повышения квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Бишкек, 2016. [Isakov T.E. Formirovanie kompetentnosti po informatsionnym i kommunikatsionnym tekhnologiyam shkolnykh uchiteley matematiki v sisteme povysheniya kvalifikatsii [Development of competence in information and communication technologies of school mathematics teachers in the system of advanced training]. PhD thesis. Bishkek, 2016.]
6. Кондрашова З.М. Фундаментализация методической подготовки учителя начальных классов (предметная область «математика») // Образование личности. 2017. № 4. С. 151–156. [Kondrashova Z.M. Fundamentalization of the methodological training of a primary teacher (subject area “mathematics”). *Personality Formatio (Obrazovanie Lichnosti)*. 2017. No. 4. Pp. 151–156. (In Russ.)]
7. Концептуальные подходы к идентификации цифровых компетенций педагогов: когнитивное моделирование / О.М. Чоросова, Р.Р. Аетдинова Г.С. Соломонова, Г.Ю. Протоद्याконова // Образование и саморазвитие. 2020. № 3. С. 189–202. [Solomonova G.S., Protodyakonova G.Yu., Chorozova O.M., Aetdinova R.R. Conceptual approaches to the identification of digital competencies of educators: Cognitive modeling. *Education and Self-Development*. 2020. No. 3. Pp. 189–202. (In Russ.)]
8. Модели и практики профессионального развития учителей в зарубежных системах образования / Л.Ю. Грачева, Э.П. Баграмян, М.Н. Цыганкова и др. // Образование и наука. 2020. № 6. С. 176–200. [Gracheva L.Yu., Bagramyan E.R., Tsygankova M.N. et al. Models and practices of professional development of teachers in foreign education systems. *The Education and Science Journal*. 2020. No. 6. Pp. 176–200. (In Russ.)]
9. Роберт И.В. Развитие информатизации образования на основе цифровых технологий: интеллектуализация процесса обучения, возможные негативные последствия // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 4 (30). С. 65–71. [Robert I.V. Development of informatization of education based on digital technologies: Intellectualization of the learning process, possible negative consequences. *The Science of Person: Humanitarian Researches*. 2017. No. 4 (30). Pp. 65–71. (In Russ.)]
10. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47). С. 3–16. [Robert I.V. Digital transformation of education: Challenges and opportunities for improvement. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki*. 2020. No. 3 (47). Pp. 3–16. (In Russ.)]
11. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Касторнова В.А. Информационно-образовательное пространство: Монография. М., 2017. [Robert I.V., Mukhametzyanov I.Sh., Kastornova V.A. Informatsionno-obrazovatelnoe prostranstvo [Information and educational space]. Moscow, 2017.]
12. Современные проблемы образования: математика, экономика, информационные технологии: Материалы X научно-практической конференции / Отв. ред. О.С. Титова. Омск, 2017. [Sovremennye problemy obrazovaniya: matematika, ekonomika, informatsionnye tekhnologii [Modern problems

of education: Mathematics, economics, information technology]. Materials of the X scientific and practical conference. O.S. Titova (ed.). Omsk, 2017.]

13. Kaput J.J. Technology and mathematics education. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York, 1992. Pp. 515–556.

Статья поступила в редакцию 21.08.2020, принята к публикации 15.10.2020

The article was received on 21.08.2020, accepted for publication 15.10.2020

Сведения об авторе / About the author

Попов Михаил Сергеевич – учитель математики, школа № 597 «Новое поколение», г. Москва

Mikhail S. Popov – mathematics teacher, School No. 597 “New Generation”, Moscow, Russian Federation

E-mail: popov_mikle@mail.ru

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-143-158

И.И. Дереча, Т.С. Мамонтова, О.А. Селиванова

Тюменский государственный университет,
625003 г. Тюмень, Российская Федерация

Социально-психологические особенности отношения подростков к употреблению слабоалкогольных напитков

Статья посвящена актуальной проблеме профилактики употребления подростками слабоалкогольных напитков. Авторами выполнен анализ теоретических и практических исследований по выявлению мотивов и последствий зависимости подростков от слабоалкогольных напитков. В статье приводятся статистические данные, свидетельствующие о наличии ранней подростковой алкоголизации. В рамках проведенного исследования авторами выполнен анализ результатов опроса 142 подростков в возрасте от 12 до 17 лет, показавший, что подавляющее большинство подростков (до 96% от числа опрошенных), употребляющих время от времени слабоалкогольные напитки, не относят себя к категории «употребляющих», не осознают вред от употребления алкогольной продукции, ряд слабоалкогольных напитков не относят к таковой категории, считая их употребление безвредным. Основным результатом исследования стал социально-психологический портрет подростка, склонного к употреблению слабоалкогольных напитков. В заключении статьи делается вывод о необходимости проведения профилактической работы с детьми младшего подросткового возраста, основанной на теории развития резильентности как врожденного динамического свойства личности сопротивляться негативным воздействиям ближайшего окружения и общества в целом с возможностью восстанавливаться и развиваться.

© Дереча И.И., Мамонтова Т.С., Селиванова О.А., 2021



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: зависимость подростков от слабоалкогольных напитков, отношение подростков к употреблению алкоголя, профилактический потенциал развития резильентности подростков

Благодарность. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках реализации проекта № 20-013-00605 «Профилактический потенциал развития резильентности у подростков со слабоалкогольной зависимостью».

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Дереча И.И., Мамонтова Т.С., Селиванова О.А. Социально-психологические особенности отношения подростков к употреблению слабоалкогольных напитков // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 143–158. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-143-158

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-143-158

I.I. Derecha, T.S. Mamontova, O.A. Selivanova

University of Tyumen,
Tyumen, 625003, Russian Federation

Psychological portrait of a teenager addicted to low alcohol drinks

The article is devoted to the current problem of prevention of the use of low-alcohol drinks by adolescents. The authors performed an analysis of theoretical and practical studies to identify the motives and consequences of low-alcohol dependence of adolescents. The article provides statistical data indicating the presence of early adolescent alcohol addiction. The analysis of the results of a survey of 142 adolescents aged from 12 to 17 showed that the vast majority of adolescents (up to 96%) who occasionally consume low-alcohol drinks do not consider themselves as “drinkers”, and do not realize the harm from the use of alcoholic beverages, considering them and their use harmless. Thus, the main result of the study was a socio-psychological portrait of a teenager prone to drinking low-alcohol drinks. The article concludes that it is necessary to carry out preventive work with young adolescents, based on the theory of development of resilience,

as an innate dynamic property of a person to resist the negative influences of their immediate environment and society as a whole with the ability to recover and develop.

Key words: low alcohol dependence of adolescents, the attitude of adolescents to alcohol consumption, the preventive potential for the development of adolescent resilience

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

CITATION: Derecha I.I., Mamontova T.S., Selivanova O.A. Psychological portrait of a teenager addicted to low alcohol drinks. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 143–158. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-143-158

Сегодня в России уделяется пристальное внимание проблеме сохранения и укрепления здоровья молодежи. Дают положительные результаты федеральные программы охраны и укрепления здоровья населения, принимаются меры по развитию государственной, муниципальной, частной систем здравоохранения, поощряется деятельность, способствующая укреплению здоровья человека, развитию физической культуры и спорта, экологическому и санитарно-эпидемиологическому благополучию. На различных уровнях реализуются общественные инициативы, основной целью которых является улучшение состояния физического и духовно-нравственного здоровья граждан России, качественного повышения их уровня жизни. Задачей этих инициатив является воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма, в стремлении к общественно-полезной и созидательной деятельности, в развитии здравоохранения, физкультурно-спортивного движения, обустройстве и охране окружающей среды, популяризации и распространении здорового образа жизни.

Несмотря на предпринимаемые государством меры, глобальные социально-политические и экономические изменения в стране, стремительное развитие общества и общественных отношений, повышенные требования к человеку как субъекту сложно организованной жизнедеятельности приводят к усугублению отдельных проблем, связанных с воспитанием порастающего поколения.

Так, проблема употребления слабоалкогольных напитков подростками и молодежью, которая появилась достаточно давно, в последнее время становится весьма актуальной.

Проведенные в России исследования говорят о неутешительных результатах: в младшем подростковом возрасте количество употребляющих слабоалкогольную продукцию колеблется от 8 до 37% от общего количества опрошенных; в среднем подростковом возрасте – от 30 до 54%; в старшем подростковом возрасте – от 42 до 82% [4; 15; 19].

Зарубежные ученые констатируют: зависимость от слабоалкогольных напитков в основном формируется в подростковом и юношеском возрасте, до 18 лет [24; 27].

Целью проведенного исследования стало выявление мотивов и последствий зависимости подростков от слабоалкогольных напитков, а также отношения современных подростков к проблеме употребления слабоалкогольных напитков и определение сформированности установок на их употребление.

Теоретические основы

Многочисленные практические исследования (L.O. Bauer, 2002; J. Fogarty, 2002; А.А. Ковалев, 2005; А.Г. Соловьев, А.Г. Новикова, 2008–2012; Ю.Ю. Кушнерова, 2010; О.О. Агулова, 2014; А.М. Камалова, 2014; Н.В. Карпова, Т.Г. Бохан, 2014; М.А. Полоникова, Н.В. Куницын, 2018; Н.А. Фомина, В.Б. Орлов, 2017–2018) говорят о том, что проблема зависимости подрастающего поколения от слабоалкогольных напитков приобретает в мире угрожающий характер. Многие отмечают, что уже в пятом классе (младший подростковый возраст) количество лиц, употребляющих слабоалкогольные напитки, может достигать 30% от общего количества рассматриваемых выборок (Н.В. Куницын, А.Г. Новикова, И.А. Новикова, М.А. Полоникова, А.Г. Соловьев, П.И. Сидоров и др.).

Результаты практических исследований говорят о том, что зависимость от слабоалкогольных напитков формируется незаметно и быстро, по сравнению с другими психоактивными веществами, а лечить такой алкоголизм сложнее, чем обычный [7; 9]. Зависимость от слабоалкогольных напитков легче предупредить профилактическими мерами, чем применять приемы психологической коррекции зависимости тогда, когда проблема уже имеет место.

К слабоалкогольным напиткам, согласно ГОСТу Российской Федерации № Р52845–2007, мы относим готовые к употреблению спиртные напитки, в которых массовая доля этилового спирта составляет от 1,2 до 9% (пиво, спиртосодержащие коктейли, сидр и др.). Под зависимым поведением в этом случае понимается фиксация внимания индивидом на определенных видах деятельности, становящихся для него

сверхценными, теряя возможность быть самостоятельным и свободным в выборе поведения. В данном случае речь идет об искаженном понимании подростком нормального психоэмоционального состояния и навязчивом желании «улучшить» это состояние посредством употребления слабоалкогольных напитков.

