

Главный редактор

В. В. Николина — д. п. н., профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционная коллегия

Н. Ю. Бармин — д. с. н., доцент, врио ректора ФГБОУ ВО НГСХА

Т. Б. Волобуева — к. п. н., доцент, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

О. С. Гладышева — д. б. н., профессор кафедры физической культуры, ОБЖ и здоровьесбережения ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребенев — д. п. н., профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

И. Х. Каримова — д. п. н., академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана», профессор кафедры педагогики, психологии и методики преподавания Российско-таджикского (славянского) университета

В. В. Левченко — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации СамГУ им. академика С. П. Королева, г. Самара

И. А. Лыкова — д. п. н., доцент, заместитель директора по инновационной деятельности ФГБНУ ИХОиК РАО, академик МАНПО

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

А. В. Микляева — д. психол. н., доцент, профессор кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

А. Ю. Петров — д. п. н., профессор, заведующий кафедрой профессионального образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. Н. Петров — д. п. н., профессор кафедры профессионального образования ГБОУ ДПО НИРО

Л. Э. Семенова — д. психол. н., доцент, профессор кафедры общей и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО, профессор кафедры общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России, г. Нижний Новгород

Содержание

16+

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

Д. С. Ермаков, Н. Е. Рязанова, Л. И. Соколова, А. С. Ермаков. Универсальные компетенции для образования в интересах устойчивого развития _____ 4

М. Н. Шматков, И. И. Некрасова. Расширение «гибких» компетенций педагога посредством интерактивной геймификации при обучении математике в начальной школе _____ 11

М. Г. Уртминцева. Формирование «гибких» компетенций у студентов-журналистов в рамках курса «История отечественной литературы XIX века» _____ 19

М. В. Степанова. Формирование и развитие «гибких» навыков учителя иностранного языка средствами методического анализа учебника/УМК _____ 28

Л. В. Куликова, В. А. Полякова. Сетевой проект как инновационный механизм социального воспитания школьников _____ 35

Т. Г. Ханова, Н. В. Белинова, Т. С. Вавилова. Изучение феномена игровой компетентности педагогов дошкольного образования _____ 44

С. А. Фадеева. Оценка эффективности социально-педагогической работы в пенитенциарных учреждениях _____ 50

П. Е. Янина. Методология преподавания дисциплин историко-литературного цикла иностранным обучающимся _____ 56

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

О. В. Лебедева, Ф. В. Повshedная. Психологическое здоровье учителя в процессе его непрерывного поэтапного становления в профессиональной деятельности _____ 64

В. С. Скрябина, Ф. М. Монгина, Ю. А. Говорухина. Компетенции преподавателя РКИ: новые требования поликультурной образовательной среды _____ 72

Л. Э. Семенова. Образовательные возможности комиксов и карикатур: аналитический обзор _____ 78

В. В. Горбачев, В. В. Васильев. Патриотическое воспитание обучающихся общеобразовательных организаций системы МВД России _____ 87

Профессиональная компетентность будущих специалистов

Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова, Н. П. Шашкина. Наследие Льва Семеновича Выготского: что знают и на что опираются современные дошкольные педагоги _____ 93

Н. Г. Молодцова. Педагогическое общение в условиях цифровизации образования: проблемы и ресурсы _____ 101

О. Я. Родькина. Развитие «гибких» компетенций будущих педагогов на основе цифровых технологий и проектных методов обучения _____ 107

Т. К. Смыковская — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой методики преподавания математики и физики ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

С. А. Фадеева — д. п. н., доцент, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва, профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

А. Ю. Федосов — д. п. н., доцент, профессор факультета информационных технологий Российского государственного социального университета, г. Москва

А. М. Фирсова — д. п. н., профессор кафедры философии Нижегородской академии МВД РФ

Н. В. Шутова — д. психол. н., профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Редакционный совет

С. Н. Каушанова — к. психол. н., доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО ННПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., профессор кафедры менеджмента и социально-философских дисциплин Республиканского института профессионального образования, Беларусь

С. Л. Михеева — к. филол. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, директор НИИ этнопедагогики им. академика РАО Г. Н. Волкова, г. Чебоксары

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14, г. Балахна

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

А. А. Чеменева — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. А. Шишина — к. филол. наук, главный специалист отдела по вопросам дополнительного образования и воспитания Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

Е. В. Кочетова, Е. Г. Гуцу, Т. А. Рунова. Диагностические умения в системе развития «гибких» навыков самопрезентации у будущих педагогов _____ 114

С. В. Фролова, С. И. Аксёнов. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя в пространстве педагогического вуза _____ 121

Н. Ю. Судакова, С. П. Фирсова. Условия эффективного внедрения технологии CLIL в целях формирования профессиональной межкультурной компетенции студентов управленческих направлений подготовки _____ 127

О. А. Бердникова, Д. С. Токарева. Развитие личностных компетенций педагога как ключевой аспект трансформации системы образования _____ 133

И. В. Иванова. Развитие «гибких» компетенций педагогов дополнительного образования _____ 140

Образовательная система: теория и практика

Точка зрения ученого

Д. А. Севостьянов, Е. В. Лисецкая. Инверсивный анализ функций научно-исследовательской работы студентов _____ 150

Е. Г. Гуцу, Н. Н. Деменева. Сопоставительный анализ представлений воспитателей ДОО и школьных учителей о показателях эффективности деятельности педагогических ассоциаций _____ 155

Слово докторанту и аспиранту

И. Н. Мохова. Смешанное обучение педагогов в условиях реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации _____ 163

Т. Ю. Кудряшова. Экспериментальное исследование особенностей развития игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста _____ 169

Информация об авторах _____ 176

Указатель статей, опубликованных в журнале «Нижегородское образование» в 2021 году _____ 178

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Переводчик А. Н. Варечкина

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Компьютерный набор Д. Р. Земченкова

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васин, О. В. Кондрашина

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03. Сайт www.nizhobr.nironn.ru

E-mail: niovr2008@niro.nnov.ru

Распространяется по подписке. Периодичность — 4 раза в год.

Оформить подписку можно по объединенному каталогу «Пресса России» или на сайте pressa-uf.ru; подписной индекс — Е45258.

Образовательный процесс: методы и технологии

- Научно-методическое обеспечение образовательного процесса
- Психологический аспект образовательной и воспитательной среды
- Профессиональная компетентность будущих специалистов



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ *

Д. С. ЕРМАКОВ,
доктор педагогических наук,
кандидат химических наук, доцент,
профессор кафедры психологии
и педагогики РУДН (Москва)
ermakov-ds@rudn.ru



Н. Е. РЯЗАНОВА,
кандидат
географических наук,
доцент, заведующая
лабораторией геоэкологии
и устойчивого природо-
пользования кафедры
международных комплексных
проблем природопользования
и экологии МГИМО (Москва)
natamgimo@gmail.com



Л. И. СОКОЛОВА,
аспирант кафедры
психологии и педагогики
РУДН (Москва)
lsokolova777@mail.ru



А. С. ЕРМАКОВ,
кандидат
биологических наук,
старший научный
сотрудник биологиче-
ского факультета МГУ
им. М. В. Ломоносова
(Москва)
ermakov99@mail.ru

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00722).

В статье рассматривается проблема реализации концепции устойчивого развития, для чего необходима существенная модернизация системы образования, в том числе в области подготовки педагогических кадров. Как показывают результаты анкетирования, осведомленность педагогов о важности образования для устойчивого развития довольно высока, однако соответствующие компетенции (в том числе универсальные) требуют совершенствования. В связи с этим авторами анализируются рекомендации международных организаций, определяющих ключевую роль преподавателя (воспитателя, учителя) как проводника идей устойчивого развития

The article reflects that first of all it is necessary to master such teaching staff for the development of citizens' competencies aimed at achieving sustainable development. As the results of the survey show, the awareness of teachers about education for sustainable development, the assessment of its importance is quite high, while the level of methodological training requires improvement. At the same time, along with the implementation of professional and educational standards in force in the Russian Federation, it is necessary to adhere to the recommendations of international organizations.

Ключевые слова: *устойчивое развитие, образование, педагогические работники, стандарт, компетенции*

Key words: *sustainable development, education, teaching staff, standard, competencies*

Реализация концепции устойчивого развития (УР), изложенной в «Повестке дня на XXI век» (1992), закрепленной в «Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» (2015) Организации Объединенных Наций требует существенной модернизации системы образования [9; 20]. В современных условиях глобализации образование призвано ответить на вызовы настоящего и будущего, в числе которых усиление неопределенности, индивидуализм и неоднородность социума, распространение экономического и культурного униформизма, деградация жизненно важных экосистемных услуг, повышение вероятности стихийных бедствий и техногенных катастроф и пр. [17]. Для воспитания «граждан устойчивости» [22], формирования у населения «грамотности устойчивого развития» [1] необходима соответствующая подготовка педагогических кадров, поскольку именно педагоги выступают основными проводниками образования в интересах устойчивого развития (ОУР).

Образование представляет собой важнейший инструмент устойчивого развития и призвано способствовать:

✓ повышению осведомленности обще-

ства в вопросах состояния окружающей среды, пониманию широкой общественностью принципов и перспектив реализации УР;

✓ практической подготовке специалистов в области устойчивого управления территориями, ресурсами, отраслями хозяйства.

Образование является незаменимым фактором для изменения подходов людей к окружающей действительности с той целью, чтобы они имели возможность оценивать и решать стоящие перед ними проблемы, для формирования ценностей, навыков и поощрения поведения, совместимого с устойчивым развитием. В связи с этим вопросы УР должны быть неотъемлемым элементом всех дисциплин и включаться во все учебные программы [9].

Принятая в 2005 году Стратегия Европейской экономической комиссии (ЕЭК) ООН для образования в интересах устойчивого развития предусматривает в качестве одной из основных задач освоение педагогами знаний, позволяющих включать вопросы УР в преподаваемые предметы [21]. К 2030 году все учащиеся должны приобрести знания и навыки, необходимые для содействия УР,

в связи с чем необходимо значительно увеличить число квалифицированных учителей [20].

Для того чтобы определить степень готовности педагогических работников к реализации ОУР, в 2020 году нами проведено анкетирование 435 педагогов и иных специалистов, работающих в области ОУР, — участников профильных семинаров, конференций. Из них педагогические работники детских садов составили 20,2 %, общеобразовательных школ — 31,3 %, организаций дополнительного образования детей — 13,1 %, профессионального образования — 27,1 %, общественных организаций — 8,3 %.

По результатам анкетирования можно заключить, что в целом осведомленность опрошенных педагогов об ОУР довольно высока. На вопрос: «Знаете ли Вы о необходимости реализации ОУР во всех

образовательных организациях, на всех уровнях образования?» — положительно ответили:

- ✓ 80 % воспитателей детских садов;
- ✓ 84 % педагогических работников школ;
- ✓ 77 % педагогов системы дополнительного образования детей;
- ✓ 73 % преподавателей профессиональных образовательных организаций (колледжей, техникумов, вузов, организаций повышения квалификации и профессиональной переподготовки и т. п.);
- ✓ 44 % активистов общественных организаций.

Необходимость ОУР оценивается респондентами примерно так же высоко. Однако, судя по дальнейшим их ответам, уровень методической подготовки участников анкетирования нельзя назвать достаточным (таблица 1).

Таблица 1

Ответы на вопросы: «Достаточно ли имеющейся у Вас методической подготовки для реализации ОУР?» (числитель), «Хотели бы Вы повысить свою квалификацию в области ОУР?» (знаменатель)

Варианты ответа	Педагогические работники и иные специалисты				
	дошкольных образовательных организаций (%)	общеобразовательных организаций (%)	организаций профессионального образования (СПО, ВПО, ДПО) (%)	организаций дополнительного образования детей (%)	общественных организаций (%)
Да	24 / 77	16 / 70	11 / 74	5 / 70	8 / 58
Нет	48 / 9	53 / 9	49 / 8	49 / 4	22 / 31
Затрудняюсь ответить	28 / 14	31 / 21	40 / 18	46 / 26	70 / 11

Большинство педагогических работников как профессиональных (до 95 %), так и волонтеров (92 %) не может оценить свою готовность как достаточную. Примерно столько же желают повысить квалификацию в области ОУР.

Однако каким будет это повышение квалификации? На каких методологических основаниях должна базироваться подготовка педагогов к реализации идей ОУР средствами образования?

По мнению большинства экспертов, в качестве такой методологии выступает *компетентностный подход*. В одном из первых проектов компетенций в области ОУР, подготовленном в рамках проекта Организации экономического сотрудничества и развития «Definition and Selection of Key Competencies», DeSeCo, были определены следующие ключевые компетенции:

- ✓ использование социокультурных инструментов в интерактивном режиме,

в активном взаимодействии с окружающим миром;

✓ взаимодействие в разнородных группах;

✓ автономная, самостоятельная деятельность [19].

В 2005—2007 годах в рамках международного проекта «Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training» («Куррикулум, устойчивое развитие, компетенции, подготовка преподавателей») была разработана модель компетенций, ядро которой составляют: знание, системное мышление, сочувствие и сострадание, этика и ценности, действие [10].

Сегодня в числе компетенций для УР выделяют: системное, критическое и стратегическое мышление (мышление, ориентированное на будущее), сотрудничество, нормативную компетентность и моделирование устойчивого поведения, знание со-

стояния планеты, готовность к решению проблем, эмоциональный интеллект, медиакомпетентность, непрерывное самообразование и профессиональное совершенствование, личностное самосовершенствование и саморегулирование, гражданственность и пр. [4; 12; 13; 16; 18].

В таблице 2 представлены результаты проведенного в Москве в 2019 году анкетирования участников форума устойчивого развития «Общее будущее» относительно сформированности у них компетенций, необходимых для устойчивого развития, входящих в систематизированный перечень ЮНЕСКО [8]. В опросе приняли участие 338 педагогических работников, в основном это сотрудники вузов — 85,2 %, профессиональных образовательных организаций — 18,9 %, общеобразовательных организаций — 10,4 %; доктора наук — 5 %, кандидаты наук — 35,8 %.