Н.А. Фомина и В.Б. Орлов провели исследование алкогольных установок у современных подростков, выяснив, что ранняя подростковая групповая алкоголизация (чаще всего пивная), приводящая к быстрой физической и психической зависимости и разрушению личности, становится сегодня в молодежной среде распространенным символом взросления и неформального объединения. В рамках своего исследования авторы выявили установки на употребление слабоалкогольных напитков у подростков в возрасте от 12 до 17 лет: непонимание вреда алкогольных напитков, отсутствие отрицательного эмоционального отношения к ним, неумение контролировать и регулировать собственное поведение в соответствии с социальными нормами, неспособность противостоять и противодействовать негативным алкогольным традициям в субкультуре современного общества [19].

Исследователи А.Г. Соловьев и А.Г. Новикова установили, что употребление пива лицами подросткового возраста приводит к ухудшению у них познавательной деятельности, снижает быстроту реагирования, ухудшает динамику нервных процессов, ослабляет внимание и умственную деятельность [15].

Одной из причин массового распространения употребления пива среди подростков Ю.Ю. Кушнерова считает «нежелание и неумение решать собственные увеличивающиеся в процессе взросления проблемы, а также сильное воздействие извне, которое проявляется в массивной, наступательной рекламе пива, делающей употребление пива социально приемлемым и даже одобряемым» [10, с. 310]. Среди негативных последствий употребления слабоалкогольной продукции автор выделяет снижение интеллекта, ухудшение памяти, бессонницу, тревожность, агрессивность [Там же].

Н.В. Карпова, Т.Г. Бохан считают зависимость от слабоалкогольных напитков предпосылкой нарушения духовно-нравственного самосознания у современной молодежи. Авторы экспериментально доказали, что у зависимых подростков доминирует эгопрагматическое самосознание, заключающееся в материальном и статусном благополучии, с преобладанием значимости индивидуального биологического «Я» при отсутствии социальной направленности ценностей, низкий уровень духовного самосознания, неадекватная самооценка [4].

А.М. Камалова, изучая эмоциональный компонент социального интеллекта студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям, выяснила, что молодые люди с «зависимостью» имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, «плохо понимают свои эмоции и чувства других людей, не могут управлять своей эмоциональной сферой, поэтому в обществе их поведение менее адаптивно, и они хуже добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими» [3, с. 661].

О.А. Агулова определила, что у лиц юношеского возраста, предрасположенных к алкогольной зависимости, фиксируется неоправданно высокий уровень самооценки, которая носит компенсаторный характер, что подтверждается преобладающим сочетанием у них завышенной неадекватной самооценки и низкого уровня притязаний [1].

М.А. Полойникова, Н.В. Куницын зафиксировали различия в уровне эмоциональной возбудимости у подростков, находящихся и не находящихся в зоне риска алкогольной зависимости: подростки, обладающие более высокой эмоциональной возбудимостью, проявляющейся в импульсивности в поведении и принятии решений, более склонны к употреблению психоактивных веществ [13].

Об этом же говорит ряд исследований зарубежных коллег. Так, Л.О. Бауэр, выявляя особенности функциональной асимметрии головного мозга лиц, имеющих алкогольную и наркотическую зависимости, приходит к выводу, что у них снижена активность правого полушария. Это проявляется в расторможенности, многоречивости, спонтанности принимаемых решений, преобладании негативных эмоциональных переживаний [21].

В работе Дж. Фогарти, М. Фогель-Спротт находим вывод о том, что употребление слабоалкогольных напитков приводит к нарушению динамики нервных процессов, двигательной активности и угнетающе действует на центральную нервную систему [24].

Ряд проанализированных нами исследований посвящен выявлению и характеристике уровней зависимости подростков и молодежи от психоактивных веществ, в частности, от слабоалкогольных напитков (Н.В. Карпова, А.А. Ковалев, Н.В. Куницын, В.Д. Менделевич, М.А. Полойникова, Л.О. Вауер и др.).

Так, например, Н.В. Карпова выделяет три уровня пивной аддикции: «норма», «риск», «аддикция», основанные на обобщении результатов проведения трех методик «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корзунин), «Ранние признаки алкоголизма» (К.К. Яхин, В.Д. Менделевич) и «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич) [5, с. 130].

М.А. Полойникова, Н.В. Куницын, используя методику экспресс-диагностики алкоголизма и наркомании у подростков RAFFT (Relax, Alone, Friends, Family, Trouble) (модификация А.Ю. Егорова) и собственную анкету-опросник, выделяют два уровня алкогольной (наркотической) зависимости: вне зоны риска развития алкогольной (наркотической) зависимости; в зоне риска развития алкогольной (наркотической) зависимости [13, с. 205].

Таким образом, становится ясно, что исследования проблемы зависимости подростков от слабоалкогольных напитков в основном ориентированы на определение причин и следствий алкогольной аддикции.

Обсуждение

Мы провели собственное исследование с целью выявления отношения современных подростков к проблеме употребления слабоалкогольных напитков и определения сформированности установок на их употребление. Исследование было проведено посредством структурированного интервью, содержащего вопросы открытого типа [18], сформулированные в соответствии с тематическими блоками исследования. Установки оценивались по тем признакам, которые проявлялись испытуемым в процессе самоотчета о соответствующем поведении. В опросе приняли участие 142 подростка в возрасте от 12 до 17 лет школ города Ишима и Ишимского района Тюменской области. Респондентам необходимо было анонимно ответить на десять вопросов, которые, в частности, выявляли количество употребляющих слабоалкогольную продукцию, виды употребляемого алкоголя, причины употребления, частоту и объем употребления, отношение к этому и уровень информированности подростков о негативных последствиях употребления слабоалкогольных напитков. Добровольное согласие участия в опросе и анонимность его проведения позволяет говорить о правдивости ответов респондентов.

Участники опроса были поделены на две группы по возрастному признаку: в первую группу попали подростки в возрасте от 12 до 14 лет, во вторую – от 15 до 17 лет.

Выяснилось, что подавляющее большинство опрошенных (92,5% первой группы и 100% второй) отрицают факт употребления ими любой алкогольной продукции. В то время как отношение к употреблению слабоалкогольных напитков у ребят разное: в среднем подростковом возрасте (1-я группа) только 57,5% опрошенных относятся к этому отрицательно, в старшем подростковом возрасте (2-я группа) – только 54,8%. Сравнительные результаты отношения подростков к употреблению слабоалкогольных напитков приведены в табл. 1.

Таблица 1

Отношение подростков к употреблению слабоалкогольных напитков

	1 группа, средний подростковый возраст, 12–14 лет	2 группа, старший подростковый возраст, 15–17 лет
Положительно	2 (2,5%)	2 (3,2%)
Нейтрально	22 (27,5%)	24 (38,7%)
Отрицательно	46 (57,5%)	34 (54,8%)
Затруднились с ответом	10 (12,5%)	2 (3,2%)

Степень отношения «нейтрально», наряду с «положительно», следует отнести к тревожному результату, поскольку именно среди таких ребят, в основном, и были выявлены употребляющие слабоалкогольные напитки.

12,5% подростков 1-й группы и 25,8% 2-й группы признались, что большинство их сверстников, с которыми они общаются, употребляют те или иные слабоалкогольные напитки. С возрастом процент «употребляющих» растет, причем довольно значительно. Однако то, что старшие подростки не относят себя к категории «употребляющих», может говорить о начинающейся у них слабоалкогольной зависимости.

В перечень напитков, которые употребляют подростки первой группы, попали: пиво (употребляют 2,5% опрошенных), Blazer (2,5%), шампанское (5%) и вино (2,5%). Половина из этих ребят считают, что они не употребляют алкогольную продукцию, поскольку перечисленные напитки к алкогольным не относят и считают их «безвредными». Следует отметить, что, к примеру, в состав слабоалкогольного напитка Blazer, крепость которого колеблется в пределах 6–12°, входит кофеин, который в соединении с этиловым спиртом вызывает у человека сильнейшую зависимость от употребления спиртного.

Старшие подростки употребляют вино (3,2%), шампанское (6,4%) и крепкие алкогольные напитки (3,2%). Все до единого отрицают факт употребления ими алкогольной продукции, поскольку делают это, по их мнению, крайне редко.

Частота употребления алкоголя в группах примерно одинаковая: один раз в год (к примеру, новогодний праздник) – 12,5% подростков 1-й группы и 9,7% подростков 2-й группы; реже одного раза в месяц пьют пиво и вино 5% подростков 1-й группы; 2–3 раза в месяц 6,4%

подростков 2-й группы употребляют пиво и шампанское в малых объемах (1–2 бокала) и крепкие алкогольные напитки также в малых объемах (1–2 рюмки); один подросток 1-й группы признался в употреблении пива в достаточно больших объемах: более 1,5 литров за одно употребление. Результаты заставляют задуматься о причинах употребления детьми алкоголя.

На вопрос «Что заставляет Вас употреблять алкогольную и слабоалкогольную продукцию», мы получили следующие ответы: любопытство (16,4% опрошенных), участие в семейном праздничном застолье (14,7%), желание быть «как все» среди сверстников (6,4%), желание поднять себе настроение (3,2%), затруднились назвать причину 2,5% опрошенных.

Поскольку отдельные ребята признавались, что употребление спиртного принято в их семье, и первый опыт употребления они получили именно на семейном празднике, следует признать, что старт употребления алкогольных напитков не всегда начинается «на улице» (как это принято считать).

Об этом же говорят результаты исследования американских коллег А. Братек, Дж. Бейл и др.: зависимость от слабоалкогольных и алкогольных напитков начинает формироваться у молодых людей в 70–72% случаев в семье, под влиянием семейных традиций частого употребления алкоголя [23].

О негативных последствиях регулярного употребления слабоалкогольных напитков знают 57,5% опрошенных 1-й группы и 87,1% 2-й группы.

Отметим, что неспособность ребенка сопротивляться семейным устоям, желание подростка быть «как все», подчинение навязчивой рекламе слабоалкогольной продукции и т.п. говорят о неустойчивости детей в социально-психологическом плане. У подростков, употребляющих слабоалкогольные напитки, отмечается пассивное отношение к проблеме, желание оправдать себя, скрыть аддикцию.

Незнание отдельными подростками негативных последствий регулярного употребления слабоалкогольных напитков, быстрое и незаметное формирование слабоалкогольной зависимости, отсутствие отрицательного эмоционального отношения к алкоголю, неумение контролировать и регулировать собственное поведение в соответствии с социальными нормами, неспособность противостоять и противодействовать негативным алкогольным традициям в субкультуре современного общества говорят о необходимости разработки новых подходов к реализации профилактических программ для подростков.

Следует отметить, что работ, посвященных поиску эффективных профилактических мер или программ реабилитации подростков, зависимых от слабоалкогольных напитков, как показал проведенный нами анализ имеющихся исследований, очень мало.

Имеются отдельные исследования, посвященные разработке вариантов проведения психологической коррекции пивной алкоголизации с помощью средств психологического воздействия. Так, Н.В. Карпова применяет для этого индивидуальное консультирование и групповую (тренинговую) работу, включающую в себя визуализацию, мышечную релаксацию, рациональную психотерапию и т.п. [6].

Ю.Ю. Кушнерова, анализируя современные подходы к психокоррекционным и реабилитационным программам аддиктивных личностей, формулирует ряд наиболее перспективных методов, повышающих эффективность адаптации пивозависимых: мотивационное консультирование, семейная психокоррекция, нейролингвистическое программирование и групповая работа [10].

М.А. Полойникова, Н.В. Куницын говорят о необходимости сознательного выстраивания подростком жизненной тактики и стратегии «через работу личности не только со внутренней реальностью, но, прежде всего, с реальностью отношений с миром» [13, с. 209].

Однако большинство ученых говорят о необходимости разработки и проведения эффективной профилактической работы среди подростков. Например, А.Г. Новикова: «Высокая распространенность пивной алкоголизации среди учащихся свидетельствует о необходимости введения профилактических мероприятий (первичная и вторичная профилактика), которые должны иметь комплексный характер с вовлечением всех участников образовательного процесса» [16, с. 33].

О.О. Агулова, резюмируя собственное исследование, говорит о том, что полученные в ее работе результаты «могут быть полезными при разработке психологических средств профилактики алкогольной зависимости у лиц юношеского возраста» [1, с. 157].

А.М. Камалова также заканчивает свое исследование рекомендацией к использованию полученных ею результатов для профилактики и коррекции проблем общения и взаимодействия молодежи, склонной к алкогольной и наркотической зависимостям [3, с. 656–662].

Н.А. Фомина, обращаясь к педагогам и психологам, просит учитывать особенности личностной ответственности современных подростков в процессе организации работы по снижению и профилактике формирования у них алкогольных установок и гармонизации их личности в целом [20].

Нами было замечено, что ни в одном из упомянутых исследований не рассматривается возможность использования в профилактических целях теории развития резильентности человека как врожденного динамического свойства личности преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства с возможностью восстанавливаться и развиваться, используя внутренние и внешние ресурсы.

На сегодняшний день исследование резильентности человека является одним из приоритетных направлений не только в западной гуманистической позитивной психологии [23; 25; 26 и др.], но и в отечественной психологии и педагогике [2; 11; 14 и др.]. Многие авторы говорят о том, что проводить коррекционную работу с «зависимыми» не столь эффективно, как если бы сам подросток имел внутренние и внешние ресурсы сопротивляться окружающим его соблазнам и опасностям. Разработка профилактического потенциала теории развития резильентности становится сегодня приоритетной задачей решения проблемы употребления подростками слабоалкогольных напитков.

Развитие резильентности подразумевает развитие у ребенка таких личностных качеств, которые обеспечивали бы не только способность приспосабливаться к социальной, экономической и прочей окружающей его среде, но и активно сопротивляться, противодействовать кризисным явлениям, планировать собственную жизнь в соответствии с поставленными целями, добиваться успеха [2; 14; 22; 25], быть психически устойчивым или резильентным.

Заключение

Таким образом, к социально-психологическим особенностям отношения подростков к употреблению слабоалкогольных напитков следует отнести то, что подавляющее большинство подростков (до 96% от числа опрошенных), употребляющих время от времени слабоалкогольные напитки, не относят себя к категории «употребляющих», не осознают вред от употребления алкогольной продукции, ряд слабоалкогольных напитков не относят к таковой категории, считая их употребление безвредным. Кроме того, проведенный анализ исследований показал, что для зависимых от слабоалкогольных напитков подростков характерны такие социально-психологические особенности, значимые для развития резильентности, как низкий уровень самоконтроля, неадекватная завышенная (или наоборот, заниженная) самооценка, частая депрессивность, тревожность, агрессивность, эмоциональная возбудимость, импульсивность в поведении и принятии решений, преобладание негативных эмоциональных переживаний.

Для решения проблемы употребления подростками слабоалкогольных напитков необходимо организовать эффективную профилактическую работу с детьми младшего подросткового возраста, имеющими склонность к алкогольной аддикции. Одним из перспективных направлений преодоления алкогольной аддикции является развитие резильентности.

Однако вышеперечисленные выявленные в ходе исследования подростков особенности позволяют сделать заключение о том, что сам факт употребления слабоалкогольных напитков не расценивается ими в негативном ключе, следовательно, не осознается в качестве препятствия либо проблемы, требующей преодоления либо решения, – условия, лежащего в основе использования профилактического потенциала резильентности как личностной характеристики.

Это делает актуальным и перспективным рассмотрение вариантов включения в содержание профилактических мероприятий с участием несовершеннолетних форм и методов работы, актуализирующих ретроспективный анализ нарративов, связанных с опытом употребления, перенос негативных элементов опыта с неосознаваемой в осознанную сферу.

Библиографический список / References

1. Агулова О.О. Специфіка взаємозв'язку самооцінки та рівня домагань у осіб юнацького віку, схильних до алкогольної залежності // Науковий огляд. 2014. Т. 6. № 5. С. 157–165. [Agulova O.O. The specifics of the relationship of self-esteem and the level of claims in adolescents prone to alcohol dependence. *Scientific View*. 2014. Vol. 6. No. 5. Pp. 157–165. (In Ukraine)]
2. Валиева Ф.И. Основы адаптивности: резильентность: Учебное пособие / Под общ. ред. Н.И. Алмазовой. СПб., 2016. [Valieva F.I. *Osnovi adaptivnosti: resilientsnosti* [The basics of adaptability: Resilience]. St. Petersburg, 2016.]
3. Камалова А.М. Эмоциональный компонент социального интеллекта студентов, склонных к алкогольной и наркотической зависимостям // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 656–662. [Kamalova A.M. The emotional component of the social intelligence of students prone to alcohol and drug addiction. *Modern Problems of Science and Education*. 2014. No. 3. Pp. 656–662. (In Russ.)]
4. Карпова Н.В., Бохан Т.Г. Зависимость от слабоалкогольных напитков как предпосылка нарушения духовно-нравственного самосознания у современной молодежи // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 5 (146). С. 129–133. [Karpova N.V., Bohan T.G. Dependence on low alcohol drinks as a prerequisite for the violation of spiritual and moral self-awareness among modern youth. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2014. No. 5 (146). Pp. 129–133. (In Russ.)]

5. Карпова Н.В. Особенности функциональных характеристик идентичности у лиц юношеского возраста в зависимости от степени выраженности пивной аддикции // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 81–85. [Karpova N.V. Features of functional characteristics of identity in young people depending on the severity of beer addiction. *Pedagogical Education in Russia*. 2013. No. 1. Pp. 81–85. (In Russ.)]
6. Карпова Н.В. Современные подходы к психологической коррекции зависимости от слабоалкогольных напитков в период молодости // Наукосведение. 2014. № 6 (25). С. 149–156. [Karpova N.V. Modern approaches to the psychological correction of dependence on low-alcohol drinks during youth. *Naukovedenie*. 2014. No. 6 (25). Pp. 149–156. (In Russ.)]
7. Ковалев А.А. Особенности формирования и клинические проявления пивного алкоголизма: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2006. [Kovalev A.A. Osobennosti formirovaniya i klinicheskie proyavleniya pivnogo alkogolizma [Features of the formation and clinical manifestations of beer alcoholism]. PhD thesis. Moscow, 2006.]
8. Ковалев А.А. Факторы риска, способствующие формированию пивного алкоголизма // Современные достижения наркологии: сборник материалов конференции, посвященной 20-летию ННЦ наркологии Росздздрава. М., 2005. С. 61–62. [Kovalev A.A. Risk factors contributing to the formation of beer alcoholism. *Sovremennye dostizheniya narkologii*. Moscow, 2005. Pp. 61–62. (In Russ.)]
9. Кошкина Е.А., Киржанова В.В. Особенности употребления алкоголя среди молодежи в России на современном этапе // Наркология. 2007. № 1. С. 19–23. [Koshkina E.A., Kirzhanova V.V. Features of alcohol consumption among young people in Russia at the present stage. *Narcology*. 2007. No. 1. Pp. 19–23. (In Russ.)]
10. Кушнерова Ю.Ю. Место пивной аддикции в жизни современной молодежи // Наука и современность. 2010. № 4. Ч. 1. С. 308–312. [Kushnerova Yu.Yu. Place of beer addiction in the life of modern youth. *Science and Modernity*. 2010. No. 4. Part 1. Pp. 308–312. (In Russ.)]
11. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Недооцененная компетенция, или Педагогические аспекты формирования резильентности // Казанский педагогический журнал. 2017. № 2 (121). С. 16–21. [Muravyova A.A., Oleinikova O.N. Underestimated competence or pedagogical aspects of the formation of resi-lience. *Kazan Pedagogical Journal*. 2017. No. 2 (121). Pp. 16–21. (In Russ.)]
12. Новикова А.Г., Соловьев А.Г. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга при алкогольной зависимости // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2012. Т. 10. № 3. С. 13–17. [Novikova A.G., Soloviev A.G. Functional asymmetry of the cerebral hemispheres in alcohol dependence. *Reviews on Clinical Pharmacology and Drug Therapy*. 2012. Vol. 10. No. 3. Pp. 13–17. (In Russ.)]
13. Полонникова М.А., Куницын Н.В. О риске развития алкогольной зависимости у подростков с разным уровнем эмоциональной возбудимости // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 2018. С. 202–212. [Poloinnikova M.A.,