Таблица 2

Ключевые компетенции для устойчивого развития

Компетенция (перечень ЮНЕСКО)	Характеристика компетенции	Количество опрошенных, %
Системное мышление	Умение выявлять и осмысливать взаимосвязи, подвергать анализу сложные системы, понимать принципы взаимосвязи между системами в различных областях и на различных уровнях, действовать в условиях неопределенности	68,3
Стратегическое видение	Способность к коллективной разработке и осуществлению инновационных решений, направленных на повышение устойчивости как на местном, так и на более высоком уровне	32,2
Совместная работа	Готовность учиться у окружающих, уважать их потребности, точку зрения и действия (эмпатия), решать возникающие в группе конфликты, участвовать в коллективном и многостороннем взаимодействии, направленном на решение проблем	49,1
Критическое мышление	Умение подвергать сомнению принятые нормы, подходы и мнения, критически оценивать собственные взгляды, представления и действия, отстаивать свою позицию в дискуссиях по вопросам устойчивого развития	41,4
Самосознание	Способность критически оценивать собственную роль в непосредственном окружении и в обществе в целом, уметь непрерывно оценивать действия окружающих, считаться с чувствами и желаниями других	39,6
Комплексное решение проблем	Готовность использовать проблемно-ориентированные подходы для решения сложных вопросов в области обеспечения устойчивости, предлагать жизнеспособные, комплексные и справедливые решения, способствующие устойчивому развитию	34

Окончание табл. 2

Компетенция (перечень ЮНЕСКО)	Характеристика компетенции	Количество опрошенных, %
Прогностическая	Способность понимать и оценивать разнообразные варианты развития событий (возможный, вероятный, желательный), формировать собственное четкое представление о будущем, применять принцип предосторожности, оценивать возможные последствия действий, учитывать риски и происходящие изменения	45,6
Правовая	Умение понимать и критически оценивать нормы и принципы, обусловившие принятие тех или иных мер, обсуждать значимость, цели и задачи устойчивого развития в условиях конфликта интересов и необходимости достижения компромисса, имея противоречивую и неопределенную информацию	29,6

Анализируя данные таблицы 2, можно констатировать, что большинство педагогов в основном уделяют внимание формированию системного (68,3 %) и критического (41,4 %) мышления, навыков совместной работы (49,1 %), прогностической компетенции (45,6 %), а остальным компетенциям придается гораздо меньшее значение. Безусловно, педагогические работники сами должны обладать теми компетенциями, которые призваны развивать у обучающихся, однако больше половины опрошенных (61,8 %) не проходили специального обучения в области УР, часть педагогов (13,6 %) проходили на уровне базового образования, а 21,9 % — на уровне повышения квалификации. Вместе с тем подавляющее большинство полагает, что их педагогическая деятельность оказывает влияние и вызывает изменения на уровне учебного класса/группы (57,9 %), образовательной организации в целом (4,5 %), местного сообщества, населенного пункта (23,7 %) и даже региона (7,7 %).

Таким образом, проблема компетенций для УР имеет две стороны: чтобы сформировать компетенции для УР у воспитанников, учащихся, студентов, слушателей и т. д., необходимо, чтобы они были сформированы у самих воспитателей, учителей, наставников.

В 2011 году международной группой экспертов был подготовлен перечень ком-

петенций преподавателя в области ОУР [14], которые соответствуют трем основным характеристикам педагогической деятельности:

✓ целостному подходу (Ц) — ориентированному на интегративное мышление и практику;

✓ предвидению изменений (П) — предполагающему изучение альтернативных вариантов будущего, извлечение уроков из предыдущего опыта и стремление участвовать в современной жизни;

✓ реализации преобразований (Р) — в области методики обучения и системы образования в целом.

Компетенции сгруппированы в соответствии с выделенными в докладе ЮНЕСКО «Учиться быть» четырьмя «столпами» непрерывного образования [15] (в скобках приведены отдельные примеры):

✓ «учиться знать» — преподаватель понимает... (взаимозависимый характер связей внутри нынешнего поколения и между поколениями, между бедными и богатыми, между людьми и природой (Ц));

✓ «учиться делать» — преподаватель способен... (оценивать результаты обучения с точки зрения изменений и достижений в направлении устойчивого развития (Р));

✓ «учиться жить вместе» — преподаватель работает с людьми таким образом, чтобы... (способствовать согласованию альтернативных вариантов будущего (П));

✓ «учиться быть» — преподаватель, это человек, который... (вдохновляет на творчество и инновации (Р)).

Следует отметить, что в отечественной практике указанные компетенции существенно отличаются от принятых в процессе подготовки и аттестации педагогических кадров. Действующие профессиональные [5] и образовательные [7] стандарты в целом не предусматривают деятельности, связанной с ОУР, а ведущее место занимает традиционная подготовка педагога как преподавателя, преподносящего известный учебный материал в рамках отдельных занятий по своему предмету в конкретной образовательной организации. Педагогическое мастерство сводится в основном к подбору форм и методов обучения, адекватных программному содержанию, к поддержанию учебной дисциплины, мотивации и оценке. Компетенции в области ОУР, напротив, побуждают преподавателя к творчеству, профессиональной рефлексии, критическому мышлению, сомнению, неразрывной связи изучаемой теории и жизненной практики с опорой на опыт обучающихся, к междисциплинарной интеграции, созданию целостной образовательной среды, социальной работе с местным сообществом, а в итоге — не столько к трансляции, сколько к изменению содержания и методов обучения, к трансформации существующих образовательных систем в направлении повышения устойчивости природы, экономики и общества.

Таким образом, профессиональные преподавательские компетенции должны быть дополнены надпрофессиональными, универсальными («мягкими», «гибкими») [11]. Отечественными экспертами сформулирована целевая модель универсальных компетенций (УК), которая включает умения критически мыслить, эффективно работать в команде и взаимодействовать с другими людьми, быстро адаптироваться к изменениям, принимать решения, самостоятельно организовывать деятельность, работать с большими массивами

данных и пр. [6]. Федеральными государственными образовательными стандартами, в том числе по педагогическому образованию, также предусмотрен ряд УК (в частности, системное и критическое мышление, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие, создание и поддержание безопасных условий жизнедеятельности), содержание которых во многом соответствует идеям УР. Однако ясности, каким образом развивать и оценивать универсальные компетенции, нет. На практике формирование УК зачастую сводится к преподаванию одной-двух базовых общеобразовательных социально-гуманитарных и естественно-математических, при этом преобладает обучение в логике соответствующей науки, а не исходя из особенностей будущей профессиональной и общественной деятельности специалиста [2].

Итак, реальность еще далека от идеалов ОУР, где роль педагога заключается не в том, чтобы находиться в центре образовательного процесса, на вершине иерархической пирамиды учебного коллектива, а в том, чтобы быть «равным среди равных» и посредством создания образовательной среды и позитивной мотивации совместно с обучающимися и местным сообществом, на основе общеинституционального подхода [23] достигать целей УР, создавая условия для повышения уверенности, энтузиазма, удовлетворенности от групповой/индивидуальной работы и ее результатов, ответственности и умения решать проблемы [3]. В связи с этим считаем, что наряду с реализацией действующих в Российской Федерации профессиональных и образовательных стандартов, следует придерживаться рекомендаций международных организаций в области развития преподавательских компетенций [14].

Действующие профессиональные и образовательные стандарты в целом не предусматривают деятельности, связанной с ОУР, а ведущее место занимает традиционная подготовка педагога как преподавателя, преподносящего известный учебный материал.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аргунова, М. В.* От экологической грамотности населения — к грамотности устойчивого развития / М. В. Аргунова, А. С. Ермаков, Д. С. Ермаков, Л. И. Соколова // Нижегородское образование. — 2021. — № 1. — С. 14—23.
2. *Бершадская, М. Д.* Универсальные компетенции: индикаторы, опыт разработки и оценивания / М. Д. Бершадская, А. В. Серова // [Научно-методическая конференция ассоциации классических университетов 23 мая 2018]. — URL: https://knastu.ru/media/files/page_files/teachers/Bershadskaya_UK_-_indikator_opyt_razrabotk_tsenivaniya_Seminar_AKUR_05.2018.pdf (дата обращения: 05.11.2021).
3. *Ермаков, Д. С.* Компетенции педагогов в области образования для устойчивого развития / Д. С. Ермаков // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2016. — № 6. — С. 23—30.
4. *Короткевич, А. В.* Универсальные компетенции для устойчивого развития: определение границ и понятий / А. В. Короткевич, В. Н. Лучина // Журнал Белорусского государственного университета. Серия: Экология. — 2019. — № 2. — С. 4—12.
5. Профессиональные стандарты : официальный сайт Минтруда России. — URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru> (дата обращения: 05.11.2021).
6. Россия 2025: от кадров к талантам. — Москва : The Boston Consulting Group, 2017. — 70 с.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты. — URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 05.11.2021).
8. Цели образования в интересах устойчивого развития. Задачи обучения. — Париж : ЮНЕСКО, 2017. — 66 с. — ISBN 978-92-3-400016-1.
9. Agenda 21 // United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro (Brazil, 3 to 14 June 1992). — URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> (дата обращения: 05.11.2021).
10. Competencies for ESD (education for sustainable development) teachers : a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes / ed. W. Sleurs. — Brussels, 2008. — 88 p.
11. *Ermakov, D. S.* Sustainability as a driver for vocational education and competitiveness / D. S. Ermakov // Lecture notes in networks and systems. — 2021. — Vol. 280. — P. 760—767.
12. *Glasser, H.* Toward the development of robust learning for sustainability core competencies / H. Glasser, J. Hirsch // Sustainability: the journal of record. — 2016. — Vol. 9. — № 3. — P. 121—134.
13. Issues and trends in education for sustainable development / A. Leicht, J. Heiss, W. J. Byun [eds.]. — Paris : UNESCO, 2018. — 276 p. — ISBN 978-92-3-100244-1.
14. Learning for the future: competences in education for sustainable development. — URL: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf (дата обращения: 05.11.2021).
15. Learning to be: the world of education today and tomorrow / E. Faure, F. Herrera, A.-R. Kaddoura [et al.]. — Paris : UNESCO, 1972. — 313 p.
16. Operationalizing competencies in higher education for sustainable development / A. Wiek, M. Bernstein, R. Foley [et al.] // Handbook of higher education for sustainable development. — London : Routledge, 2016. — P. 241—260.
17. Rethinking education. Towards a global common good? — Paris : UNESCO, 2015. — 84 p. — ISBN 978-92-3-100088-1.
18. *Rieckmann, M.* Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning? / M. Rieckmann // Futures. — 2012. — Vol. 44. — № 2. — P. 127—135.

19. The definition and selection of key competencies : executive summary. — Paris : OECD, 2005. — URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (дата обращения: 05.11.2021).
20. Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development. — URL: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (дата обращения: 05.11.2021).
21. UNECE Strategy for education for sustainable development. — URL: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf> (дата обращения: 05.11.2021).
22. Wals, A. E. J. Sustainability citizens: collaborative and disruptive social learning / A. E. J. Wals, F. Lenge // Sustainability citizenship in cities: theory and practice. — Milton Park : Earthscan Routledge, 2016. — P. 52—66.
23. Whole-institution approach in education for sustainable development: theory and practice / R. Gleason, P. N. Kirillov, N. I. Koryakina [et al.] // Scholarly notes of Transbaikal state university. — 2020. — Vol. 15. — № 4. — P. 36—43.

РАСШИРЕНИЕ «ГИБКИХ» КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ



М. Н. ШМАТКОВ,
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры техники
и технологического образования
Новосибирского государственного
педагогического университета
mihnik2001@mail.ru



И. И. НЕКРАСОВА,
кандидат педагогических наук,
заведующая кафедрой техники
и технологического образования,
кандидат педагогических наук
Новосибирского государственного
педагогического университета
irinanekrasova@mail.ru

В статье анализируются возможности расширения «гибких» компетенций педагога посредством интерактивной геймификации в процессе обучения математике в начальной школе. Предложен подход к педагогическому дизайну и реализации интерактивных обучающих заданий в рамках электронного образовательного ресурса по математике. Сформулированы ключевые элементы данного подхода, проиллюстрированные на примерах и сценариях деятельности учащихся. Реализация данного подхода обеспечивает учителя начальной школы новыми образовательными инструментами, позволяющими усилить его «гибкие» навыки и помочь в их развитии учащимся.

The article investigates the possibilities of expanding the flexible competencies of a teacher through interactive gamification when teaching mathematics in primary school in order to establish a new quality of education. An approach to the pedagogical design and implementation of interactive learning tasks within the framework of an electronic educational resource in mathematics education is proposed, the key elements of this approach are formulated, illustrated by examples and scenarios of students' activities. The implementation of this approach makes it possible to provide mathematics teachers in primary schools with new educational tools that allow them to strengthen teacher's soft skills and help students develop them.

Ключевые слова: *цифровизация, обучение математике, «гибкие» компетенции учителя, концептуальное понимание, критическое мышление, интерактивный контент, информатизация, электронный образовательный ресурс, геймификация*

Key words: *digitalization, Maths education, teacher soft skills, conceptual understanding, critical thinking, interactive content, informatization, electronic educational resource, gamification*

В современном динамичном мире социальные и экономические запросы к выпускникам школ стремительно растут, требуя от них сильных математических навыков. Национальные образовательные стандарты и международные стандарты меняются слишком быстро, и как следствие, системы массового образования не успевают отреагировать на эти изменения. В результате система школьного образования постоянно отстает от реальных условий и потребностей. Данная

проблема является глобальной и стоит перед системой образования не только нашей страны, но и всего мира [7].

В то же время фундамент всего образования, и математического в том числе, закладывается в начальной школе. Однако большинство

учителей начальных классов не специализируются на математике, а являются «универсалами», то есть подготовлены для обучения детей всем предметам начальной школы в равной степени. Практика показывает, что преобладающий фронтальный

метод обучения приводит к чрезмерному акцентированию на процедурах (как?), а не на понимании (почему?). Обучение процедурам, по факту, является наиболее легким путем, который подсознательно выбирают большинство учителей, стараясь оставаться в профессиональной зоне комфорта. Однако в современной концепции образования XXI века этого недостаточно, ведь сегодня одной из ключевых компетенций выпускника школы является способность к самостоятельному обучению и поиску необходимой информации, что в свою очередь основывается на навыках критического мышления, концептуального понимания и способности проникать в суть вещей. Напротив, процедурно-ориентированное обучение математике провоцирует страх, развивает тревогу и кумулятивное непонимание предмета, приводя к отчуждению и уклонению от STEM-дисциплин, в результате чего наблюдается массовое «недостижение» учащимися горизонтов их потенциального развития [11].

Одним из способов преодоления указанного противоречия является развитие soft skills — «гибких» компетенций (или над-профессиональных навыков) учителей и их умения реализовать данные компетен-

Сегодня одной из ключевых компетенций выпускника школы является способность к самостоятельному обучению и поиску необходимой информации, что в свою очередь основывается на навыках критического мышления, концептуального понимания и способности проникать в суть вещей.

ции в качестве эффективных инструментов достижения целей обучения в контексте всего учебного процесса.

Сегодня в науке не существует единства в толковании понятий, обозначающих непредметные, надпрофессиональные компетентности специалиста, в частности таких, как «мягкие навыки», «ключевые компетентности (навыки)», «универсальные компетентности (навыки)», «навыки XXI века», «метапредметные навыки (умения)», *soft skills*. Так, в Оксфордском словаре «мягкие навыки» или *soft skills* определяются как личные качества человека, которые делают возможным более эффективное и гармоничное взаимодействие с другими людьми [3]. Отечественные исследователи А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова и Ю. М. Давлетшина предлагают интегрированное определение «мягких» компетенций (*soft skills*) как социально-трудовой характеристики «совокупности знаний, умений, навыков и мотивационных характеристик работника в сфере взаимодействия между людьми», таких как умения грамотно управлять своим временем, убеждать, вести переговоры, быть лидером, обладать эмоциональным интеллектом, эмерджентностью, что необходимо для успешного выполнения работы и соответствует «требованиям должности и стратегическим целям организации, это характеристика потенциального качества, позволяющего описать практически все элементы готовности персонала к эффективному труду в заданной ситуации на рабочем месте в трудовом коллективе» [5, с. 4].

А. В. Веткина дает следующее определение двух групп навыков: *hard skills* — умения и навыки в области формализованной профессиональной базы (профессии); *soft skills* — менее формализованные навыки и умения, необходимые в любой профессии [1].

Разработчики международного проекта «Ключевые компетентности и новая грамотность» предлагают использовать термин «универсальные компетентности», понимая компетентность, как «способность

эффективно мобилизовать (выбирать и использовать наиболее подходящие) знания и умения для решения задач, в том числе в новых нестандартных ситуациях». При этом подчеркивается, что универсальность данных компетенций отражает как их массовый (необходимый для всех) характер, так и неограниченность их какой-либо конкретной сферой деятельности [6].

Проблемы «мягких» и «твердых» (профессиональных) навыков (*soft skills* и *hard skills*) в разное время изучали О. В. Барина, Н. В. Жадько, М. А. Чуркина, А. Н. Мирошниченко, А. М. Новиков, М. А. Чошанов, О. Л. Чуланова и др. В настоящее время в отечественной науке общими вопросами формирования *soft skills* занимаются многие исследователи и преподаватели вузов, в частности А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Л. В. Чернецова, А. В. Веткина, Е. Кулик и др. Интересными, на наш взгляд, являются публикации, освещающие проблему формирования и развития *soft skills* в педагогической сфере (Т. А. Яркова, И. И. Черкасова, А. С. Патлина, Е. Д. Попова и др.).

В то же время развитию «гибких» компетенций, как правило, не уделяется достаточного внимания в профессиональных образовательных программах по подготовке учителей, а их фактическое наличие и степень развитости у того или иного учителя в реальной образовательной практике сильно зависит от степени его профессиональной зрелости и личностных качеств и может варьироваться в весьма широких пределах, вплоть до полного отсутствия.

В связи с вышеизложенным мы предлагаем подход, который заключается в расширении «гибких» компетенций педагога посредством интерактивной геймификации с использованием корректно применяемых электронных образовательных

Сегодня в науке не существует единства в толковании понятий, обозначающих непредметные, надпрофессиональные компетентности специалиста, в частности таких, как «мягкие навыки», «ключевые компетентности».

ресурсов при обучении математике в начальной школе. Концептуальные основы указанного подхода к педагогическому дизайну и организации использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе позволяют существенно расширить возможности учителя по реализации его «гибких» компетенций при обучении математике в начальной школе. Ниже предложены ключевые позиции эффективного математического образования и приведены примеры правильно подобранных технологических ресурсов, которые в сочетании с геймификацией могут облегчить достижение необходимых целей обучения.

✓ *Концептуальное понимание.* Большинство образовательных ресурсов в печатном и электронном виде имеют тенденцию учить процедурам (как?) в ущерб концептуальному пониманию. В то же время концептуальное понимание (почему?) является ключом к формированию позитивного отношения к математике и подготовке детей к получению высшего образования [14].

Пример. Обучение понятию четности — это возможность пропедевтики понимания делимости.

Учебный вопрос: Что такое четное число?

Варианты содержания образования:

— число, обозначающее количество предметов в совокупности, состоящей из двух равных частей;

— число, обозначающее количество предметов в совокупности, состоящей из набора пар;

— число, заканчивающееся на 0, 2, 4, 6, или 8.

Цель обучения: достичь понимания четности; выяснить содержит ли данный набор четное или нечетное число элементов.

Процедурный способ: вопросы с множественным выбором, направленные на формальное распознавание четности (например, на вопрос: «Какие из следующих

чисел четные?» — и варианты ответа 5, 10, 2, 6).

Предлагаемый способ: интерактивная обучающая среда, включающая перечисленные ниже элементы.

— *Сюжет:* знакомая детям из повседневной жизни ситуация (например, стая птиц в небе или группа кувшинок в пруду), в которой предлагается решить задачу с естественной мотивацией (вытекающей из сюжета).

— *Сценарий:* учащиеся могут перемещать активные предметы (птиц, кувшинки) по рабочей области экрана с целью исследования проблемной ситуации, построения решения и обоснования ответа на вопрос задачи.

— *Вопрос:* «Здесь четное или нечетное число предметов (птиц, цветков...)?»

— *Ожидаемая деятельность учащегося:* распределение предметов на две группы равной численности или на пары. Акцент на визуальном сравнении групп за счет формирования подходящих конфигураций (например, расстановка предметов друг напротив друга, в форме квадрата или прямоугольника, «клина» или других фигур), позволяющих наглядно оценить четность или нечетность количества предметов без их пересчета.

— *Реализация гибких навыков:* многовариантность решения; индивидуализация работы над заданием; организация обсуждения стратегий и результатов работы.

✓ *От конкретного к абстрактному.* Большинство изучаемых в математике понятий представляют собой определенную абстракцию. Абстракция — это мыслительный процесс, формирующийся у детей в результате повторяющегося значимого практического опыта [10]. Отчуждение и боязнь математики у детей вызваны неадекватным темпом усвоения, ожидаемым от учащихся при изучении математических абстракций, и требованием от них применять абстракции на практике без выработки полного понимания их смысла. Предлагаемый способ состоит в постепенном переходе от конкретного

Большинство образовательных ресурсов в печатном и электронном виде имеют тенденцию учить процедурам (как?) в ущерб концептуальному пониманию.

к абстрактному, который позволит каждому ученику двигаться в собственном темпе.

Пример. Сложение многозначных чисел.

Шаг 1. Конкретное представление в пределах двузначных чисел.

— *Сюжет:* знакомая детям из повседневной жизни ситуация — птичьи домики (норки), расположенные в обрывистых берегах рек.

— *Вопрос:* $11 + 6 = ?$

— *Сценарий:* птичьи домики представлены группами по 10 в конфигурации, позволяющей легко (наглядно) распознать десяток (например, массив 2×5). Группы домиков организованы в кластеры, соответствующие слагаемым в задаче, например, один кластер из двух групп по 10 домиков, второй кластер из одной группы по 10 домиков. Некоторые домики пустые, а в некоторых размещены птицы, причем их число соответствует слагаемым в задаче (11 — в первом кластере, 6 — во втором кластере), расположение птиц в пределах кластера хаотичное.

— *Ожидаемая деятельность учащегося:* перераспределение активных предметов между кластерами так, чтобы получить несколько полностью заполненных птицами кластеров (полных десятков) и одного неполного кластера, содержащего менее 10 птиц (возможно 0). Акцент на формировании чисел в десятичной системе из десятков и единиц, а также на распространении данной идеи на действие сложения двузначных чисел, включая перераспределение единиц в десятки (переход через разряд) в процессе сложения.

— *Реализация гибких навыков:* возможность эксперимента, самостоятельного открытия новых знаний; индивидуализация работы над заданием; организация обсуждения стратегий и результатов работы.

Шаг 2. Символическое представление в пределах трехзначных чисел.

— *Сюжет:* учащийся совершает кругосветное путешествие. Он прибывает на

пункт таможенного контроля, где должен декларировать имеющиеся у него денежные суммы.

— *Вопрос:* «Сколько денег ты ввозишь в страну?» $29 + 15 = ?$ (или аналогичный пример, включающий сложение в пределах 999)

— *Сценарий:* на столе представлены две денежные суммы, имеющиеся в распоряжении

учащегося (например, остаток денег из предыдущей страны и денежный перевод, полученный от бабушки). Каждая сумма представлена монетами по 1, 10 и 100 денежных единиц. Имеется обменная машина, в которой можно обменять 10 монет одного порядка на одну монету большего порядка и наоборот. Учащиеся могут перемещать активные предметы (монеты) по рабочей области экрана с целью формирования различных чисел (и за пределами стандартной десятичной записи, например, два десятка и 13 единиц в том числе), а также перемещать монеты в обменную машину и выполнять преобразования между единицами разных порядков.

— *Ожидаемая деятельность учащегося:* перераспределение активных предметов (включая перемещение монет между суммами и группировку/разгруппировку монет между номиналами: 1, 10, 100) так, чтобы получить одну денежную сумму, представленную монетами по 1, 10 и 100 денежных единиц в соответствии с правилами десятичной системы записи чисел. Акцент делается на формировании чисел в десятичной системе из единиц, десятков и сотен, а также на распространении данной идеи на действие сложения двузначных и трехзначных чисел, включая перераспределение единиц в десятки и десятков в сотни (переход через разряд) в процессе сложения.

— *Реализация гибких навыков:* возможность эксперимента, самостоятельного открытия новых знаний; индивидуализация работы над заданием; организация

Учащиеся могут перемещать активные предметы (монеты) по рабочей области экрана с целью формирования различных чисел.

обсуждения стратегий и результатов работы; обобщение приобретенных знаний и навыков в идею формального алгоритма сложения многозначных чисел.

Шаг 3. Абстрактное представление в пределах трехзначных чисел.

— **Сюжет:** воображаемая ситуация, в которой на экране парят «числовые пузыри» — визуальное представление числа в виде мыльного пузыря, на котором записано это число (например, шоу мыльных пузырей или схематическое изображение процесса мышления учащегося над арифметическим примером на сложение «внутри головы»).

— **Вопрос:** $24 + 405 = ?$

— **Сценарий:** первоначально каждое из слагаемых представлено отдельным пузырем. Учащиеся могут выполнять два действия: разъединить пузырь на составляющие (при нажатии на него) и соединить два пузыря в один (при перетаскивании одного на другой). При первом действии пузырь-число разбивается на несколько пузырей в соответствии с его разрядными слагаемыми (например, один пузырь 325 превратится в три пузыря 300, 20 и 5). При втором действии два пузыря объединяются в один, соответствующий сумме чисел на двух прежних пузырях, причем учащемуся предлагается самостоятельно вычислить и ввести эту сумму, которая

затем появляется на новом пузыре после слияния. Данный механизм облегчает учащимся вычислительную работу, позволяя свести исходную задачу к поэтапному вычислению сумм в пределах каждого отдельного разряда (единиц,

круглых десятков, круглых сотен), однако в сценарии задания он не является обязательным, и при наличии необходимых вычислительных навыков учащийся может объединять пузыри, числа на которых содержат ненулевые цифры одновременно в нескольких разрядах (например, 23 и 140).

— **Ожидаемая деятельность учащегося:** выполнить цепочку разъединений и слияний пузырей с целью рационализации вычисления суммы предложенных в задании слагаемых. Наиболее оптимальная ожидаемая стратегия заключается в том, чтобы «разбить» первоначальные слагаемые на разрядные слагаемые, затем вычислить сумму (слияние пузырей) отдельно в пределах единиц, десятков и сотен, после чего вычислить сумму (слияние пузырей) единиц, десятков и сотен с целью формирования итогового трехзначного числа (суммы первоначальных слагаемых). Однако в задании отсутствует прямое указание на данную оптимальную стратегию, что дает учащимся большой простор для эксперимента, а отдельным планируемым результатом деятельности учащегося является самостоятельное обнаружение такой стратегии. В некоторых, более сложных, вариантах задания задается необходимость многошагового перераспределения между разрядами, например, в процессе вычисления $267 + 51 = ?$ после первичного разъединения исходных слагаемых на разрядные слагаемые, при сложении (слиянии пузырей) $60 + 50$ полученную сумму (110) потребуется снова разбить на разрядные слагаемые (100 и 10), после чего продолжить работу в рамках прежней поразрядной стратегии.

— **Реализация гибких навыков:** возможность эксперимента, самостоятельно-го открытия новых знаний; индивидуализация работы над заданием; организация обсуждения стратегий и результатов работы; обобщение приобретенных знаний и навыков в идею формального алгоритма сложения многозначных чисел.

Шаг 4. Формальный алгоритм.

— **Сюжет:** на листе в клетку дано задание на сложение двух чисел (не больше трехзначных), оно размещено по схеме письменного алгоритма сложения («в столбик»).

— **Вопрос:** $702 + 94 = ?$

— **Сценарий:** учащийся имеет возможность заполнять цифры в каждой отдель-

Наиболее оптимальная ожидаемая стратегия заключается в том, чтобы «разбить» первоначальные слагаемые на разрядные слагаемые, затем вычислить сумму (слияние пузырей) отдельно в пределах единиц, десятков и сотен.

ной клетке рабочей области (под горизонтальной чертой) так же, как и при записи письменного алгоритма сложения в своей тетради. Введенные значения можно изменять до отправки ответа на проверку.

— *Ожидаемая деятельность учащегося*: найти сумму указанных в задании двух слагаемых, следуя письменному алгоритму сложения и выполняя все необходимые записи непосредственно в рабочей области интерактивной обучающей среды.

— *Реализация гибких навыков*: возможность эксперимента, обучения методом проб и ошибок; индивидуализация работы над заданием; организация обсуждения методов и результатов работы; установление связей между формальными действиями по реализации алгоритма сложения и предметно-схематическими ситуациями, отработанными учащимися в предыдущих заданиях данной серии.