- Kunitsyn N.V. About the risk of developing alcohol dependence in adolescents with different levels of emotional excitability. *Aktualnie voprosi psihologii razvitiya i formirovaniya lichnosti: metodologiya, teoriya i praktika*. St. Petersburg, 2018. Pp. 202–212. (In Russ.)]
14. Рьльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014. [Rylskaya E.A. Psihologiya jiznesposobnosti cheloveka [Psychology of human vitality]. Dr. Diss. Yaroslavl, 2014.]
 15. Соловьев А.Г., Новикова Г.А. Психофизиологические характеристики подростков с высокой степенью риска развития пивной зависимости // Вопросы современной педиатрии. 2009. Т. 8. № 1. С. 25–29. [Soloviev A.G., Novikova G.A. Psychophysiological characteristics of adolescents with a high degree of risk of developing beer dependence. *Current Pediatrics*. 2009. Vol. 8. No. 1. Pp. 25–29. (In Russ.)]
 16. Социально-психологические особенности пивной алкоголизации у подростков / А.Г. Новикова, И.А. Новикова, А.Г. Соловьев, П.И. Сидоров // Экология человека. 2008. № 7. С. 30–34. [Novikova A.G., Novikova I.A., Soloviev A.G., Sidorov P.I. Socio-psychological features of beer alcoholization in adolescents. *Ekologiya cheloveka (Human Ecology)*. 2008. No. 7. Pp. 30–34. (In Russ.)]
 17. Твердохлебова Н.В., Бохан Т.Г. Структурно-содержательные характеристики самосознания у лиц юношеского возраста с разной выраженностью пивной аддикции // Сибирский психологический журнал. 2011. № 41. С. 64–75. [Tverdokhlebova N.V., Bohan T.G. Structural and content characteristics of self-consciousness in young people with different severity of beer addiction. *Siberian Journal of Psychology*. 2011. No. 41. Pp. 64–75. (In Russ.)]
 18. Трубицына Л.В. Слабоструктурированное интервью как метод качественного исследования в психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 3. С. 72–84. [Trubitsyna L.V. Weakly structured interview as a method of qualitative research in psychology. *Theoretical and Experimental Psychology*. 2019. Vol. 12. No. 3. Pp. 72–84. (In Russ.)]
 19. Фомина Н.А., Орлов В.Б. Исследование алкогольных установок у современных подростков // Прикладная юридическая психология. 2018. № 1. С. 32–40. [Fomina N.A., Orlov V.B. The study of alcohol installations in modern adolescents. *Applied Legal Psychology*. 2018. No. 1. Pp. 32–40. (In Russ.)]
 20. Фомина Н.А., Орлов В.Б. Соотношение установок на употребление алкоголя и особенностей личностной ответственности у современных подростков // Прикладная юридическая психология. 2017. № 3. С. 94–103. [Fomina N.A., Orlov V.B. The ratio of attitudes to the use of alcohol and the characteristics of personal responsibility in modern adolescents. *Applied Legal Psychology*. 2017. No. 3. Pp. 94–103. (In Russ.)]
 21. Bauer L.O. Differential effects of alcohol, cocaine and opioid abuse on event-related potentials recorded during a response competition task. *Drug and Alcohol Dependence*. 2002. Vol. 66. No. 2. Pp. 137–145.

22. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59. Pp. 20–28.
23. Bratek A., Beil J., Banach M. et al. the impact of family environment on the development of alcohol dependence. *Psychiatria Danubina*. 2018. Vol. 25 (Supplement 2). Pp. 74–77.
24. Fogarty J., Vogel-Sprott M. Cognitive processes and motor skills differ in sensitivity to alcohol impairment. *J. Stud. Alcohol*. 2002. Vol. 63. No. 4. Pp. 404–411.
25. Maddi S.R. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*. 2005. Vol. 60. No. 3. Pp. 261–262.
26. Rutter M. Resilience in the face of adversity. *British Journal of Psychiatry*. 1985. Vol. 147. Pp. 598–611.
27. Werner E.E. Resilient offspring of alcoholics: a longitudinal study from birth to age 18. *Journal of Studies on Alcohol*. 2015. No. 47 (1). Pp. 34–40.

Статья поступила в редакцию 14.08.2020, принята к публикации 16.09.2020

The article was received on 14.08.2020, accepted for publication 16.09.2020

Сведения об авторах / About the authors

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

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

E-mail: ishim2015@inbox.ru

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

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

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

Селиванова Ольга Антиевна – доктор педагогических наук; профессор кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет

Olga A. Selivanova – Dr. Hab. in Pedagogy; professor at the Department of General and Social Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology, University of Tyumen, Russian Federation

E-mail: o.a.selivanova@utmn.ru

Заявленный вклад авторов

Дереча И.И. – планирование исследования, выполнение анализа теоретических и практических исследований по выявлению мотивов и последствий зависимости подростков от слабоалкогольных напитков

Мамонтова Т.С. – планирование исследования, организация и участие в проведении анкетирования подростков, обработка и анализ полученных статистических данных, подготовка и редактирование текста статьи

Селиванова О.А. – общее руководство направлением исследования, планирование исследования, составление социально-психологического портрета подростка, склонного к употреблению слабоалкогольных напитков

Contribution of the authors

Derecha I.I. – planning a study, performing an analysis of theoretical and practical research to identify the motives and consequences of adolescents' dependence on low-alcohol drinks

Mamontova T.S. – planning the research, organizing and participating in the survey of adolescents, processing and analyzing the statistical data obtained, preparing and editing the text of the article

Selivanova O.A. – general direction of the research direction, research planning, drawing up a socio-psychological portrait of a teenager prone to drinking low alcohol drinks

О.И. Миронова

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

Подходы к изучению экзаменационного стресса у студентов

В статье проанализированы, обобщены и представлены некоторые из подходов к изучению экзаменационного стресса у студентов. В частности, экзаменационный стресс изучается как ситуация, приводящая к негативным физиологическим и психологическим проявлениям; как один из компонентов напряженной жизни, связанной с присутствием дезадаптации у студента в образовательной среде вуза в целом; как ситуация испытания для студента, требующая повышенного самообладания, активизации коммуникативных и интеллектуальных и других ресурсов. В качестве рекомендаций для эффективной помощи студентам в ситуации экзаменационного стресса предлагается разрабатывать новые способы оценки знаний студентов, организовывать в среде вуза специальные психологические службы, кабинеты, включать в образовательные программы в качестве базовых различные дисциплины по обучению студентов эффективным копинг-стратегиям, методам аутогенной тренировки, самоинструктирования, нервно-мышечной релаксации и пр.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, трудная ситуация, состояние стресса, стрессоустойчивость, преодоление стресса

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Миронова О.И. Подходы к изучению экзаменационного стресса у студентов // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 159–170. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-159-170



DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-159-170

O.I. Mironova

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

Approaches to studying exam stress in students

Several approaches to the study of examination stress in students are analyzed, summarized and presented in this article. According to these approaches, examination stress is studied either as a situation that leads to negative physiological and psychological manifestations, or as one of the components of a stressful life associated with the presence of maladjustment of a student in the educational environment of the university as a whole, or, finally, as a test situation requiring from a student increased self-control, activation of communicative and intellectual and other resources. The proposition is to develop new methods for assessing students' knowledge, such as organizing special psychological services and classrooms in the university environment, or to include in educational programs as basic various disciplines for teaching students effective coping strategies, methods of autogenic training, self-instruction, neuromuscular relaxation, and etc. as recommendations for effective assistance to students in a situation of exam stress.

Key words: educational environment of the university, difficult situation, state of stress, stress resistance, overcoming stress

CITATION: Mironova O.I. Approaches to studying exam stress in students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 159–170. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-159-170

Актуальность проблемы экзаменационного стресса не вызывает никаких сомнений, поскольку данная тема имеет важный разворот в практическую плоскость. Каждую сессию в экзаменационный период большинство студентов испытывают значительный стресс, что не дает им в достаточной мере адаптироваться к ситуации самого экзамена, вследствие чего последний становится уже не столько процедурой оценки знаний учащихся, сколько испытанием их психической устойчивости, тем самым в корне изменяя смысл данного мероприятия.

Безусловно, этот момент отрицательным образом сказывается на процессе становления будущих специалистов.

Темы экзаменационного стресса так или иначе касались авторы различных исследований по педагогике и психологии, связанных с проблемами вузовской среды, адаптационных условий, механизмов и пр. Раскрыты основные подходы в изучении экзаменационного стресса, важные, на наш взгляд, для его дальнейшего эмпирического исследования и нахождения конкретных способов нивелирования негативных характеристик данной ситуации для личности и состояний студентов.

Первый подход связан с изучением экзаменационного стресса у студентов как ситуации, приводящей к негативным физиологическим и психологическим проявлениям. Еще в начале XX в. американский психофизиолог У.Б. Кеннон обнаружил, что состояния боли, страха, гнева у животного сопровождаются однотипной реакцией выброса адреналина в кровь корой надпочечников [18], а спустя два десятилетия его последователь, канадский врач Г. Селье показал, что аналогичные явления характерны и для человека. В 1936 г. он ввел понятие «стресс» для обозначения «неспецифического ответа организма на любое предъявленное ему требование» [13, с. 105].

По мнению Ю.В. Щербатых, экзамен занимает ведущее место среди источников нервно-психического напряжения у учащихся школ и вузов и в определенных обстоятельствах может привести к психотравмирующим последствиям [16; 18]. Процесс подготовки, ожидания и сдачи экзамена сопряжен с информационной и эмоциональной перегрузкой, нарушением режима сна, активности и отдыха, ограничением двигательной деятельности, что приводит к повышенной тревожности, чувству беспокойства, ожиданию негативных последствий в случае возможного неуспеха, что вызывает снижение интеллектуальных показателей студента, ослабляет его контроль поведения и снижает самооценку. При этом тревога связана с теми аспектами ситуации экзамена, в которых усматриваются оценочные отношения окружающих, в частности от преподавателей и сокурсников [1]. В ситуации, в которой человек подвергается процедуре оценивания, на адаптивность его поведения отрицательным образом могут влиять представления о возможном «провале». Г. Селье и его последователи разделяли понятия эустресса (положительного стресса) и дистресса, связанного с неприятными переживаниями. Среди отрицательных эмоций, приводящих к дистрессу, Г. Селье особое значение придает фрустрации, т.н. «стрессу рухнувшей надежды» [14].

Экзаменационный стресс преимущественно выступает результатом когнитивных процессов – это оценка ситуации, способ мышления, представление о собственных возможностях, образы положительного

прошлого опыта, эффективного целеполагания и адекватного выбора стратегий совладания [1; 2; 4]. В большинстве случаев студенты рассматривают экзамен не как ситуацию, в которой можно обогатить и подкорректировать свои знания, а как вынужденную, экстремальную и потенциально опасную. Они перестают видеть смысловую связь между своими жизненными интересами и формальностями экзамена, вследствие чего мотивация достижения снижается и экзамен представляется им как «ненужное, затратное и опасное дело».

Вышеприведенные аспекты фатальным образом влияют на поведение. Так, студенты, находящиеся в состоянии экзаменационного стресса, оказываются неспособными осуществить выбор оптимальных поведенческих стратегий, их работоспособность падает, речь делается сбивчивой, неуверенной, фразы теряют логическую последовательность, растет количество допускаемых ошибок, вкупе с этим нередко дестабилизируются отношения с сокурсниками и преподавателями.

Таким образом, экзаменационный стресс – психофизиологическое состояние, порожденное ситуацией экзамена, оказывающее дестабилизирующее влияние на все психические сферы личности (эмоциональную, когнитивную, поведенческую и конативную), возникающее в предэкзаменационный период, достигающее критической точки эскалации в момент сдачи экзамена и идущее на спад после его завершения. Экзаменационный стресс выражается:

а) длительным нервно-психическим напряжением, сопровождающим-ся тревогой, страхом, чувством неопределенности и безнадежности;

б) мыслями о собственной некомпетентности, возможном «провале» и его последствиях, воспоминаниями о прошлых неудачах и ошибках, снижением уровня самооценки, деструктивной самокритикой;

в) снижением работоспособности, проявлением робости, неуверенным поведением, речевыми нарушениями, выбором неадаптивных поведенческих стратегий;

г) преобладанием мотивации избегания по отношению к экзамену.