✓ *Мотивация изучения математики*. Поскольку большинство детей рассматривают математику как чуждую дисциплину, далекую от их жизни и интересов, то для преодоления данного препятствия при геймификации используются математические задачи, возникающие в естественных для них контекстах, и таким образом реализуется мотивация, свободная от искусственных и надуманных условий.

✓ *Решение задач в проблемных ситуациях*. По сути, изучение математики заключается в решении новых задач с опорой на ранее освоенные знания, техники и стратегии. В большинстве образовательных стандартов и программ обучения важное значение придается именно решению задач. Однако при обучении этому навыку возникают проблемы, в числе которых дефицит хороших содержательных задач; кроме этого, для обеспечения прогресса в обучении математике сложность задач должна возрастать, но достаточно трудно отследить грань между недостаточной и чрезмерной сложностью, что приводит к дилемме «сложность — разочарование» [12]. Для преодоления

этого при конструировании геймифицированной обучающей среды реализуется вовлечение учащихся в многочисленные ситуации решения задач из повседневной жизни; задачи «упаковки» в дружественную игровую среду, поэтому дети с удовольствием экспериментируют, исследуют и изучают математику, пробуя, ошибаясь, делая открытия.

✓ *Поступательно-возвратное обучение и пропедевтика*. В основе боязни математики и кризиса у учащихся средних классов лежит недостаточность их концептуальной подготовленности. Необходимым элементом в предлагаемой концепции педагогического дизайна является пропедевтика («посев идей заранее») — закладывание основ будущих знаний задолго до перехода к формальному их изучению.

✓ *Обучение через деятельность*. На основании многочисленных исследований можно утверждать, что активное обучение (то есть сочетающееся с практическим применением полученных знаний) намного эффективнее, чем пассивное [9]. Электронный формат заданий открывает широкие возможности для реализации деятельностных практик обучения.

✓ *Максимальное использование технологий*. Современные возможности технологий позволяют их использовать и в интерактивных учебных средах, и в виртуальных лабораториях, и при интерактивных демонстрациях, вычислительных упражнениях с активной обратной связью и пр.

✓ *Вовлеченность*. Это крайне важный аспект для качественного обучения. Однако на практике нередко приходится сталкиваться с тем, что для привлечения внимания учащегося к задаче используются мотиваторы, не связанные ни с содержанием изучаемого материала, ни с достижением целей обучения. Однако при обу-

Поскольку большинство детей рассматривают математику как чуждую дисциплину, далекую от их жизни и интересов, то для преодоления данного препятствия при геймификации используются математические задачи, возникающие в естественных для них контекстах.

чении математике такая практика контрпродуктивна, поскольку внушает детям мысль, что математика — это скучно [13]. Предлагаемая нами концепция педагогического дизайна исходит из того, что математика содержит в себе достаточный потенциал для того, чтобы увлечь детей, так как использует яркий контекст, который основан на естественной мотивации и не отодвигает цели обучения на второй план.

✓ *Адаптивная немедленная обратная связь.* В традиционной практике обучения сформирован стереотип, что ошибки — это плохо, поэтому учащиеся часто опасаются шагнуть в область неизведанного, боясь совершить ошибку и получить плохую оценку. Рассматриваемая концепция основывается на том, что ошибки — это важный шаг в процессе обучения, а правильная его организация требует аккуратной и конструктивной реакции на ошибки. В геймифицированных заданиях этому способствует информативная обратная связь, реализованная в форме трехшаговой последовательности при неверном ответе — от подсказок до иллюстрированных решений.

✓ *Дифференцированный подход в классе.* Одной из серьезных трудностей, с которой сталкивается учитель в системе

массового образования, является разнородность класса по уровню способностей и владения навыками, что порождает постоянное противоречие между требованием, чтобы ни один ученик не остался без внимания, и необходимостью обеспечивать адекватную нагрузку «сильным» ученикам. В предлагаемой концепции решение данной проблемы осуществляется сразу по нескольким направлениям: задания параметризованы по увеличению уровня сложности.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования разработаны концептуальные основы подхода к педагогическому дизайну и организации применения электронных образовательных ресурсов в учебном процессе, при котором современные технологии используются не только для трансляции обучающимся содержания образования, но и позволяют существенно расширить возможности учителя по реализации «гибких» компетенций при обучении математике в начальной школе, благодаря чему удастся преодолеть целый спектр проблем современного математического образования в массовой школе и вывести результаты обучения математике в начальной школе на качественно новый уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веткина, А. В. Реализация принципов экономической герменевтики в системе профессиональной адаптации / А. В. Веткина // Вестник Новгородского государственного университета. — 2015. — № 4-2 (87). — С. 68—72.
2. Гизатуллина, А. В. Надпрофессиональные навыки учителей / А. В. Гизатуллина, О. В. Шатунова // Мир педагогики и психологии. — 2019. — № 4 (33). — С. 27—28.
3. Давидова, В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать / В. Давидова. — URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 11.12.2018).
4. Дроботенко, Ю. Б. Изменение понятия педагогической профессии в современном обществе / Ю. Б. Дроботенко // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2015. — № 4 (22). — С. 112—118.
5. Ивошина, А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А. И. Ивошина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина // Интернет-журнал «Наукосведение». — 2017. — Том 9. — № 1. — URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf> (дата обращения: 11.11.2021).

6. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — Москва : НИУ ВШЭ, 2018. — 28 с.

7. Шматков, М. Н. Элементы концепции построения интерактивного контента по математике в условиях цифровизации образовательного процесса / М. Н. Шматков, И. И. Некрасова // Вестник педагогических инноваций. — 2021. — № 2 (62). — С. 31—40.

8. Яркова, Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. — 2016. — Том 2. — № 4. — С. 222—234.

9. Abrahamson, D. Building educational activities for understanding: An elaboration on the embodied-design framework and its epistemic grounds / D. Abrahamson // International Journal of Child-Computer Interaction. — 2014. — Volume 2. — Issue 1. — P. 1—16.

10. Bamberger, J. Action knowledge and symbolic knowledge: The computer as mediator / J. Bamberger. — DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199589838.003.0012 // High technology and low Income communities / D. Schön, B. Sanyal, & W. Mitchell (eds.). — Cambridge, MA : MIT Press, 1999. — P. 235—262.

11. Brown, M. C. Using Concreteness in Education: Real Problems, Potential Solutions / M. C. Brown, N. M. McNeil, A. M. Glenberg, // Child Development Perspectives. — 2009. — Volume 3. — Issue 3. — P. 160—164.

12. Harnad, S. The Symbol Grounding Problem / S. Harnad // Physica D 42. — URL: <https://arxiv.org/html/cs/9906002> (дата обращения: 11.11.2021).

13. Nathan, M. J. Rethinking Formalisms in Formal Education / M. J. Nathan. — DOI: 10.1080/00461520.2012.667063 // Educational Psychologist. — 2012. — Volume 47. — № 2. — P. 125—148.

14. Sarama, J. «Concrete» computer manipulatives in mathematics education / J. Sarama, D. H. Clements // Child Development Perspectives. — 2009. — Volume 3. — Issue 3. — P. 145—150.



ФОРМИРОВАНИЕ «ГИБКИХ» КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ В РАМКАХ КУРСА «ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА»

М. Г. УРТМИНЦЕВА,
доктор филологических наук,
профессор, заведующий кафедрой славянской филологии
и культуры ННГУ им. Н. И. Лобачевского
urtminzeva@yandex.ru

В статье представлен один из вариантов формирования «гибких» компетенций студентов-журналистов в процессе изучения историко-литературного курса путем выполнения индивидуальных заданий по созданию различного вида медиа- и коммуникационных продуктов. Основным критерием оценки итогов работы обучающихся стали знания историко-литературного материала, основ теории журналистики и умение применить их в практической деятельности. Цель статьи — показать, что эффективность журналистского образования в условиях медиаконвергенции в значительной степени определяется быстротой реакции на динамику современной действительности обоих участников образовательного процесса — педагога и студента.

The article presents one of the options for the forming soft competencies of journalism students through completion individual tasks to create various types of media and communication products in the process of studying the historical and literary course. The main criteria of students' work progress assessment was knowledge of historical and literary material, basics of the theory of journalism and ability to apply them in practice. The purpose of the article is to show that effectiveness of journalistic education in the conditions of media convergence is largely determined by the speed of reaction to the dynamics of modern reality of both participants in the educational process — a teacher and a student.

Ключевые слова: *русская литература, история и теория журналистики, «гибкие» компетенции, медиаконвергенция, медиапродукт, коммуникационный продукт*

Key words: *Russian literature, history and theory of journalism, soft competencies, media convergence, media product, communication product*

Сегодня медиапространство становится едва ли не определяющим фактором, формирующим сознание общества и отдельного человека. Этот сегмент культуры можно назвать жизнеобеспечивающим, так как он не только представляет собой колоссальное информационное поле, но и способствует его активному потреблению, поэтому вопрос о том, кто и с какой целью будет создавать это поле, обеспечивать каналы связи с аудиторией, представляется чрезвычайно важным.

О серьезности влияния информационной среды на сознание человека пишут не только педагоги и психологи, но и ученые-журналисты, занятые подготовкой буду-

щих профессиональных специалистов СМИ и считающие необходимым вводить элементы медиаобразования в практику школьного преподавания [6]. В связи с этим довольно остро стоит вопрос о профессиональ-

ной подготовке журналистов, в частности формировании так называемых *гибких* или *универсальных компетенций*, в состав которых представители педагогического сообщества включают разные виды умений и навыков.

Известно, что в педагогической науке категория «компетентность» получила распространение сравнительно недавно. Так, в работах психолога Дж. Равена, одного из первых ученых, кто использовал понятие «компетентность», на большом эмпирическом материале рассматривались типы мотиваций, в формировании которых нуждаются представители различных слоев общества. Вводя понятие «компетентность», Дж. Равен полагал, что оно указывает на способность человека использовать знания, полученные в определенной предметной сфере, и понимать ответственность за осуществленную деятельность [22].

В конце первого десятилетия XXI века был дан обстоятельный обзор ключевых компетенций, представленных в работах Д. Мертенса, согласно которому «базовые квалификации — это умения, которые могут использоваться как в профессиональной деятельности, так и в социальной жизни в целом» [13, с. 258].

С конца 80-х годов XX века категория «компетентность» стала предметом научных психолого-педагогических исследований отечественных ученых [8; 12].

Следует отметить, что до сих пор в теоретических работах, посвященных этой проблеме, предметом дискуссий является само содержание понятия «компетент-

О серьезности влияния информационной среды на сознание человека пишут не только педагоги и психологи, но и ученые-журналисты, занятые подготовкой будущих профессиональных специалистов СМИ.

ность», которое, как правило, определяется через характеристику набора умений и навыков, используемых в процессе педагогической деятельности. Так, одни исследователи объясняют трудность в определении содержания понятия «профессиональная компетентность» его интегративностью, рассматривая «профессиональное мастерство», «профессиональную культуру», «квалификацию» и т. д. как его составные части [7], другие делают акцент на индивидуально-личностном подходе к оценке профессиональной компетентности [18]. Однако не менее важным, чем определение набора компетенций педагога, является работа по формированию профессиональных компетенций будущих журналистов, то есть той профессиональной среды, от образованности которой, способности осуществлять коммуникацию зависит духовно-нравственное здоровье общества.

Сегодня ситуация, сложившаяся в высшем образовании (как, впрочем, и в основной школе), характеризуется тем, что в формировании образовательной политики существуют два подхода. Один из них представляет интересы управленцев образования, для которых главной целью является удовлетворение потребностей рынка труда и занятости. Сторонники этого подхода к образованию полагают, что такая целевая установка обеспечит большую эффективность подготовки специалистов. Противоположный подход основан на убеждении в возможности осуществлять управление образованием независимо от вышеуказанной ситуации. Приверженцы данной точки зрения справедливо утверждают, что рынок динамичен, в то время как система образования не является столь мобильной системой.

В связи с этим чрезвычайно показательно положение, сложившееся в сфере определения компетенций, составляющих важную часть учебных планов и формирование которых необходимо для обучения будущих журналистов. Здесь следует обозначить два основных подхода к решению

проблемы. Первый — теоретический — можно назвать ответом на вызов времени, обусловленный интенсивностью процесса медиаконвергенции, который требует подготовки журналистов-универсалов. По мнению сторонников этой идеи, в современных условиях возникла «необходимость пересмотра ряда теоретических основ, практических методов журналистской деятельности... для освоения универсальных профессиональных навыков для работы в разных медийных сферах» [28, с. 287]. Второй подход отражает мнение журналистов-практиков, уверенных в том, что универсальных журналистов не бывает, поскольку овладеть профессиональными навыками освещения таких различных сфер общественной жизни, как экономика, образование, политика, культура, на высоком уровне практически невозможно [2, с. 178]. Как отмечает Е. Л. Вартанова, «именно в синтезе теории и практики видится нам сегодня магистральное направление развитие журналистского образования в России и в мире» [24, с. 10]. С нашей точки зрения, в условиях постоянного обновления требований к профессиональным компетенциям журналиста единственно возможным путем достижения положительного результата обучения становится поиск способов согласования крайних позиций в практике преподавания как профильных журналистских дисциплин, так и дисциплин филологического цикла.

Продумывая содержание и структуру курса «История отечественной литературы XIX века», мы отдавали себе отчет в том, что определяющую роль в формировании компетенций журналистов должны играть те, которые связаны с овладением умениями и навыками осуществлять коммуникацию с аудиторией в основных медийных пространствах: теле- и радиоэфире, сетевых изданиях, а также в печатных СМИ. Кроме этого, мы учитывали

Не менее важным, чем определение набора компетенций педагога, является работа по формированию профессиональных компетенций будущих журналистов.

тот факт, что в последние годы, особенно в период пандемии, коммуникация (так же, как и чтение лекций) осуществлялась в основном в онлайн-формате.