Подводя итог вышесказанному в рамках первого подхода, на наш взгляд, является важным стимулирование педагогических исследований по поиску новых способов оценки знаний студентов. Следует заметить, что вопросы о формах организации экзамена уже поднимаются в научной литературе современными авторами [7]. Важным критерием при определении форм проведения экзамена, наряду с другими, должен быть учет возникновения и развития стресса у студентов.

Второй подход отражает изучение экзаменационного стресса как одного из компонентов напряженной жизни, связанной с присутствием дезадаптации у студента в образовательной среде вуза в целом.

В данном случае состояние стресса имеет затяжной характер, а экзамен только усугубляет ситуацию. Согласно Г. Селье, стресс не является простым нервно-психическим напряжением, хотя и приводит к нему, тогда как нервно-психическое напряжение есть тоже стресс [13]. Стресс – это своего рода спусковой крючок, приводящий организм в состояние готовности к действию – борьбе, сопротивлению, бегству. Если условия благоприятны, то стресс способствует развитию оптимального рабочего состояния, если неблагоприятны, то активизируется нервно-психическая напряженность, снижается общая работоспособность, а энергетические ресурсы истощаются. Студенческая жизнь богата стрессогенными ситуациями, обусловленными переходом в новую социальную роль, началом профессионального становления. Так, было установлено, что сильным стрессором может выступить понимание студентом того, что он выбрал не ту специальность. И тогда, как показано в исследованиях А.Н. Воронина, уже с первого семестра могут наблюдаться нарушения у такого студента в виде вегетативных расстройств и даже суицидальных мыслей [3].

Стресс у студентов во многом обусловлен контактом с другими молодыми людьми и столкновением с социальными ситуациями, в большей или меньшей степени оказывающими стрессогенное воздействие. Динамика развития и характер взаимодействия студентов при стрессе зависят от специфики стрессогенной ситуации, социокультурных норм, личностных и индивидуально-психологических особенностей, а также от типа межличностных отношений. Факторами социально-психологического стресса для студентов являются: смена социальной среды (переезд в другой город, страну, попадание в новый коллектив), экономическая неопределенность (маленькая стипендия, отсутствие материальной помощи), принятие новой социальной ответственности (студента), информационная перегрузка, конфликты в среде сверстников, сам учебный процесс, а также попадание в ситуации испытания (экзамен) и т.д. В экспериментальном исследовании Р.М. Шамионова на большой выборке студентов было доказано, что ожидание экзаменов и неуверенность в завтрашнем дне являются определяющими для дезадаптационных нарушений студентов [20].

Детерминантами стрессового состояния оказываются не столько сами события, сколько отношение к ним, значение и смысл этих событий для студентов, а также степень принятия ответственности за происходящее. Ведь одна и та же ситуация может едва затронуть одного человека, тогда как у другого вызвать сильнейшую эмоциональную реакцию. Следует отметить, что стресс, вызванный социально-психологическими потрясениями, переживается в целом легче, если человек оказывается

не одинок в сложившейся ситуации и у него присутствует осознание того, что кроме него в подобных обстоятельствах также находятся или уже находились подобные ему люди. Так было показано, что одним из важных приемов для снятия стресса у студентов является «беседа с близкими людьми» [9].

Таким образом, полагаем, что в соответствии со вторым подходом в исследованиях стресса необходимо обратить пристальное внимание на организацию профилактических мер по дезадаптации личности студента в среде вуза. В частности, в ряде российских вузов, например в НИУ «Высшая школа экономики», Московском государственном психолого-педагогическом университете уже имеется подобный опыт, организованы специальные психологические службы, к специалистам которых студент любого курса абсолютно анонимно и бесплатно может обратиться с возникшей проблемой. Кроме того, вне учебных дисциплин проводятся специальные социально-психологические тренинги по адаптации студентов к студенческой жизни, по развитию стрессоустойчивости и пр.

Третий подход в изучении экзаменационного стресса направлен на выявление эффективных способов самопомощи у студентов. Экзамен – ситуация испытания студента, которая воспринимается и оценивается им как стрессовая, требующая повышенного самообладания, активизации коммуникативных и интеллектуальных ресурсов.

Отечественные ученые в ходе исследования структуры стресса выделяют эмоционально-поведенческий, вегетативный, когнитивный и социально-психологический блоки. Различаются две формы эмоционально-поведенческого реагирования на стресс – активную и пассивную. Активная, в первую очередь, характеризуется усилением двигательной активности и поведением, направленным на преодоление стрессора и влиянием на ситуацию с целью предотвращения ее экстремального развития. Пассивная – связана со снижением общей активности и пережиданием периода действия стрессового фактора. При этом, в некоторых случаях, в частности, при возникновении паники, возникает неадекватное реагирование на текущую ситуацию, сопровождаемое снижением контроля за собственными действиями, ошибочной оценкой наличной ситуации и построением неверных прогнозов, что, соответственно, приводит к неблагоприятным последствиям и не способствует адаптации [2]. Полагаем, что выбор активной или пассивной формы поведения при экзаменационном стрессе у студента зависит от особенностей морфологии его нервной системы, от субъективного опыта столкновения с подобными явлениями, от эмоционального состояния в данный момент времени, а также от силы, значимости, длительности стрессогенного воздействия.

Эффективным способом по работе с экзаменационным стрессом является самоинструктирование и «прививка от стресса» по Д. Мейхенбауму. Работы Д. Мейхенбаума некоторые исследователи рассматривают как продолжение идей Л.С. Выготского и А.Р. Лурия о внутренней речи. Им была осуществлена очередная попытка объединения поведенческого и когнитивного подходов. «Прививка против стресса» и методика самоинструктирования, разработанные им в 1970-х гг., представляют собой технологии овладения словесным мышлением, способствующим формированию более адаптивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий [10]. В первую очередь, эти методы направлены на преодоление негативных мыслеобразов, блокирующих исполнение намерений, и на выравнивание эмоциональных состояний при проявлении излишней импульсивности. Терапевтические мероприятия направлены на формирование осознания студентом своего типичного хода мыслительной деятельности в ситуации стресса и на обучение «программированию» более эффективного, с психологической точки зрения, мышления. Студент учится проводить комплексный анализ экзаменационной ситуации с последующей оценкой собственных возможностей ее преобразования в положительную для себя сторону, главным образом путем постановки целей и выработки алгоритмов их достижения [12]. В сравнении с методикой самоинструктирования в «прививке против стресса» большее внимание уделяется адаптации к действию стрессовых факторов и тренировке поведенческих навыков в эмоционально напряженных ситуациях, нежели ситуация общего характера, именно поэтому данная методика может быть эффективным инструментом в работе с экзаменационным стрессом.

Метод аутогенной тренировки был предложен немецким врачом-психотерапевтом И.Г. Шульцем в 1932 г. Изучая самоотчеты здоровых испытуемых и самоотчеты людей, практикующих йогу, он обратил внимание на однотипность их переживаний. Будучи последователем популяризатора применения самовнушения Э. Куэз, И.Г. Шульц поставил задачу разработать систему упражнений, позволяющую самостоятельно входить в гипнотическое состояние с лечебной целью. Формулы самовнушения по И.Г. Шульцу направлены на индуцирование гипнотических феноменов, возникающих в определенной последовательности – расслабление, чувство тяжести в конечностях, ощущение тепла в теле, замедление дыхания, выравнивание сердечного ритма. Данный метод еще при жизни И.Г. Шульца оказался весьма популярным не только в Германии, но и за ее пределами [18].

В нашем отечестве интерес к аутотренингу возник в конце 1950-х гг. Пионерами в его применении стали врачи-психотерапевты Г.С. Беляев,

С.С. Либих, А.А. Мажбиц. Важной особенностью метода является его вариативность и возможность применения почти в любых жизненных условиях лицами даже с минимальной подготовкой. Особенно продуктивным он оказался для снижения стресса и нервно-психического напряжения, при работе с нарушениями сна, при снятии т.н. «предстартового синдрома» у спортсменов, а также в работе кабинетов психологической разгрузки. Также этот метод показал свою эффективность для снятия стресса в учебном процессе у студентов. Экспериментальным путем был получен вывод об эффективности использования в учебном процессе недолговременных занятий по аутогенной тренировке, цель которых – снизить эмоциональное напряжение в ситуации экзаменационного стресса [19]. Исследование было проведено учеными на двух выборках: экспериментальной и контрольной. Студенты первой группы прошли специальное обучение методам аутогенной тренировки и активно его применяли в конкретных ситуациях. Было выявлено, что у студентов экспериментальной группы не только ниже показатели ситуативной тревожности, чем в контрольной; выявлены различия в когнитивных процессах (показатели мышления, памяти и внимания значительно выше, чем у респондентов второй группы) [Там же].

В основе методов нервно-мышечной релаксации – мышечная релаксация, посредством которой оказывается успокаивающее влияние на нервную систему и на весь организм в целом [10]. Основным прием – последовательная смена напряжения и расслабления поперечнополосатой мускулатуры. Выполнение такого рода действий быстро приводит к возникновению состояния общего покоя, отдыха, появлению тепла в теле, что в значительной мере способствует снятию нервно-психического напряжения, стресса, выравниванию эмоционального фона.

Американский врач Э. Джекобсон в 1912 г. установил прямую зависимость между тонусом скелетной мускулатуры и наличием отрицательных эмоций [18]. Отметим, что эта идея уже в те годы была не нова, в общем виде ее сформулировал в 1863 г. русский физиолог И.М. Сеченов: «Все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению» [15, с. 5]. Свою разработку Э. Джекобсон назвал «метод прогрессирующего расслабления» [Цит. по: 18, с. 171]. Метод оказался востребованным и быстро стал популярным, найдя свое применение в самых разных областях психотерапии и психологии. Впоследствии некоторые приемы прогрессирующего расслабления стали применяться для подготовки к аутотренингу, стали составной частью гипнотических техник. Применение данного метода было экспериментально

доказано у студентов в ситуации экзамена в Самарском государственном университете. Показано, что «у студентов, сдававших экзамен, релаксация улучшала психологическое состояние, снижала функциональную активность коры надпочечников, нормализовала обмен кальция и не оказывала существенного влияния на активность симпатoadrenalовой системы и процессы перекисного окисления липидов» [6, с. 13]. Данные позволяют рекомендовать применение релаксации для улучшения общего состояния студентов на экзамене.

Важным направлением в изучении эффективных способов самопомощи у студентов является раскрытие различных копинг-стратегий. Термин «копинг» (от англ. *coping* – совладание) впервые ввели Р. Фолкман и С. Лазарус. Этот термин используется для обозначения осознанных стратегий совладания с затруднительными жизненными ситуациями, в первую очередь порождающими тревогу и стресс. Типы модальности могут проявляться поведенческими, эмоциональными и когнитивными стратегиями функционирования личности. К когнитивным относятся такие стратегии, как формирование позитивного образа мыслей по отношению к наличным проблемам, отвлечение внимания от негативных областей, целеполагание, формирование самоуважения, повышения самооценки, осознания собственной ценности личности. Эмоциональные стратегии проявляются в форме эмоциональной разрядки, эмоционального подъема, самообладания, самоконтроля, способности к сохранению эмоционального равновесия, укреплению волевых качеств. Поведенческими стратегиями являются: отвлечение (уход в работу, смена деятельности, волевое изменение направленности мыслей), избегание чрезмерного погружения в проблему, уединение, конструктивная активность, поиск моральной поддержки [11].

Изучение эффективности различных копинг-стратегий студентов в ситуации стресса ведется разными авторами [8]. И.Р. Хох пришел к выводу о том, что «предпочитаемыми студентами в ситуации экзамена выступают активные стратегии преодоления: планирование, активный копинг, подавление конкурирующей деятельности, положительное истолкование. К числу отвергаемых учащимися копинг-реакций относятся: использование алкоголя, поведенческое отстранение, отрицание и обращение к религии (высшим силам). Среднюю позицию занимают стратегии, которые можно назвать вспомогательными, выступающими в виде защитных реакций на психотравмирующую ситуацию: поиск социальной и эмоциональной поддержки, сдерживание, фокус на эмоциях, принятие, ментальное отстранение и юмор» [17, с. 98].

Итак, в соответствии с вышеизложенным представляется важным включение в образовательные программы вузов спецкурсы, семинары по обучению студентов различным копинг-стратегиям, методам аутогенной тренировки, самоинструктирования и «прививки от стресса», нервно-мышечной релаксации, которые доказали свою эффективность в практике работы с экзаменационным стрессом.

Выводы

Анализ работ различных авторов по проблеме экзаменационного стресса позволил определить некоторые из подходов в его изучении.

1. В частности, экзаменационный стресс выступает условием возникновения ряда физиологических и психологических реакций у студентов, ведет к длительному нервно-психическому напряжению, снижению уровня самооценки, неуверенному поведению и пр.

2. В случае дезадаптации у студента в образовательной среде вуза в целом стресс выступает как «спусковой крючок», усиливая все проявления дезадаптационных нарушений студентов.

3. Студентам, не владеющим приемами самопомощи, достаточно сложно снизить чрезмерные стрессовые проявления, мобилизовать внутренние ресурсы, в целом находиться в оптимальном рабочем состоянии в ситуации экзамена.

4. Для эффективной помощи студентам в ситуации экзаменационного стресса является важным разрабатывать новые способы оценки знаний студентов, организовывать в среде вуза специальные психологические службы, кабинеты, включать в образовательные программы в качестве базовых различные дисциплины по обучению студентов эффективным копинг-стратегиям, методам аутогенной тренировки, самоинструктирования и прививки от стресса, нервно-мышечной релаксации и пр.

5. Видится перспективным для дальнейших научных исследований и практической работы в изучении экзаменационного стресса разработка различных методов психологического воздействия для повышения стрессоустойчивости и самоэффективности у студентов.

Библиографический список / References

1. Аверина А.О., Федосеева В.И. Исследование проявлений учебного стресса в жизни студентов // Концепт. 2016. № 46. С. 8–12. [Averina A.O., Fedoseeva V.I. Study of manifestations of educational stress in the life of students. *Koncept*. 2016. No. 46. Pp. 8–12. (In Russ.)]
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М., 2006. [Bodrov V.A. *Psikhologicheskii stress: razvitiie i preodolenie* [Psychological stress: Development and overcoming]. Moscow, 2006.]

3. Воронин А.Н. Психологическая дезадаптация студентов // Студент и наука: Материалы международной студенческой научно-практической конференции. Магнитогорск, 2018. С. 608–611. [Voronin A.N. Psychological maladaptation of students. *Student i nauka: Materialy mezhdunarodnoy studencheskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Magnitogorsk, 2018. Pp. 608–611. (In Russ.)]
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М., 2006. [Gordeeva T.O. *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of motivation of achievement]. Moscow, 2006.]
5. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. 2006. № 3. С. 78–85. [Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. Gender differences in academic and social self-effectiveness and coping strategies in modern Russian adolescents. *Moscow University Psychology Bulletin*. 2006. No. 3. Pp. 78–85. (In Russ.)]
6. Иванов Д.Г., Подковкин В.Г. Применение нервно-мышечной релаксации для коррекции функции систем, обеспечивающих адаптацию, и процессов перекисного окисления липидов у студентов на экзамене // Успехи современного естествознания. 2010. № 4. С. 13–18. [Ivanov D.G., Podkovkin V.G. Application of neuromuscular relaxation to correct the function of systems providing adaptation and lipid peroxidation processes in students at the exam. *Advances in Current Natural Sciences*. 2010. No. 4. Pp. 13–18. (In Russ.)]
7. Кубекова Б.С. Об экзамене и формах его проведения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63. С. 131–134. [Kubekova B.S. On the exam and its forms. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2019. No. 63. Pp. 131–134. (In Russ.)]
8. Маленова А.Ю. Поведенческие копинг-ресурсы студентов в ситуации экзамена // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. СПб., 2018. С. 98–105. [Malenova A.Yu. Behavioral coping resources of students in exam situation. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii*. St. Petersburg, 2018. Pp. 98–105. (In Russ.)]
9. Неустроева Е.М. Психологические особенности стресса у студентов // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2019. С. 134–136. [Neustroeva E.M. Psychological features of stress in students. *Nauka, obrazovanie, obshchestvo: tendentsii i perspektivy razvitiya: Sbornik materialov XIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Cheboksary, 2019. Pp. 134–136. (In Russ.)]
10. Психотерапевтическая энциклопедия: Монография / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб., 2000. [Psikhoterapevticheskaya entsiklopediya [Psychotherapeutic encyclopedia]. B.D. Karvasarsky (ed.).]
11. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы // Психологические исследования. 2011. № 3 (17). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html> (дата обращения: 05.04.2020). [Rasskazova E.I., Gordeeva T.O. Coping strategies in stress psychology: Approaches, methods and perspectives. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2011. No. 3 (17). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html> (In Russ.)]

12. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2002. [Romek V.G. Povedencheskaya psikhoterapiya [Behavioral psychotherapy]. Study guide for students. Moscow, 2002.]
13. Селье Г. Когда стресс не приносит горя // Неизвестные силы в нас. М., 1992. С. 103–159. [Selye H. When stress does not bring grief. Neizvestnyye sily v nas. Moscow, 1992. (transl. in Russ.) Pp. 103–159.]
14. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979. [Selye H. Stress bez distressa [Stress without distress]. Moscow, 1979. (transl. in Russ.)]
15. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. М., 2015. [Sechenov I.M. Refleksy golovnogo mozga [Brain reflexes]. Moscow, 2015.]
16. Фатеева Н.М. Адаптация студентов к экзаменационному стрессу // Символ науки. 2016. № 1. С. 32–34. [Fateeva N.M. Adaptation of students to exam stress. *Simvol nauki*. 2016. No. 1. Pp. 32–34. (In Russ.)]
17. Хох И.Р. Исследование особенностей совладающего поведения студентов при экзаменационном стрессе // Теоретические и прикладные проблемы психологического здоровья и экологии человека: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Р.Р. Халфина. Уфа, 2017. С. 69–74. [Khokh I.R. Study of features of co-governing behavior of students in examination stress. *Teoreticheskie i prikladnye problemy psikhologicheskogo zdorov'ya i ekologii cheloveka*. R.R. Halfin (ed.). Ufa, 2017. Pp. 69–74. (In Russ.)]
18. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб., 2006. [Shcherbatykh Yu.V. Psikhologiya stressa i metody korrektsii [Stress psychology and correction methods]. St. Petersburg, 2006.]
19. Щербина Ф.А., Щербина А.Ф., Щербина Ю.Ф. Аутогенная тренировка в учебном процессе студентов заполярного вуза // Социально-гуманитарное знание: история и современность: Материалы международного научно-практической конференции. Мурманск, 2015. С. 310–313. [Shcherbina F.A., Shcherbina A.F., Shcherbina Yu.F. Autogenic training in the educational process of students of a polar university. *Sotsialno-gumanitarnoe znanie: istoriya i sovremennost*. Murmansk, 2015. Pp. 310-313. (In Russ.)]
20. Shamionov R.M. Adaptational potential and subjective well-being of comprehensive school graduates and first year students of higher educational institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 131. Pp. 51–56.

Статья поступила в редакцию 02.09.2020, принята к публикации 07.11.2020

The article was received on 02.09.2020, accepted for publication 07.11.2020

Сведения об авторе / About the author

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

Oksana I. Mironova – Dr. Hab. in Psychology; professor of the Department of Psychology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

E-mail: mironova_oksana@mail.ru

С.В. Несына

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
236016 г. Калининград, Российская Федерация

Динамика сфер индивидуальности студентов – будущих педагогов в период профессиональной подготовки

Цель исследования – выявить особенности динамики компонентов сфер индивидуальности студентов – будущих педагогов в период профессиональной подготовки. В исследовании приняли участие 63 студентки первого-четвертого курсов программы бакалавриата «Дошкольное образование». Для сбора данных была использована «Карта индивидуальности студента» Т.Б. Гребенюк. Выявлено, что существенные преобразования в содержании индивидуальности начинаются со второго курса в эмоциональной и интеллектуальной сфере, с третьего курса – в экзистенциальной, мотивационной, предметно-практической и волевой сфере. На четвертом курсе происходит перестройка сферы саморегуляции. Результаты исследования позволяют определить направления психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальности студентов – будущих педагогов дошкольного образования: в экзистенциальной сфере – развитие осознанного самоуважения и рефлексивных процессов; в сфере саморегуляции – развитие навыков психического самоконтроля; в мотивационной сфере – развитие потребностей, связанных с взаимодействием, и потребности в самообразовании; в предметно-практической сфере – развитие профессиональных способностей; в волевой сфере – развитие способности к длительному волевому усилию; в эмоциональной сфере – умение справляться со стрессом, с напряженностью и тревогой; в интеллектуальной сфере – креативность мышления и использование метаинтеллектуальных умений. Это может быть реализовано лишь при условии, если развитие и саморазвитие индивидуальности выступает важной педагогической целью в подготовке педагогов для дошкольного образования.