Нами была поставлена цель — повысить мотивацию студентов к обучению и сформулировать задания таким образом, чтобы при их выполнении будущий журналист не только прочитал необходимое количество текстов художественных произведений русской классики, знание которых предполагалось проверять в ходе промежуточной аттестации, но и проявил творческую активность в создании собственных высказываний в определенном речевом жанре (эссе, рецензии, отклике и т. д.). Поэтому в значительной части заданий нами был предусмотрен игровой элемент, что обуславливалось поставленной целью: спланировать модель поведения ведущего передачи (на телеэкране или в радиоэфире), распределить роли участников гипотетической встречи, выстроить логику и аргументацию в разговоре на проблемную тему. При проверке заданий мы использовали следующие критерии оценки качества их выполнения (с ними были ознакомлены и студенты):

✓ индивидуальное умение интерпретировать текст художественного произведения в соответствии с поставленной целью, актуализировать значение русской классики как основы формирования

духовно-нравственных ценностей современного человека, показать ее непреходящее историческое значение и философский смысл;

✓ способность выстраивать логику суждения и аргументировать его;

✓ владение навыками письменного и устного связного высказывания в соответствии со спецификой речевого жанра;

✓ умение прогнозировать реакцию поведения зрителя/слушателя/читателя на

произносимый текст, его аудио- и видеосопровождение.

Предлагаемые студентам задания имели своей целью проверить, насколько студент владеет теми компетенциями, в которых объединяются требования к формированию как собственно филологических знаний и умений, так и дисциплин журналистской направленности.

✓ УК-1 (универсальная компетенция) — умение осуществлять поиск информации, ее критический анализ и синтез (под получением информации в данном случае имеется в виду чтение художественного или публицистического текста в полном объеме, знание критической, научно-исследовательской литературы), способность применять системный подход для решения поставленных задач;

✓ ОПК-2 (общепрофессиональная компетенция) — умение учитывать тенденции развития общественных и государственных институтов для их разностороннего освещения в создаваемых медиатекстах и(или) медиапродуктах, и(или) коммуникационных продуктах.

✓ ОПК-3 (общепрофессиональная компетенция) — способность использовать многообразие достижений отечественной и мировой культуры (в нашем случае — умение интерпретировать текст в контексте истории отечественной и мировой литературы) в процессе создания медиатекстов и(или) медиапродуктов, и(или) коммуникационных продуктов.

✓ ПКО-1 (обязательная профессиональная компетенция) — способность журналиста осуществлять авторскую деятельность с учетом специфики разных типов СМИ и других медиа с учетом отечественного и мирового опыта, предполагает формирование умения готовить материал определенного жанра и тематики (очерки, статьи, аудио- / видеосюжеты для телевидения, сетевых и печатных изданий).

Ниже нами приведено несколько примеров заданий, которые были предложены в рамках изучения семестрового лекционного курса «История отечественной лите-

Предлагаемые студентам задания имели своей целью проверить, насколько студент владеет теми компетенциями, в которых объединяются требования к формированию как собственно филологических знаний и умений, так и дисциплин журналистской направленности.

ратуры XIX века» студентам 2-го курса ННГУ им. Н. И. Лобачевского, обучающимся по направлению подготовки «Журналистика». Формулируя темы заданий, мы не только учитывали специализации будущих журналистов, но и предусмотрели проверку знаний, умений и навыков, необходимых для работы журналиста в условиях медиаконвергенции (к заданиям прилагался список основной и дополнительной литературы). Задания для каждой из групп подразумевали:

✓ сбор информации, характеризующей атмосферу времени, знание проблемного поля отечественной литературы и журналистики определенного исторического периода;

✓ создание речевой модели поведения журналиста (включающей также и игровой компонент) в определенном жанре, с учетом предъявляемых к данному речевому жанру требований (интервью, очерк, критическая статья и т. д.).

По профилю деятельности «Периодическая печать» были даны задания, для выполнения которых предполагалось углубленное изучение студентами характерных черт отечественной журналистики середины XIX — начала XX века.

Ситуация первая. Представьте, что Вы — корреспондент одного из печатных изданий середины XIX века. Редактор поручил Вам взять интервью у Н. А. Некрасова, опубликовавшего в журнале «Современник» (№ 1 за 1850 год) статью «Русские второстепенные поэты», которая вызвала дискуссию о том, кто из современных поэтов и на каком основании может быть отнесен к так называемым «второстепенным».

Задание. Сформулируйте *цель* интервью и *задачи*, которые Вы перед собой поставили. Составьте перечень вопросов к автору, дайте на них примерные ответы (отметьте, на какие вопросы Некрасов не смог бы (не захотел) ответить, объясните почему). Сформулируйте выводы по итогам проведенного интервью (что получилось, что нет, почему).

При подготовке ответа обоснуйте важность именно такой формы, как интервью, для этого используйте теоретический материал, касающийся специфики жанра [15; 19; 26; 31].

Ситуация вторая. Значительный этап деятельности В. Г. Короленко в качестве журналиста и публициста связан с журналом «Русское богатство», одним из соредакторов которого он являлся. Во 2-й книге журнала за 1912 год по инициативе Короленко был напечатан рассказ

Л. Н. Толстого «Посмертные записки старца Федора Кузьмича» и статья самого В. Г. Короленко «Старец Федор Кузьмич». По решению цензурного комитета журнал был конфискован, а редактор отдан под суд. Результаты судебного процесса были изложены В. Г. Короленко в статье «Процесс редактора «Русского богатства»» (кн. 12 за 1912 год) [3; 5].

Студенты делятся на две группы, задания даются для каждой группы отдельно и выполняются каждым студентом индивидуально.

Задание для первой группы. Составьте письменный вариант «обвинительного» заключения цензурного комитета, формулирует причины, по которым публикация рассказа Л. Н. Толстого не должна была состояться. Ответьте, в каком жанре публицистики может быть написан такой вердикт. Дайте обоснование выбранного Вами жанра. При подготовке материала познакомьтесь с рассказом Л. Н. Толстого, проанализируйте статью В. Г. Короленко и найдите те ее фрагменты, которые являются прямыми или косвенными указаниями на аргументацию цензурного комитета.

Задание для второй группы. Прочитайте статью «Старец Федор Кузьмич». Используя *форму высказывания от первого лица* (это может быть жанр письма в редакцию газеты или журнала), сформулируйте основные аргументы В. Г. Королен-

Формулируя темы заданий, мы не только учитывали специализации будущих журналистов, но и предусмотрели проверку знаний, умений и навыков, необходимых для работы журналиста в условиях медиаконвергенции.

ко, послужившие решению напечатать рассказ Толстого. Дайте свое объяснение, почему этот рассказ привлек внимание журналиста, насколько актуальной была проблема, поднятая Л. Н. Толстым для общественно-политической ситуации России начала XX века [9; 21]. На основании проделанной Вами работы определите жанровую специфику статьи «Процесс редактора “Русского богатства”», приведите аргументы, позволившие отнести ее к определенной группе жанров периодической печати того времени.

По профилю подготовки «Тележурналистика» студентам было предложено разработать медиапродукт, материалом которого стало бы современное произведение искусства, созданное по мотивам русской классики XIX века, что требует от будущего журналиста умения выстраивать логику и аргументацию собственной оценки актуальности интерпретации художественного текста посредством другого вида искусства.

Задания для тележурналистов

Ситуация первая. В марте 2016 года А. Кончаловский завершает драматический триптих по пьесам А. П. Чехова постановкой «Вишневого сада», событие освещается в СМИ, режиссер дает интервью и т. д. [1].

Задание. Составьте план ток-шоу, посвященного этому событию современной русской культуры [16; 25]. Изучив отзывы, определите наиболее значимые, с Вашей точки зрения, вопросы, которые смогут отразить оригинальное мнение участников программы и быть интересны зрителям. Определите *цель и проблематику* будущего ток-шоу. Мотивируйте выбор ведущего (это может быть кто-то из современных тележурналистов, ведущих ток-шоу либо специалистов по творчеству А. П. Чехова), определите состав участников. Поду-

майте, какие вопросы могут возникнуть в ходе обсуждения. Какие фрагменты из видеозаписи Вы считаете необходимым включить в программу и почему? Сформулируйте свое мнение об актуальности ток-шоу [4]. Насколько эффективным Вы считаете этот жанр, если предметом обсуждения является интерпретация чеховского текста искусством театра.

Ситуация вторая. Произведения русской классики неоднократно становились материалом для киноверсий. Так, по мотивам повести А. П. Чехова «Драма на охоте» в 1978 году был снят фильм «Мой ласковый и нежный зверь» (режиссер Э. Лотяну), а по пьесе А. Н. Островского «Бесприданница» в 1984 году — «Жестокый романс» (режиссер Э. Рязанов). Каждый из режиссеров и сценаристов столкнулся с проблемой перевода языка словесного искусства на язык кинематографа.

Задание. Написать *конспект литературного киносценария*, посвященного истории создания фильма (одного из предложенных), отзывам о нем критики и зрительской аудитории, а также проблеме «несовпадения» текста оригинала и его визуального и звукового воплощения. Обосновать выбор материала, определить цель работы. В созданном Вами сценарии должен быть отражен принцип соединения блоков информации с указанием источников, которые Вы использовали, обоснованы объем и содержание закадрового текста, виды и способы включения в текст сценария визуального и звукового сопровождения [17].

Задания для радиожурналистов

Ситуация первая. В 1880-х годах приобретает широкий масштаб литературно-критическая и публицистическая деятельность Н. С. Лескова. Он пишет значительное количество статей, посвященных современной общественной жизни и культуре, публикуя их в таких газетах, как «Новости и Биржевая газета», «Новое время», журналах «Неделя», «Историче-

По профилю подготовки «Тележурналистика» студентам было предложено разработать медиапродукт, материалом которого стало бы современное произведение искусства, созданное по мотивам русской классики XIX века.

ский вестник» (не связывая себя с каким-либо одним изданием). Одна из проблем, которая постоянно привлекает внимание Лескова, — вопрос о своеобразии национального характера, отражающегося в различных формах устной и письменной речи (как в литературе, так и в фольклоре). Свои суждения по данной проблеме Н. С. Лесков высказывает в статье «Геральдический туман (Заметки о родовых прозвищах)», опубликованной в журнале «Исторический вестник» (№ 6 за 1886 год).

Задание 1. Основываясь на прочитанной Вами статье Н. С. Лескова, подготовьте радиопередачу в том жанре, который, на Ваш взгляд, наиболее соответствует поставленной Вами цели. Обоснуйте выбранный Вами способ коммуникации, отметив его преимущества. Подумайте, что именно из статьи Лескова и в какой форме можно использовать в будущей программе. Включите мотивацию в написанный Вами сюжет, определите его цель. Укажите, сколько и каких участников планируется пригласить, а также форму их участия [20; 29]. Обоснуйте выбор радиостанции, специфике которой будет соответствовать подготовленный вами материал. Насколько актуальными сегодня являются проблемы, поднятые Лесковым в своей статье? [27].

Задание 2. В ответ на Вашу передачу в редакцию поступило множество звонков и сообщений от радиослушателей. Попробуйте систематизировать эти отклики (подумайте, что могло заинтересовать слушателей, вызвать их позитивную или негативную реакцию). В соответствии с этим составьте план следующей передачи — основанной на откликах слушателей [23].

Ситуация вторая. А. П. Чехов начинает свою литературную деятельность, сотрудничая с различными юмористическими изданиями («Будильник», «Стрекоза», «Осколки»). Он пробует себя в различных жанрах, таких как репортаж, короткая информационная заметка, фельетон, содержанием которых были различные события и факты повседневной жизни.

Задание 1. Прочитайте рассказы Чехова «Корреспондент», «Два газетчика», «Правила для начинающих авторов». Какие жанры современной автору публицистики становятся предметом его пародии? Используя опыт Чехова-журналиста, напишите свои рекомендации начинающему радиожурналисту, пародируя любой из современных жанров журналистики [10; 14].

Задание 2. Прочитайте произведение А. П. Чехова «Драма на охоте». Впервые оно было опубликовано в 32 номерах газеты «Новости дня» (август 1884 — апрель 1885), то есть текст был разбит на 32 фрагмента. Что, по Вашему мнению, могло стать основанием для такого решения редактора издания?

Подготовьте свой вариант «разбивки» текста, планируя чтение рассказа у микрофона. Сколько персонажей вы задействуете? Подумайте, как поступить с описательными фрагментами (портретами, пейзажами), стоит ли использовать музыкальное сопровождение и т. д. Для какой современной радиостанции Ваш материал был бы наиболее востребован? Обоснуйте свой выбор.

В заключение считаем необходимым дать краткую характеристику результатов проведенной работы. Задания были составлены в соответствии с основными профессиональными компетенциями, отраженными в содержании ОПК-2, ОПК-3 и ПКО-1, и отвечали требованиям, предъявляемым к так называемым «универсальным» журналистам, навыки которых соответствуют запросам современного процесса медиаконвергенции.

Студенты поддержали инициативу, предложенную преподавателем, так как это позволило им проявить свою индивидуальность при решении поставленных задач. Письменная работа каждого студента сопровождалась комментариями преподавателя, где указывались достоинства и

Задания были составлены в соответствии с основными профессиональными компетенциями, отраженными в содержании ОПК-2, ОПК-3 и ПКО-1, и отвечали требованиям, предъявляемым к так называемым «универсальным» журналистам.

недостатки выполненного задания. Поскольку наша цель заключалась в выявлении степени сформированности профессиональных компетенций студентов — будущих журналистов, то и количество баллов оценки работы определялось в соответствии с уровнем овладения ими умениями и навыками. Главными недостатками практически всех работ (за исключением 16 из 65) оказались:

✓ неумение студентов использовать теоретические знания в практической деятельности;

✓ дефицит знаний о видах (жанрах) журналистики;

✓ недостаточное владение письменной речью, в которой часто отсутствовала логика высказывания, встречались существенные погрешности стиля и т. д.

Результаты анализа выполненных работ позволили сформулировать вывод о необходимости *повышения мотивации* студентов к овладению соответствующими профессиональными компетенциями, которые, по нашим наблюдениям, находятся на довольно низком уровне. При выполне-

нии задания на первом месте оказывался мотив приобретения недостающих знаний (предложенные задания расширяли представление обучающихся об отечественной литературе, ее истории, влиянии на общество и т. д), на втором — прагматическое стремление получить зачет по курсу. На последнем месте, как это следует из приведенного выше перечня недостатков, выявленных нами в процессе проверки работ, находится *мотивация овладения профессиональными умениями*. По-видимому, одной из важнейших задач, способных в известной степени решить проблему, является корректировка и повышение качества учебных планов, в которых «гибкие» компетенции будут формироваться не только специальными дисциплинами, но и всей системой гуманитарной подготовки будущих журналистов. Современному медиаобразованию следует двигаться именно в направлении совершенствования синтеза теории и практики преподавания как филологических дисциплин (историко-литературных и лингвистических), так и дисциплин журналистского блока.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрей Кончаловский. Театр — «Вишневый сад» : сайт. — URL: http://www.konchalovsky.ru/works/spectacles/cherry_orchard/ (дата обращения: 04.10.2021).
2. Баранова, Е. А. Новые журналистские компетенции в условиях медиаконвергенции: мифы и реальность / Е. А. Баранова // Вестник РУДН. Серия: Литературоведение. Журналистика. — 2017. — Vol. 22. — № 1. — С. 177—188.
3. Бик-Булатов, А. Ш. Расследовательские методы В. Г. Короленко в контексте общего развития русской журналистики рубежа XIX—XX веков / А. Ш. Бик-Булатов // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2018. — Том 160. — Книга 4. — С. 850—859.
4. Бирбом, М. Хозяин ток-шоу / М. Бирбом // Спутник ТВ. — 2005. — № 7. — С. 11—13.
5. Быков, Д. Л. Портретная галерея Дмитрия Быкова: Короленко / Д. Л. Быков // Дилетант. — 2012. — № 4. — URL: <https://ru-bykov.livejournal.com/1379849.html> (дата обращения: 04.10.2021).
6. Вартанова, Е. Л. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели / Е. Л. Вартанова, Я. Н. Засурский // Информационное общество. — 2003. — № 3. — С. 5—10.
7. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональных компетенций педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51—55.
8. Григоров, С. Ю. К вопросу о сущности профессиональной компетенции / С. Ю. Григоров, С. С. Амаду, Д. П. Федюнин // Территория науки. — 2017. — № 1. — С. 24—27.
9. Даниок, А. Н. В. Г. Короленко как редактор и публицист журнала «Русское богатство» (1896—1918) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологиче-

ских наук / А. Н. Данюк. — URL: <https://www.disscat.com/content/v-g-korolenko-kak-redaktor-i-publitsist-zhurnala-russkoe-bogatstvo-18961918/read> (дата обращения: 04.10.2021).

10. Елина, Е. Г. Журналистика и журналисты в рассказах А. П. Чехова / Е. Г. Елина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология и журналистика. — 2020. — Том 20. — Выпуск 4. — С. 440—447.

11. Засурский, Я. Н. Телерадиоэфир. История и современность / Я. Н. Засурский, Л. Д. Азарх, Л. Д. Болотова ; под редакцией Я. Н. Засурского. — Москва : Аспект Пресс, 2005. — 239 с. — ISBN 5-7567-0369-1.

12. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.

13. Загвоздкин, В. К. Проблема ключевых компетентностей в зарубежных исследованиях / В. К. Загвоздкин // Вопросы образования. — 2009. — № 4. — С. 257—271.

14. История русской журналистики. Вторая половина XIX века : онлайн-курс. — URL: <https://www.lektorium.tv/irj/kones-xix> (дата обращения: 04.10.2021).

15. Ким, М. Н. Основы творческой деятельности журналиста / М. Н. Ким. — Санкт-Петербург : Питер, 2011. — 400 с. — ISBN 978-5-49807-909-7.

16. Крумл, М. Феномен ток-шоу: лекарство или яд для души / М. Крумл // Литературная газета. — 2000. — № 3. — URL: <https://dlib.eastview.com/browse/doc/706> (дата обращения: 04.10.2021).

17. Литература на экране / под редакцией А. А. Мелик-Пашаева, Н. Л. Карповой, Н. А. Борисенко, С. Ф. Дмитренко. — Москва : Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2018. — 352 с. — (Профессиональная библиотека школьного библиотекаря: Приложение к журналу «Школьная библиотека»: серия 1, выпуск 4). Ч. 1. В помощь педагогу-библиотекарю. — ISBN 978-5-9500443-3-5.

18. Маркова, А. К. Психология профессионализма : монография / А. К. Маркова. — Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с. — ISBN 5-87633-016-7.

19. Мисонжников, Б. Я. Феноменология текста печатного издания (соотношение содержательных и формальных структур печатного издания) / Б. Я. Мисонжников. — Санкт-Петербург : СПбГУ, 2001. — 490 с. — ISBN 5-288-02921-0.

20. Морозова, А. А. Радиожурналистика в рамках профессионального медиаобразования (на примере выпуска учебного СМИ) / А. А. Морозова // Вестник Челябинского государственного университета. — 2011. — № 25 (240). — С. 104—107.

21. Опульская, Л. Д. Толстой и русские писатели конца XIX — начала XX вв. / Л. Д. Опульская. — URL: <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/kritika-o-tolstom/opulskaya-tolstoj-i-russkie-pisateli-konca-xix-nachala-hh.htm> (дата обращения: 04.10.2021).

22. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : монография / Дж. Равен. — Москва : Когито-Центр, 2002. — 396 с. — ISBN 5-89353-052-7.

23. Смирнов, В. В. Жанры радиожурналистики : учебное пособие для вузов / В. В. Смирнов. — Москва : Аспект-Пресс, 2002. — 288 с. — ISBN 5-7567-0168-0.

24. Современное журналистское образование: синтез теории и практики : сборник научных трудов / под редакцией Г. В. Лазутиной. — Москва : Медиа-Мир, 2010. — 248 с. — ISBN 978-5-91832-011-2.

25. Сухих, С. А. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса / С. А. Сухих, В. А. Зеленская. — Краснодар : Кубанский государственный университет, 1998. — 159 с. — ISBN 5-230-21808-8.

26. Тertyчный, А. А. Жанры периодической печати / А. А. Тertyчный. — Москва : Аспект Пресс, 2000. — 310 с. — ISBN 5-7567-0251-2.

27. Тулупов, В. В. Традиции и новаторство в медиаобразовании / В. В. Тулупов // Информационное общество. — 2003. — № 3. — С. 16—19.

28. Уразова, С. Л. Конвергенция как фактор жизнеспособности массмедиа в цифровой среде. Теоретический аспект / С. Л. Уразова // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. — 2011. — № 5. — С. 287—293.

29. Фатеева, Н. А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации : монография / Н. А. Фатеева. — Челябинск, 2008. — 270 с. — ISBN 978-5-7271-0853-6.

30. Фролова, Т. О. Специфика жанра киносценария (экранизация литературного произведения) / О. Л. Фролова // Дергачевские чтения — 98 : материалы международной научной конференции (Екатеринбург, 14–16 октября 1998 г.). — Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 1998. — С. 280–281.

31. Шильникова, О. Г. Литературно-критические публикации как интегрирующий компонент журнального контекста (на материале «Отечественных записок» Н. А. Некрасова) / О. Г. Шильникова // Вестник ВолГУ. Серия 8: Журналистика. — 2012. — Выпуск 11. — С. 71–79.



ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ «ГИБКИХ» НАВЫКОВ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ МЕТОДИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УЧЕБНИКА/УМК

М. В. СТЕПАНОВА,
кандидат педагогических наук,
и.о. руководителя ЦПИ Федерального института
педагогических измерений (Москва)
stepanova.m.v@bk.ru

В статье рассматриваются процесс, этапы формирования и развития «гибких» навыков учителя средствами методического анализа учебника/УМК в условиях вариативности школьных учебников. Указанный методический анализ способствует развитию у педагога основных навыков XXI века — креативности, критического мышления, умений решать проблемы, учиться и т. д.

The article deals with the process, steps of forming and developing teacher's soft skills by means of methodological analysis of textbooks/teaching materials in terms of school textbooks variability. The author determines the methodological analysis to be the method to develop critical thinking, problem solving, learning ability, creativity.

Ключевые слова: «гибкие» навыки, методический анализ учебника, вариативность учебников, методическая компетенция

Key words: soft skills, methodological analysis of a textbook, textbooks variability, methodological competence

На современном этапе обозначены новые векторы развития образовательной системы, намечены пути повышения качества образования. Изменения касаются всех сторон образовательного процесса — как объектов (учебников, учебно-методических пособий, циф-

ровых ресурсов, программ и т. д.), так и субъектов (учителей и учеников). Ставится вопрос о формировании у школьников навыков XXI века. С этой целью разрабатываются новые учебные программы, форматы учебников, создаются цифровые платформы. Ситуация в обществе и эко-

номике меняется: многие профессии исчезают, а на повестку дня выходят проблемы развития критического мышления, креативности.

Soft skills, или «гибкие» навыки, — это комплекс умений общего характера, в той или иной степени важных в каждой профессии и тесно связанных с личностными качествами. Именно *soft skills* составляют требуемую стабильную основу и станут главной ценностью в условиях меняющегося мира, поскольку их невозможно автоматизировать (по крайней мере в ближайшее время). Креативность, гибкость мышления связывают именно с человеком. «Для новой экономики потребуются специалисты нового типа. Перед ними будут стоять задачи, которые потребуют творческого подхода и готовности к сотрудничеству с другими людьми и с системами искусственного интеллекта. Будет меняться сам подход к работе. Вместо привычной сейчас линейной карьеры в одной профессии человек будет заниматься реализацией своего призвания, меняя конкретную деятельность» [4, с. 8].

На вопрос, следует или нет развивать «гибкие» навыки в школе, В. И. Громова отвечает: «Конечно же, нужно, поскольку в современных условиях рынка труда школа должна выпускать тех, кто сможет успешно работать в постоянно меняющихся условиях жизни и возрастающих потоках информации» [3, с. 757]. Однако Е. А. Ямбург абсолютно правильно отметил, что от педагога нельзя требовать того, чему его никто никогда не учил [9]. Мы не можем достичь требуемого результата в обучении школьника, если сам учитель не владеет системой «гибких» навыков.

Н. Н. Прудникова приводит пример, разработанной Ш. Лемке модели формирования навыков XXI века. Исходя из этой модели, универсальные компетенции, (в том числе и система «гибких» навыков) — это определенный способ мышления, включающий креативность и новаторство; критическое мышление; умения ре-

шать проблемы, принимать решения, учиться, осуществлять мониторинг своей мыслительной активности, или метакогницию (мышление о мышлении)) [5, с. 53].

А. Грей подчеркивает, что одним из трех самых важных навыков станет на-

вык *креативности*, так как чтобы жить и работать в изменяющемся мире и извлекать из этих изменений все самое полезное, необходимо быть творческим человеком, [10]. Эта по-

зиция отражает ситуацию в образовательном процессе, созданную, в том числе и вариативностью учебников, которая, с одной стороны, является определенной проблемой для учителя, а с другой — мотивирует педагога на развитие, погружает его в ситуацию изменений и разнообразия предлагаемых путей достижения цели образования, и более того, предоставляет возможности для реализации того или иного методического решения. Креативность и гибкость мышления формируются в изменяющихся условиях, создаваемых как процессом коммуникации, так и освоением меняющегося объекта в процессе самостоятельной деятельности. Вариативность учебников инициирует педагога на методический анализ. Для этого он изучает, апробирует новый для него учебник, получает результат, рефлексировать, делает выводы. При этом учитель развивает свои методические умения и «гибкие» навыки как часть универсальных. Следует заметить, что «гибкие» навыки прежде всего востребованы в профессиях, основанных на отношениях «человек — человек», поэтому их формирование и развитие является актуальной задачей для каждого учителя.

Отметим, что в российской методике выделяется блок *навыков* и блок *умений*. Под последними мы понимаем более гибкую составляющую, оставляя навыку его

Вариативность учебников инициирует педагога на методический анализ. Для этого он изучает, апробирует новый для него учебник, получает результат, рефлексировать, делает выводы.

автоматизированность. В европейской методической школе под словом «skills» подразумеваются и умения, и навыки. В связи с этим такие позиции, как «креативность», «гибкость» при переводе на русский язык подчас определяются как «навык», однако, по сути, являются тем, что российская методическая школа рассценивает как «умение».

Опыт и проведенные исследования свидетельствуют о том, что формирование и развитие профессиональной компетентности учителя (в нашем случае иностранного языка), включая методическую и лингвистическую компетенции, а также совершенствование общеуниверсальных умений в условиях вариативности учебников/УМК будут эффективны при использовании методического анализа последних [6]. Вариативность поддерживает изменяющийся характер условий, а предлагаемый алгоритм методического анализа позволяет в процессе осуществления профессиональной деятельности формировать и развивать у педагога требуемые умения и «гибкие» навыки.

В своей статье мы употребляем одновременно понятия «формирование» и «развитие». «Формирование» мы рассматриваем в значении «становление»; «развитие» — как переход на новый качествен-

ный уровень владения методической компетенцией и «гибкими» навыками. Формирование требуемых навыков и умений как предметного, так и метапредметного плана происходит в стенах вуза, а их развитие — в реальной профессиональной деятельности учителя. Так как систему методического анализа учебника/УМК можно реализовать в процессе обучения будущего учителя в вузе, а также дополнительного профессионального образования и самообразования, она объединяет эти понятия

и обеспечивает непрерывность процесса. Внутри процесса формирования самой методической компетенции и «гибких» навыков происходит переход от одного качественного уровня к другому, то есть развитие. Одновременно с этим уровень владения методической компетенцией, как и системой метапредметных умений и «гибких» навыков, не зависит от хронологии обучения педагога. Следовательно, в условиях непрерывности образования по отношению к педагогу, осуществляющему свою профессиональную деятельность, мы можем говорить о формировании методической компетенции, учитывая развитие методической науки как таковой.

Рассматривая методическую компетенцию педагога, формируемую средствами учебника/УМК в условиях их вариативности, мы опираемся на структуру методической компетенции, обозначенную Н. В. Языковой, куда входят мотивационный, операционно-деятельностный и когнитивный компоненты [8]. Вариативность учебников и условия их выбора формируют *мотивацию учителя. Операционно-деятельностный блок* включает в себя совокупность методических навыков и умений, универсальных учебных действий, систему общеуниверсальных навыков и умений, в том числе систему «гибких» навыков, которые осваиваются в процессе методического анализа авторской концепции достижения цели иноязычного образования, представленной в учебнике/УМК. *Когнитивный компонент* методической компетенции, формируемой средствами учебника/УМК, состоит из базовых методических категорий и понятий, осваиваемых/актуализируемых в ходе методического анализа учебника/УМК (схема 1 на с. 31). Как отмечает А. Н. Шаповалов, данная методика реализует лингводидактические закономерности «в конкретных учебниках, системах упражнений, средствах обучения, в реальном учебном процессе по иностранным языкам» [1, с. 6].

Рассматривая методическую компетенцию педагога, формируемую средствами учебника/УМК в условиях их вариативности, мы опираемся на структуру методической компетенции, обозначенную Н. В. Языковой, куда входят мотивационный, операционно-деятельностный и когнитивный компоненты.