© Несына С.В., 2021



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: педагогика индивидуальности, сферы индивидуальности, студенты – будущие педагоги, педагоги дошкольного образования

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Несына С.В. Динамика сфер индивидуальности студентов – будущих педагогов в период профессиональной подготовки // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 171–181. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-171-181

DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-171-181

S.V. Nesyna

Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, 236016, Russian Federation

Dynamics of the individuality spheres of students – future teachers in the process of vocational education

The aim of the research is to identify the dynamics of the components of the individuality spheres of students – future teachers in the process of vocational education. Sixty-three first-year students of the Bachelor program “Preschool education” have taken part in this study. “Student’s individuality map” created by T. Grebenyuk was used for the data collection. The research has revealed that positive changes in the individuality content starting in emotional and intellectual spheres in the second year of studying; in existential, motivational, subject-oriented and volitional spheres from the third year. The reconstruction of the self-regulative sphere happens in the fourth year of studying. The results of the research have demonstrated the directions of psychological and pedagogical support for students-future teachers of Preschool education in their individuality development: in existential sphere – development of informed self-respect and reflexive processes; in self-regulative sphere – development of psychiatric self-control skills; in motivational sphere – development of interaction and self-education needs; in subject-oriented sphere – development of vocational abilities; in volitional sphere – development of the ability to long-term determined effort; in emotional sphere – an ability to handle stress, tension and anxiety; in intellectual

sphere – mind creativity and usage of meta-intellectual skills. It could be realized if the development and self-development of an individuality have been a significant pedagogical aim in the process of future teachers' training in the programs of Preschool education.

Key words: pedagogy of individuality, individuality spheres, students – future teachers, pre-school teachers

CITATION: Nesyna S.V. Dynamics of the individuality spheres of students – future teachers in the process of vocational education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 171–181. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-171-181

В новом и быстро изменяющемся мире все большее значение приобретает индивидуальность человека, сущность которой выражается через такие понятия, как «целостность», «единство», «неделимость», «авторство», «укорененность в мире», «собственный способ жизни» [6, с. 102]. Развитие индивидуальности представляет собой осознание человеком собственной ценности, оригинальности, целостности и реализацию собственной неповторимости в индивидуальном стиле поведения, деятельности и общения [4; 5; 15]. Это влияет на развитие способности человека к автономным решениям и действиям, на формирование субъектных характеристик.

В образовательном процессе особая роль в развитии индивидуальности ребенка принадлежит педагогу, что отражено и в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (base.garant.ru/70535556/). Так, на этапе дошкольного детства «поддержка индивидуальности» ребенка является условием создания социальной ситуации развития (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, п. 3.2.5 (base.garant.ru/77677348/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/)). При этом важно отметить, что знать, понимать и содействовать развитию индивидуальности ребенка способен только такой педагог, который не просто обладает развитой индивидуальностью и понимает значение развития и формирования индивидуальности, но для которого индивидуальность – значимая экзистенциальная ценность [5; 11]. Поэтому важно научить педагога дошкольного образования осознавать и использовать в профессиональной деятельности и общении особенности своей индивидуальности, что позволит более эффективно осуществлять поддержку индивидуальности дошкольника. Большое значение в этом процессе имеет «период профессиональной подготовки» [8],

когда «от года к году происходят очень существенные изменения самосознания, направленности личности, информированности, умелости и других сторон индивидуальности» [7, с. 56].

В отечественном образовании сложилась научная школа «педагогика индивидуальности», для которой развитие и формирование индивидуальности является важной педагогической целью [4]. Формирование и развитие индивидуальности осуществляется на разных этапах образования, в том числе и на этапе профессиональной подготовки будущих педагогов. В концепции Т.Б. Гребенюк индивидуальность студента – будущего педагога представляет собой «сплав, единство сфер психики – интеллектуальной, мотивационной, волевой, эмоциональной, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции – с присущими возрастными особенностями. Индивидуальность студента – будущего педагога характеризуется развитием профессионально значимых компонентов психических сфер, отличающих ее от индивидуальности любого другого субъекта» [5, с. 5]. Характерный признак индивидуальности в этот период заключается в том, что профессионально важные свойства только начинают появляться, происходит их становление. «Именно в условиях учебно-профессиональной деятельности у студента – будущего педагога должны возникать такие новообразования психики (и личности), которые специфичны для педагогической профессии» [Там же, с. 6].

Цель нашего исследования – выявить особенности динамики компонентов сфер индивидуальности студентов – будущих педагогов в период профессиональной подготовки. Мы предположили, что показатели развития компонентов сфер индивидуальности будут повышаться от первого к четвертому курсу у студентов – будущих педагогов дошкольного образования.

В исследовании приняли участие 63 студентки программы бакалавриата «Дошкольное образование» (очная форма обучения). В организации исследования использовался «метод поперечных срезов»: среди участников 12 студентов первого, 15 – второго, 21 – третьего курса и 15 выпускников.

Сбор данных проводился в конце учебного года. Участие в исследовании было добровольным. Для сбора данных была использована «Карта индивидуальности студента» Т.Б. Гребенюк [15]. Данная методика представляет собой самоотчетную технику, позволяющую провести самооценку развития компонентов семи сфер индивидуальности. На этапе статистической обработки данных применялись: критерий Пирсона (χ^2), угловое преобразование Фишера (критерий ϕ^*), коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты эмпирического исследования позволили выявить следующее.

Экзистенциальная сфера: средний показатель – 5,62. Студенты довольно высоко оценивают все компоненты экзистенциальной сферы, и эти оценки остаются таковыми на протяжении всего периода обучения в университете. Первокурсники, совсем недавно осуществившие свой первый профессиональный выбор, высоко оценивают развитие у себя способности к осознанному выбору. Начиная со второго курса отчетливо проявляется и усиливается стремление к самосовершенствованию.

Значимые различия выявлены в динамике важного компонента экзистенциальной сферы – развитие ценностных позиций и ориентаций ($\chi^2 = 4,538, p \leq 0,05$): на старших курсах достоверно больше студентов, высоко оценивающих развитие этого компонента ($\varphi^* = 1,99, p \leq 0,05$).

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии качественных изменений рефлексивных процессов и компонентов «Я-концепции» на третьем курсе, причем существенное значение в этом процессе принадлежит умению смотреть на себя со стороны, осознанному самоуважению и способности к осознанному выбору. На выпускном курсе в центре оказывается осознанность внутреннего мира и нравственная самооценка, которая во многом определяет развитие компонентов «Я-концепции». Важное значение также имеет развитие ценностных позиций, связанных со способностью к осознанному выбору и стремлением к самосовершенствованию. Экзистенциальная сфера выпускников становится более сложной и, вместе с тем, происходит ее структурирование. В процессе профессионального педагогического образования происходит существенная дифференциация «Я-концепции».

У участников исследования обнаружены достаточно низкие самооценки развития осознанного самоуважения как показателя развитой «Я-концепции» и умения смотреть на себя со стороны, являющегося основой рефлексивных процессов.

Сфера саморегуляции: средний показатель – 5,61. Первокурсники наиболее высоко оценивают развитие компонентов саморегуляции. С получением и накоплением опыта учебно-профессиональной деятельности происходит изменение самооценки компонентов саморегуляции. Она становится более адекватной и обоснованной: выявлены достоверные различия в динамике итогового показателя сферы саморегуляции ($\chi^2 = 4,763, p \leq 0,05$). При сопоставлении групп студентов младших и старших курсов были выявлены статистические значимые различия по следующим показателям: умение владеть своими потребностями ($\chi^2 = 3,978, p \leq 0,05$), навыки психического самоконтроля ($\chi^2 = 8,483, p \leq 0,01$) и навыки физического самоконтроля ($\chi^2 = 4,200, p \leq 0,05$).

В группе выпускников самооценка умений владеть своими потребностями, навыков физического самоконтроля, а также компонента «свобода в выборе целей и средств жизнедеятельности» достоверно ниже ($\varphi = 1,68$; $\varphi = 1,87$; $\varphi = 3,00$, $p \leq 0,05$). По данным корреляционного анализа сфера саморегуляции начинает существенно перестраиваться на четвертом курсе [13].

В процессе профессионального обучения будущих педагогов дошкольного образования необходимо уделить особое внимание обучению навыкам психического самоконтроля. Недостаточное развитие этого компонента отчетливо осознается студентами на протяжении всего периода обучения в университете.

Мотивационная сфера: средний показатель – 5,59. В мотивационной сфере будущих педагогов наиболее актуализированной и выраженной является потребность в саморазвитии, именно она занимает центральное место и во многом определяет поведение и деятельность студентов. Значительная выраженность данной потребности способствует решению возрастных задач, связанных с достижением автономии и независимости, формированием идентичности. Значимыми являются также потребности в самопознании и самообразовании.

Несмотря на определяющее значение коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности воспитателя, у студентов – будущих педагогов дошкольного образования наименее выраженными оказались потребности, связанные со взаимодействием.

Общий показатель мотивационной сферы от первого к четвертому курсу снижается ($\varphi^* = 2,22$, $p \leq 0,05$), что справедливо и в отношении целого ряда потребностей. Многие потребности в процессе профессионального обучения удовлетворяются: потребность в получении дополнительных компетенций ($\chi^2 = 8,844$, $p \leq 0,05$), потребность в дополнительных знаниях и т.д. Важно отметить, что у выпускников снижается выраженность потребности в самообразовании ($\varphi^* = 2,03$, $p \leq 0,05$), что может оказать негативное влияние на дальнейший профессиональный рост в педагогической сфере.

Структура мотивационной сферы студентов – будущих педагогов дошкольного образования претерпевает изменения. На первом курсе студенты ориентированы, прежде всего, на достижении успеха и развитии профессиональных компетенций. На втором курсе к этим потребностям присоединяется потребность в разнообразном общении. Существенное изменение позиции студента в учебно-профессиональной деятельности происходит на старших курсах. С третьего курса определяющее значение имеют потребности в саморазвитии и самообразовании. Сходные тенденции обнаружены и у выпускников. На этапе

завершения профессионального обучения мотивационная сфера становится более целостным образованием.

В процессе подготовки профессионалов для дошкольного образования следует обратить особое внимание на развитие потребностей, связанных с взаимодействием и самообразованием [10].

Предметно-практическая сфера: средний показатель – 5,19. Студенты первого курса высоко оценивают развитие специальных способностей, низкие оценки приписывают развитию творческих способностей. В группе второкурсников и третьекурсников компонент «наличие работоспособности» получил наиболее высокие оценки, а компонент «наличие профессиональных способностей» – наиболее низкие. Эта тенденция в оценке профессиональных способностей сохраняется и в группе выпускников. Развитие специальных и творческих способностей выпускники оценили наиболее высоко.

Проведенный корреляционный анализ свидетельствует, что структура предметно-практической сферы студентов разных курсов имеет особенности. Так, ведущим компонентом предметно-практической сферы первокурсников является работоспособность. Существенные изменения в структуре предметно-практической сферы начинаются на втором курсе, после завершения социально-психологической адаптации к профессиональному обучению в университете: центральные позиции среди компонентов сферы имеют профессиональные и творческие способности. В структуре изучаемой сферы студентов третьего курса ведущими являются общие (интеллектуальные) и профессиональные способности. В предметно-практической сфере выпускников определяющее значение имеют профессиональные способности.