**Структура методической компетенции учителя
в соотнесении с учебником/УМК как средством ее формирования и развития**



Формируя (в условиях обучения в вузе) и развивая (при исполнении профессиональных обязанностей) методическую компетенцию средствами учебника/УМК, педагог осуществляет деятельность в области саморазвития и самообразования, поскольку система методического анализа учебника/УМК и ее алгоритмы переносятся на новое поле — новый учебник/УМК. Таким образом, обеспечиваются условия для формирования и последующего развития методических и универсальных навыков и умений, методической компетенции учителя, «гибких» навыков педагога. На первой ступени создаются условия для развития креативности учителя: множество решений позволяет развивать его критическое мышление — навык, который помогает анализировать информацию, делать выводы, формировать собственное мнение по любому вопросу и действовать в соответствии с ним.

Следует заметить, что формирование любого навыка возможно только в деятельности, а навыка анализа и выработки своей позиции — только в условиях аналитической деятельности.

Анализ учебника/УМК проводится для всех трех ступеней обучения по опреде-

ленному алгоритму, согласно которому учитель анализирует:

✓ *модуль* — с определением ведущих методических понятий;

✓ *учебник* — для отдельного класса с целью определения системы формирования речевых навыков и умений учащегося;

✓ *компоненты УМК* — на базе отдельного модуля — для определения необходимости и достаточности формирования системы речевых умений, представленной в данном УМК.

Таким образом, методический анализ учебника/УМК позволяет осмыслить информацию, сформировать собственное мнение и принять решение по вопросу использования системы учебника в образовательном процессе [7].

В условиях вариативности учебников и методических решений, предлагаемых в них, педагог в классе апробирует разнообразные авторские идеи, вследствие чего приходит к пониманию необходимости вторгнуться в методическое поле учебника/УМК, чтобы изменив, дополнив и преобразовав его, применить в конкретных образовательных рамках.

Освоив профессионально первый этап,

учитель переходит на следующий — целеполагания, принятия решения по применению учебника/УМК в образовательном процессе (без изменений, с доработкой или выбор другого учебника/УМК) в соответствии со своими профессиональными потребностями.

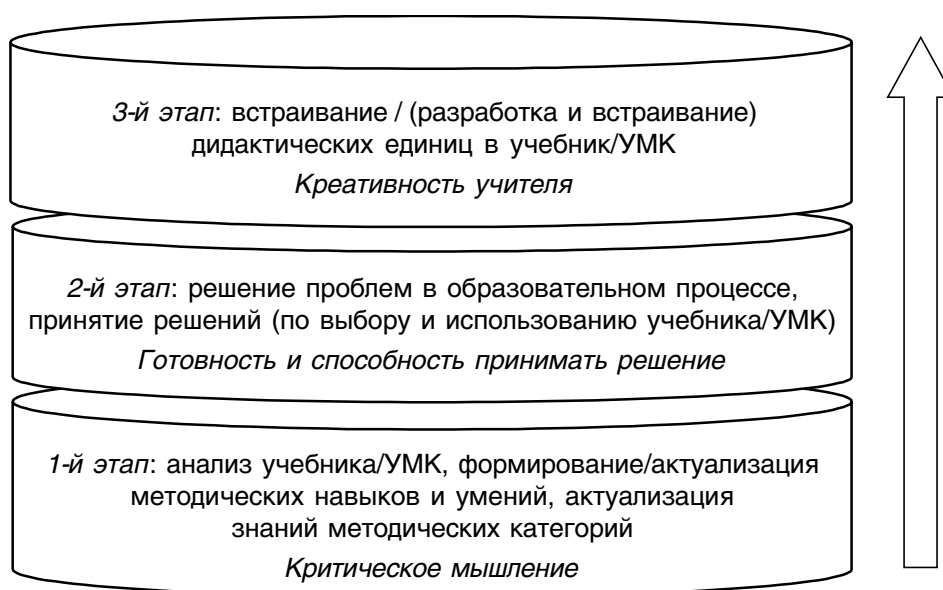
Степень развития методической компетенции учителя и его общепрофессиональных навыков и умений, связанная с преобразованием учебника/УМК, — от процесса дифференциации материала, разработки индивидуальных траекторий образовательного движения ученика к созданию отдельных дидактических единиц, нового

продукта и его встраивания в авторскую концепцию учебника/УМК, — создает предпосылки и мотивирует учителя на творчество.

Креативность как способность к творчеству, порождению идей развивается средствами методического анализа учебника/УМК в рамках формирования и развития методической компетенции учителя последовательно — от видения возможности встраивания, интеграции отдельных дидактических единиц до их разработки, а также перехода к разработке отдельных компонентов УМК, нового учебника/УМК (схема 2).

Схема 2

Этапы формирования и развития «гибких» навыков учителя в условиях вариативности школьных учебников средствами учебника/УМК



Необходимо отметить, что в этом случае творчество и креативность опираются на сформированные в рамках первой степени методические навыки и умения, актуализированные методические понятия и категории и являются профессионально осознанными. Это коренным образом отличается от попыток учителя использовать какие-либо дидактические единицы

вслепую, без методического анализа основы учебника — не определив точки возможного развития учебника/УМК, не осознав принципы встраивания дополнительного материала в УМК. «Креативность» такого плана приносит образовательному процессу больше вреда, чем пользы.

Сегодня все школьные учебники по иностранному языку можно разделить на

две группы в зависимости от того, какой метод лежит в основе овладения иностранным языком — индуктивный или дедуктивный. Обучение по учебникам, составленным на основе *дедуктивного метода*, подразумевает сначала предъявление грамматического правила и отдельной лексической единицы, а затем — примеров их функционирования в контексте/тексте. *Индуктивный метод* означает движение от функции к формализации. И в этом случае, открыв в учебнике тот или иной раздел, мы видим ситуации, позволяющие в результате анализа и обобщения изучить лингвистические категории в их движении от функции к грамматическому правилу, списку слов. Сегодня вариативность учебников и демократизация образовательного пространства сталкиваются с неготовностью педагогов применять новое. Так Е. В. Борзова отмечает, что 70 % учителей реализуют формы «традиционного» обучения иностранным языкам [2], не принимая во внимание изменение цели — овладение иностранным языком, прежде всего, на функциональном уровне. Этот факт свидетельствует о необходимости определенного перезапуска сложившейся методической системы взглядов учителя.

Разнообразие (в методическом плане) учебников порождает ситуацию, когда от учителя требуется пересмотреть свои взгляды на процесс обучения, критически переосмыслить собственный профессиональный опыт, осознать необходимость изменений как в образовательном процессе, так и в самом себе.

Как известно, дедуктивный метод основан на формальном предъявлении материала, а не на его открытии в процессе анализа. В случае формирования методической компетенции средствами учебника/УМК применяется индуктивный метод. Мы выделяем пять уровней сформированности методической компетенции средствами учебника/УМК, которые сгруппированы в два блока:

✓ *базовый, продвинутый и повышенный* уровни — определены по анализу ав-

торского материала, концепции учебника/УМК, который мы соотносим с первым и вторым этапами формирования «гибких» навыков (критического мышления, способности и готовности принимать решение);

✓ *уровни высокий и совершенного владения* — соотносятся с третьим этапом формирования «гибких» навыков (креативности), что предполагает сформированность умений по встраиванию, а на уровне совершенного владения — создание и встраивание — отдельных дидактических единиц, разработку компонентов УМК, нового учебника/УМК [6].

В условиях проведения методического анализа учебника/УМК формирование методических и метапредметных умений и, как результат, методической компетенции происходит в процессе самостоятельной активности учителя, направленной на самообразование, посредством открытия им материала через его анализ, а не через формальное декларирование основ методики.

В этой связи мы разработали систему упражнений по формированию методической компетенции учителя и примеры методического анализа действующих учебников/УМК [7].

В заключение отметим, что вариативность учебников и формирование методической компетенции учителя средствами учебника/УМК создает условия для *последовательного* формирования и развития у него «гибких» навыков — от развития критического мышления учителя к формированию его готовности и способности принимать решения, а затем — к формированию и развитию его креативности. И методические умения, и «гибкие» навыки педагога формируются средствами учебника/УМК во взаимосвязи и взаимодействии, при постепенном наращивании той или иной составляющей.

Разнообразие (в методическом плане) учебников порождает ситуацию, когда от учителя требуется пересмотреть свои взгляды на процесс обучения, критически переосмыслить свой профессиональный опыт, осознать необходимость изменений как в образовательном процессе, так и в самом себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян, М. А. Основы общей методики преподавания иностранных языков. Теоретические и практические аспекты : учебное пособие / М. А. Ариян, А. Н. Шамов. — Москва : Флинта : Наука, 2017. — 224 с. — ISBN 978-5-9765-2788-1 (Флинта).
2. Борзова, Е. В. Методический анализ личного опыта овладения студентами иностранным языком / Е. В. Борзова // Иностранные языки в школе. — 2018. — № 6. — С. 2—8.
3. Громова, В. И. Формирование гибких компетенций школьников 5—11 классов в конкурсных мероприятиях по русскому языку / В. И. Громова. — DOI: 10.30853/ped200149 // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2020. — № 6. — С. 756—759.
4. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко [и др.]. — URL: https://modnso.ru/roditelyam/document/2_%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%8B%D0%BA%D0%B8%20%D0%B1%D1%83%D0%B4%D1%83%D1%89%D0%B5%D0%B3%D0%BE.pdf (дата обращения 21.07.2021).
5. Прудникова, Н. Н. Реализация навыков XXI века в Российской лингводидактике / Н. Н. Прудникова // Актуальные проблемы современности: наука и общество. — 2017. — № 4 (17). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-navykov-xxi-veka-v-rossiyskoy-lingvodidaktike> (дата обращения: 20.07.2021).
6. Степанова, М. В. Методика формирования и развития методической компетенции учителя в условиях вариативности школьных учебников по иностранным языкам : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М. В. Степанова. — Тамбов, 2020. — 25 с.
7. Степанова, М. В. Методика формирования и развития методической компетенции учителя в условиях вариативности школьных учебников по иностранным языкам : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М. В. Степанова. — Тамбов, 2020. — 284 с.
8. Языкова, Н. В. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 7. — С. 2—9.
9. Ямбург, Е. А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? / Е. А. Ямбург. — Москва : Просвещение, 2014. — 175 с. — ISBN 978-5-09-034187-5.
10. Gray, A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution / A. Gray. — URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution> (дата обращения: 21.07.2021).

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования**

вышло в свет издание:

Семенова Т. А., Сибирякова Л. В., Шарина А. В. Картирование процессов образовательных организаций: Учебно-методическое пособие. 71 с. (Серия «Бережливое образование»).

Пособие содержит описание возможностей применения картирования при оптимизации процессов образовательной организации. Материалы пособия могут быть использованы при реализации основных и дополнительных профессиональных образовательных программ, ориентированных на формирование у работников образовательных организаций, а также сотрудников органов управления образованием компетенций в области разработки и реализации оптимизационных проектов, направленных на выявление и устранение потерь в своей деятельности.

СЕТЕВОЙ ПРОЕКТ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ *



Л. В. КУЛИКОВА,
кандидат педагогических наук,
проректор ВПО (Владимир)
pr.kulikovaLV@yandex.ru



В. А. ПОЛЯКОВА,
кандидат педагогических наук,
проректор ВПО (Владимир)
kabinetrl@yandex.ru

В статье рассматривается роль сетевого проекта с использованием интернет-коммуникации в процессе социального воспитания школьников. Анализируется специфика сетевого проекта как особого механизма социализации в условиях современного цифрового пространства, исследуется практический опыт организации сетевых проектов в условиях регионального воспитательного пространства. На основе результатов проведенного констатирующего эксперимента представлены педагогические условия эффективности сетевых проектов в процессе социализации школьников.

The article examines the role of a network project using Internet communication in the process of social education of schoolchildren. The network project is characterized as a special mechanism of socialization in the conditions of the modern digital space, its specificity is revealed and substantiated, the practical experience of organizing network projects in the conditions of the regional educational space is described. Based on the results of the ascertaining experiment, the pedagogical conditions for the effectiveness of network projects in the process of socialization of schoolchildren are presented.

Ключевые слова: *социальное воспитание, социализация, система ценностей, агенты социализации, социальная активность, информационная культура, сетевой телекоммуникационный проект, виртуальное пространство, киберсоциализация, инновационная практика, геймификация*

Key words: *social education, socialization, value system, agents of socialization, social activity, information culture, network telecommunication project, virtual space, cyber socialization, innovative practice, gamification*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ. Проект «Теоретические и методические основы проектирования инновационных практик воспитания». Грант № 20-013-00611.

Современные исследования в психологии, социологии, педагогике, а также в области теории воспитания отмечают рост влияния современных информационных и компьютерных технологий на процессы социального воспитания, социализации личности. Современный школьник погружен в виртуальную среду и выступает как потребитель и носитель культуры интернет-пространства. В то же время учителя-предметники, классные руководители, советники по воспитанию в общеобразовательных организациях зачастую испытывают трудности, связанные с организацией мероприятий в виртуальном воспитательном пространстве.

Это обстоятельство обусловило развитие в педагогической науке таких направлений, как киберпедагогика, исследование воспитательных ресурсов и специфики воспитания в виртуальных средах (М. В. Воропаев, А. М. Кондаков, В. А. Плешаков, И. С. Сергеев, О. И. Волкова и др.).

Так, рассматривая вопросы трансформации социального воспитания в условиях цифровизации всех аспектов жизнедеятельности, А. М. Кондаков отмечает, что сегодня особенно остро встает вопрос выявления и обоснования возможностей цифровой среды в процессе воспитания, сопровождения личностного развития школьников, их духовно-нравственного и гражданского становления [2].

А. В. Мудрик говорит о необходимости использования возможностей цифровой среды как средства социального воспитания в масштабах локальных воспитательных систем, а также региональных и федеральных воспитательных систем [3].

А. В. Плешаков, развивая идеи социального воспитания (А. В. Мудрик, В. А. Сластенин), определяет сеть Интернет как «мегафактор социализации» и считает, что виртуальная среда влияет на «процесс качественных личностных и мо-

тивационных изменений индивидуума» [4, с. 34].

Т. И. Канянина, В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева, Н. А. Епифанов, исследуя сущность цифровых образовательных сред, выделяют в качестве одного из основных принципов *инновационности*, предполагающий «отказ от устоявшихся представлений об... образовательной деятельности, поиск новых форм и методов деятельности» [5, с. 8—9].