Волевая сфера: средний показатель – 5,06. Первокурсники наиболее высоко оценивают уровень развития волевых качеств. В структуре волевой сферы первокурсников независимые позиции занимает способность осознанно ставить далекие цели. На втором курсе умение тормозить свои побуждения располагается автономно, и студенты наиболее низко оценивают развитие этого компонента. На старших курсах происходит существенная перестройка волевой сферы. На третьем курсе компоненты волевой сферы оцениваются ниже, чем на младших курсах. Способность к длительному волевому усилию и умение преодолевать внешние и внутренние трудности становятся ведущими и начинают определять тенденции в развитии волевой сферы, а способность осознанно ставить далекие цели, умение формировать нравственные привычки, настойчивость и упорство занимают независимые позиции. На четвертом курсе волевая сфера становится более целостной, ее развитие определяется умением преодолевать внешние и внутренние трудности

и самостоятельностью в достижении цели. Способность осознанно ставить далекие цели остается независимым компонентом, но это умение достаточно высоко оценивается выпускниками.

Важно отметить, что, приобретая опыт профессионального образования, осваивая профессию, студенты по-иному оценивают настойчивость и упорство ($\chi^2 = 5,191, p \leq 0,05$), умение тормозить свои побуждения: на старших курсах студентов, высоко оценивших данные компоненты, достоверно меньше ($\varphi^* = 1,67, p \leq 0,05$). В процессе приобщения к профессиональной деятельности, усвоения традиций и норм профессионального сообщества требования к себе у студентов меняются, начиная с третьего курса изменяются критерии самооценки компонентов волевой сферы [12].

Все участники исследования отметили низкий уровень развития способности к длительному волевому усилию. Сложно представить процесс самореализации в педагогической профессии без этого компонента [1].

Эмоциональная сфера: средний показатель – 4,93. Среди студентов второго и третьего курса выявлена тенденция роста самооценок большинства компонентов, но на этапе завершения профессионального образования выпускники оценивают развитие компонентов эмоциональной сферы ниже, в особенности – компетентности в работе со сложными эмоциональными состояниями («умение снимать эмоциональную напряженность»: $\chi^2 = 11,073, p \leq 0,05$). У выпускников более реалистичные представления об особенностях эмоциональной сферы индивидуальности.

Корреляционный анализ позволил выявить, что у первокурсников центральным компонентом является умение преодолевать тревожность; на втором курсе в центре эмоциональной сферы – умение справляться со стрессом. У студентов третьего курса центральные позиции занимают оба этих умения. На четвертом курсе наибольшее значение приобретает умение снимать свою эмоциональную напряженность [14].

Полученные данные согласуются с выводами других исследований, в которых обнаружена неспособность управлять эмоциями и неразвитость понимания и выражения эмоций, высокая личностная тревожность и недостаточная стрессоустойчивость у студентов – будущих педагогов [3; 16]. Существует необходимость организации специальной работы по психолого-педагогическому сопровождению развития эмоциональной сферы студентов, их эмоциональной компетентности.

Интеллектуальная сфера: средний показатель – 4,93. Студенты – будущие педагоги – довольно высоко оценивают развитие компонента «управление мыслительными процессами», который позволяет оценить метаинтеллектуальные возможности, т.е. способность регулировать и контролировать собственную познавательную деятельность [9, с. 192]. Развитие данной способности и овладение соответствующими

умениями позволяет отслеживать прогресс в развитии компонентов своей интеллектуальной сферы и оказывать на них влияние. Достоверные различия в динамике обнаружены только по одному показателю – «хорошая память» ($\chi^2 = 6,108, p \leq 0,05$), студенты старших курсов более высоко оценили его развитие ($\varphi^* = 2,50, p \leq 0,01$). Можно предположить, что студенты в процессе профессионального обучения отдают предпочтение только таким интеллектуальным стратегиям, которые опираются, прежде всего, на память и не используют иные инструменты интеллектуальной сферы для работы с информацией.

Корреляционный анализ свидетельствует, что в структуре интеллектуальной сферы первокурсников ведущим компонентом является оперативность мышления. Начиная со второго курса количество корреляционных связей между компонентами уменьшается. В структуре интеллектуальной сферы студентов второго года обучения ведущие позиции занимает гибкость ума и самостоятельность мышления. На третьем году обучения определяющее значение имеет креативность мышления и сообразительность. В структуре интеллектуальной сферы выпускников ведущее значение имеет креативность мышления и принятие нестандартных решений.

Важно также отметить, что компоненты интеллектуальной сферы, связанные с креативностью, получают невысокие оценки во всех группах участников исследования, хотя именно эти характеристики являются востребованными в педагогической профессии и рассматриваются в современной науке как ключевые перспективные компетенции. Полученные данные согласуются с результатами других исследований [2, с. 57].

Таким образом, полученные результаты показывают, что существенные преобразования в содержании индивидуальности начинаются со второго курса в эмоциональной и интеллектуальной сфере, с третьего курса существенно перестраиваются экзистенциальная, мотивационная, предметно-практическая и волевая сферы. На четвертом курсе происходит перестройка сферы саморегуляции, которая продолжается на следующем этапе профессионализации.

Результаты эмпирического исследования позволяют определить направления психолого-педагогического сопровождения развития индивидуальности студентов – будущих педагогов дошкольного образования. Особого внимания преподавателей университетов и наставников ресурсных центров заслуживают: в экзистенциальной сфере – развитие осознанного самоуважения и рефлексивных процессов; в сфере саморегуляции – развитие навыков психического самоконтроля; в мотивационной сфере – развитие потребностей, связанных с взаимодействием, и потребности в самообразовании; в предметно-практической сфере – развитие профессиональных способностей; в волевой сфере – развитие

способности к длительному волевому усилию; в эмоциональной сфере – умение справляться со стрессом, с напряженностью и тревогой; в интеллектуальной сфере – креативность мышления и использование метаинтеллектуальных умений.

Существенное значение имеет обучение студентов способам активизации компонентов сфер индивидуальности, что позволяет полноценно использовать их потенциальные ресурсы. В дальнейшем это поможет молодым педагогом дошкольного образования выработать индивидуальный стиль профессиональной деятельности и осуществить успешную самореализацию в педагогической сфере. Все это может быть реализовано лишь при условии, если развитие и саморазвитие индивидуальности выступает важной педагогической целью в подготовке педагогов для дошкольного образования.

Библиографический список / References

1. Бодалев А.А. Акмеология. М., 2010. [Bodalev A.A. Akmeologiya [Acmeology]. Moscow, 2010.]
2. Бородина Т.Ф. Формирование творческого мышления будущих учителей как проблема профессионального образования // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 53–61. [Borodina T.F. Formation of creative thinking of future teachers as a problem of vocational education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 3. Pp. 53–61. (In Russ.)]
3. Варданян Ю.В., Парамонов А.А. Характеристика модели профилактики эмоционального выгорания современного педагога // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. С. 160–171. [Vardanyan Y.V., Paramonov A.A. Characteristics of the model of a modern teacher's emotional burnout prevention. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2019. No. 4. Pp. 160–171. (In Russ.)]
4. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. М., 2020. [Grebenyuk T.B. Pedagogika individualnosti [Pedagogy of individuality (personality)]. Moscow, 2010.]
5. Гребенюк Т.Б. Формирование индивидуальности студента – будущего педагога. Beau Bassin, 2017. [Grebenyuk T.B. Formirovanie individualnosti studenta-budushchego pedagoga [Formation of the individuality (personality) of the student-future teacher]. Beau Bassin, 2017.]
6. Гуревич П.С. Психология личности. М., 1997. [Gurevich P.S. Psihologiya lichnosti [Psychology of Personality]. Moscow, 1997.]
7. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998. [Klimov E.A. Vvedenie v psihologiyu truda [Introduction to labor (occupational) psychology]. Moscow, 1998.]
8. Климов Е.А., Носкова О.Г., Солнцева Г.Н. Психология труда, инженерная психология и эргономика. М., 2019. [Klimov E.A., Noskova O.G., Solnceva G.N. Psihologiya truda, inzhenernaya psihologiya i ergonomika [Labor (occupational) psychology, engineering psychology and ergonomics]. Moscow, 2019.]
9. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2007. [Lefrançois G. Prikladnaya pedagogicheskaya psihologiya [Psychology of teaching]. St.-Petersburg, 2007.]

10. Несына С.В. Динамика мотивационной сферы будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки // Образовательный вестник «Сознание». 2019. № 10. С. 41–46. [Nesyна S.V. Motivational sphere dynamics in professional training of future teachers. *Educational Bulletin "Consciousness"*. 2019. No. 10. Pp. 41–46. (In Russ.)]
11. Несына С.В. Некоторые тенденции в развитии отечественного дошкольного образования // Калининградский вестник образования. 2019. № 3. С. 70–75. [Nesyна S.V. Some trends in development of preschool education in Russia. *Kaliningradskij vestnik obrazovaniya*. 2019. No. 3. Pp. 70–75. (In Russ.)]
12. Несына С.В. Развитие волевой сферы студентов-будущих педагогов дошкольного образования // Proceedings of the International Scientific Conference "Society. Integration. Education". Vol. III. Rezekne, 2020. С. 700–709. [Nesyна S.V. Volitional sphere development of students-prospective preschool teachers. *Proceedings of the International Scientific Conference Society. Integration. Education. Vol. III. Rezekne, 2020. Pp. 700–709. (In Russ.)]*
13. Несына С.В. Развитие сферы саморегуляции студентов-будущих педагогов // Акмеология профессионального образования. Екатеринбург, 2020. С. 114–117. [Nesyна S.V. Self-regulative sphere development of students-prospective teachers. *Akmeologiya professionalnogo obrazovaniya* [Acmeology of professional education]. Yekaterinburg, 2020. Pp. 114–117. (In Russ.)]
14. Несына С.В., Потменская Е.В. Динамика эмоциональной сферы студентов – будущих педагогов дошкольного образования // Перспективы науки. 2019. № 10. С. 95–98. [Nesyна S.V., Ponnenskaya E.V. The affection dynamics of students-future teachers of preschool education. *Perspektivy nauki*. 2019. No. 10. Pp. 95–98. (In Russ.)]
15. Педагогика индивидуальности в схемах и таблицах / Под ред. Т.Б. Гребенюк. Казань, 2019. [Pedagogika individualnosti v skhemah i tablicah [Pedagogy of individuality (personality) in diagrams and tables]. T.B. Grebenyuk (ed.). Kazan, 2019.]
16. Шабанова Т.Л., Тарабакина Л.В. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-1-13. [Shabanova T.L., Tarabakina L.V. Study of emotional maturity of students from the pedagogical high school. *Vestnik of Minin University*. 2018. Vol. 6. No. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-1-13. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 16.08.2020, принята к публикации 14.10.2020

The article was received on 16.08.2020, accepted for publication 14.10.2020

Сведения об авторе / About the author

Несына Светлана Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент; доцент Института образования, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград

Svetlana V. Nesyна – PhD in Psychology; associate professor at the Institute of Education, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russian Federation

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2021.1

Сайт журнала: pp-obr.ru

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

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

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

Подписано в печать 30.03.2021 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 11,375 п. л. Тираж 1000 экз.