Процессы киберсоциализации определяют также изменение роли педагога в цифровой среде. Так, Е. Ю. Илалтдинова и С. В. Фролова отмечают несколько приоритетных функций, которые появляются у педагога в новых условиях: «коучинг и поддержку»; «навыки сотрудничества», «отказ от авторитарных методов»; «роль фасилитатора в обеспечении и поддержании активности, вовлеченности и интереса ученика... организатора диалога»; «посредничество между виртуальным и реальным мирами» и др. [1, с. 37—38].

Анализ теоретических подходов и педагогического сопровождения процесса социального воспитания в условиях новой реальности обусловил необходимость поиска и описания механизмов социализации с использованием сети Интернет. Целью данной статьи является рассмотрение сетевого телекоммуникационного проекта как особой педагогической технологии, которая дает возможность педагогу соответствовать требованиям времени.

Эмпирической базой исследования стала проектная деятельность школьных команд, которая реализуется с 2008 года на региональном сайте проектной деятельности «WikiВладимир» (<http://wiki.vladimir.edu.ru/>). Деятельность сайта поддерживается Владимирским институтом развития образования имени Л. И. Новиковой как сегмент среды неформального образования. Для обучающихся ежегодно проводится в среднем 15—20 сетевых мероприятий, в которых в общей сложности принимает участие от 6 до 10 тысяч школь-

Анализ теоретических подходов и педагогического сопровождения процесса социального воспитания в условиях новой реальности обусловил необходимость поиска и описания механизмов социализации с использованием сети Интернет.

ников и студентов образовательных организаций Владимирской области и других регионов страны. Как правило, авторами проекта являются школьные педагоги, а методисты и преподаватели кафедр института оказывают им методическую поддержку и осуществляют общую модерацию интернет-событий.

Интернет-мероприятия для обучающихся проектируются с учетом актуальных векторов развития общего и дополнительного образования и могут быть рассмотрены с нескольких позиций:

- ✓ по организационным формам — проводится исключительно в цифровой среде или в смешанном формате (очно-дистанционно);
- ✓ по содержанию деятельности — реализуются различные направления (проекты патриотической направленности, художественно-эстетической, экологической и т. д.);
- ✓ по характеру — может быть творческим, исследовательским, учебно-познавательным, игровым и др.

Среда неформального образования является самоорганизующейся системой, поэтому при конструировании событий в цифровой среде методологическим основанием выступают *синергетические принципы: нелинейность, открытость и неустойчивость*. Событие может возникать неожиданно, спонтанно, как ответ на определенную потребность (*нелинейность*), видоизменяться, менять состав участников и содержание их деятельности, стихийно появляться и исчезать (*открытость и неустойчивость*). При этом для достижения целей система должна обладать определенной стабильностью и иерархичностью. У каждого сетевого проекта должен быть организатор, который создает пространство и определяет время события, задает вектор его развития, следит за наполнением содержанием, обеспечивает экспертную оценку деятельности, рефлексию и другие компоненты жизненного цикла системы. Особое значение имеет обратная связь между организаторами и участниками, позволяющая оперативно реагировать на изменение ситуации.

Другим методологическим основанием проектирования телекоммуникационных проектов является теория геймификации, которая предполагает применение игровых подходов в неигровых контекстах, поддерживая мотивационную сферу участников. В самом общем виде алгоритм проектирования событий выстраивается в соответствии с методикой разработки геймифицированных систем:

- ✓ определение целей образовательного события;
- ✓ описание участников образовательного события с учетом возрастных особенностей;
- ✓ характеристика желаемого поведения участников образовательного события (например, регулярно заходить на сайт проектной деятельности; работать в группе, выполняя в срок предложенные задания, искать информацию в сети Интернет и получать ее из других источников; общаться на странице обсуждения; оценивать свои действия и деятельность других команд и др.);
- ✓ поддержка циклов активности образовательного события, в том числе за счет усложнения/переопределения задач, организации совместного обсуждения и комментирования в сети и т. п.;
- ✓ вовлечение в проектную деятельность посредством актуализации чувства удовлетворения при, например, преодолении трудностей, решении проблем, исследовании нового, участия в соревновании, создании полезного продукта, сотрудничестве, общении и т. д.

Приоритетным становится командное взаимодействие, предполагающее взаимопомощь и поддержку, поскольку именно в команде участники сетевых проектов осваивают сервисы сети Интернет, изучают основы сетевого этикета, совершенствуют навыки самоорганизации и саморазвития, развивают чувство ответствен-

Среда неформального образования является самоорганизующейся системой, поэтому при конструировании событий в цифровой среде методологическим основанием выступают синергетические принципы: нелинейность, открытость и неустойчивость.

ности при выполнении работы, умение включаться в конструктивный диалог.

Таким образом, использование приемов геймификации способствует наполнению ценностно-смысловой сферы личности, достижению важнейших метапредметных и личностных результатов, дает возможность в ненавязчивой, органичной форме транслировать подрастающему поколению ценности традиционной культуры.

В качестве примера рассмотрим несколько разнообразных по тематике, направленности и характеру сетевых проектов.

Проекты патриотической направленности «Спасибо деду за победу», «О войне мы узнали из книг», «Великие книги эпохи — эхо прошедшей войны» проводились в связи с юбилеем Великой Победы. Объединенные общими целевыми установками, такими как формирование и развитие гуманистических ценностей (Отечество, Мир, Ответственность, Долг), проекты различались организационными формами: конкурс посланий на иностранном языке зарубежному другу (письма, стихотворения, блога, видеоролика с рассказом о подвиге деда в Великой Отечественной войне); веб-квест по книгам военной тематики; исследование материалов воспоминаний героев-земляков.

Использование приемов геймификации способствует наполнению ценностно-смысловой сферы личности, достижению важнейших метапредметных и личностных результатов, дает возможность в ненавязчивой, органичной форме транслировать подрастающему поколению ценности традиционной культуры.

Проект «Мы о России будем говорить...» имел целью воспитание гражданственности, социальной активности. Его участники, принимая различные социальные и профессиональные роли: фотографа, журналиста, режиссера, экскурсовода, правоведа, — создавали и размещали в сети

Интернет слайд-шоу, писали очерки о замечательных людях, вели виртуальные экскурсии, отвечали на вопросы викторины «Россия на страже прав и свобод».

В плане социального воспитания особый интерес представляет семейный сете-

вой проект «Путешествие по России: язык, культура, жизнь...». Он объединил 28 команд и более 170 участников, в том числе детей-инофонов из семей цыган, а также азербайджанцев, туркмен, узбеков и других представителей народов бывшего Советского Союза, проживающих (временно или постоянно) во Владимирской области, но говорящих дома на родном языке.

Цель данного проекта заключалась в формировании у учащихся интереса к жизни людей разных национальностей (в том числе и собственной), к их культуре, обычаям, национальному искусству; воспитании гражданина многонационального государства, личности, ориентирующейся в международном пространстве культур; развитии толерантного отношения к людям. Для этого в ходе проекта школьники включались в различные виды деятельности: познавательную, исследовательскую, творческую, кроме того, проект предполагал коллективную деятельность, работу в команде.

Приведем примеры отзывов ребят на проектной странице сайта «WikiВладимир» о сетевом проекте-конкурсе «Грамотей.РУ», посвященному воспитанию любви и интереса к русскому языку у подростков (7—8-е классы):

✓ «Ура! Наконец-то загрузили интересными заданиями! Спасибо» (И. М.);

✓ «Мы научились, участвуя в этом конкурсе, работать в команде, договариваться, приходить к общему мнению. Каждый узнал про себя много нового: “О, оказывается я могу сочинять, умею рисовать, люблю свой родной край...”» (команда «Эврика»);

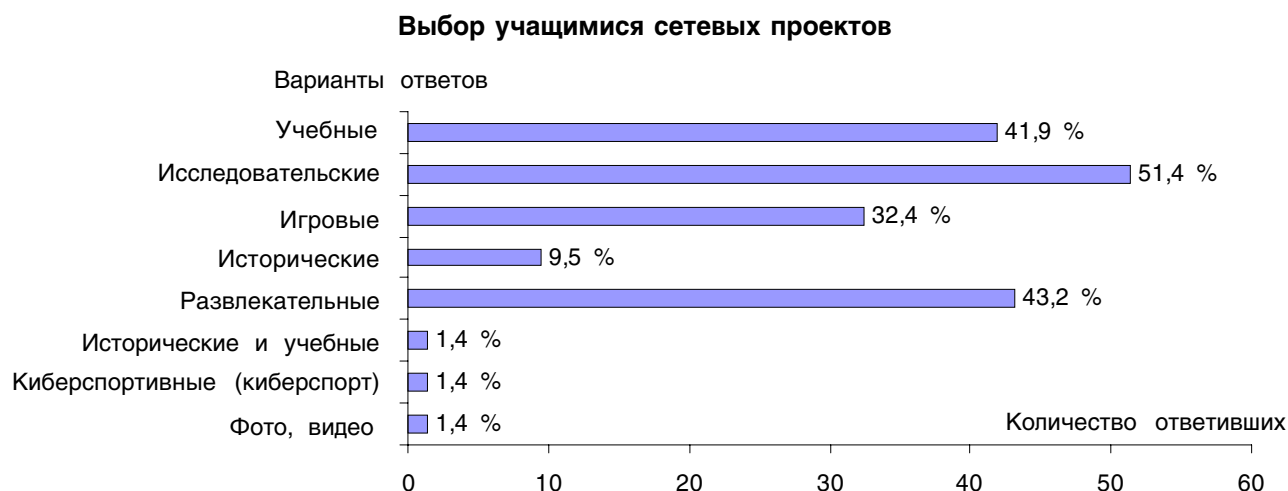
✓ «Задания были очень нестандартные и увлекательные! Я стала чаще замечать, сколько ошибок мы делаем в своей устной и письменной речи. Теперь я больше слежу за своими высказываниями» (команда «Исток»).

Рассматривая роль сетевого телекоммуникационного проекта как одного из механизмов социального воспитания, исследуя его воспитательный потенциал, мы

проанализировали результаты анкетирования школьников, участвующих в проектах различной тематической направленности.

Было опрошено 74 обучающихся 7—11-х классов. Результаты опроса представлены ниже в диаграммах 1—3.

Диаграмма 1



Так, на вопрос: «Какие сетевые проекты ты выбираешь?» — около половины опрошенных школьников выбирают исследовательские, учебные и развлекательные (игровые) проекты (диаграмма 1). Причем старшеклассники отмечают, что больше всего их интересуют исследовательские и познавательные проекты, так как это помогает в подготовке к выпускным экзаменам.

В ответах школьников подчеркивается, что полученные знания, новая информация пригодятся им в дальнейшей жизни, в выборе профессии; некоторые старшеклассники считают, что участие в проекте, общение со сверстниками и взрослыми способствовало не только интеллектуальному развитию, но и поменяло взгляды на мир.

Диаграмма 2



Из ответов на вопрос о причине участия в сетевом проекте (диаграмма 2), можно сделать вывод о том, что младших подростков больше всего привлекают игровые, досуговые проекты. Они участвуют в них, чтобы интересно провести вре-

мя, найти новых друзей или информацию по интересующей теме. В ответах всех респондентов подчеркивается возможность расширить круг общения, самореализоваться и повысить самооценку, получить удовлетворенность от работы в команде.

Диаграмма 3

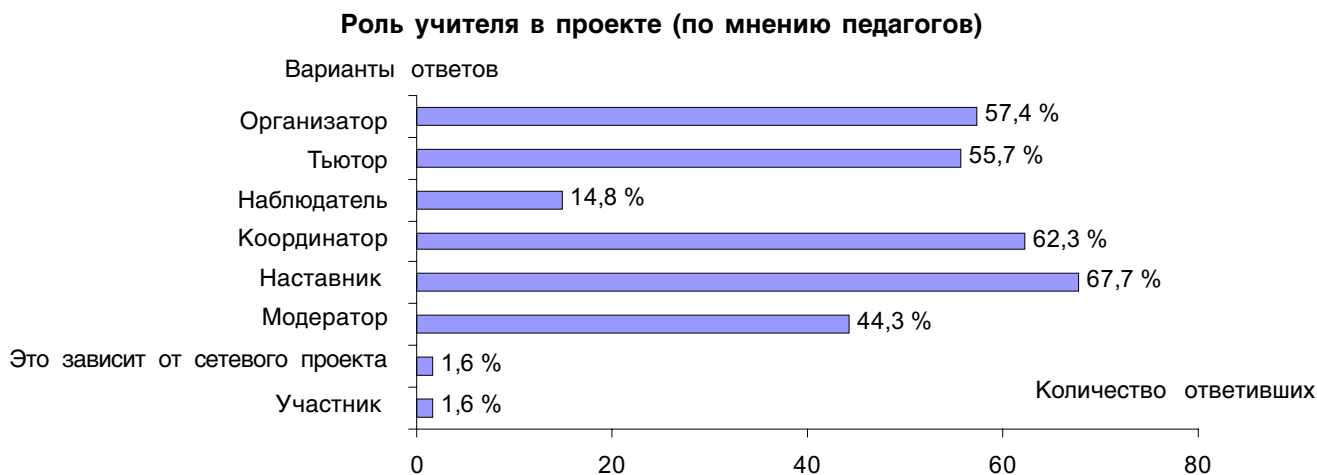


При ответе на вопрос о роли учителя в сетевом проекте (диаграмма 3) 63,5 % опрошенных школьников отводят учителю роль наставника. Следовательно, несмотря на то что, как правило, дети в виртуальном пространстве чувствуют себя более уверенно, нежели взрослые, они все равно нуждаются в помощи и поддержке,

особенно, когда дело касается содержательных аспектов сетевого проекта.

На диаграммах 4—6 представлены результаты опроса 61 педагога, который позволил выявить и охарактеризовать уровень понимания ими роли и места учителя в использовании сетевых проектов как одного из механизмов социального воспитания.

Диаграмма 4



Как видно из диаграммы 4, больше половины опрошенных педагогов видят себя не только в роли организатора, но и наставника, координатора, тьютора, поскольку главным условием, обеспечивающим воспитывающий эффект сетевого проекта как одного из механизмов социального воспитания, на наш взгляд, является педагогическое руководство проектной деятельностью в сети Интернет. Успех проекта, включенность школьников и их желание достичь до результата зависят, прежде всего, от организаторских способностей педагога, уровня его информационной культуры, цифровой грамотности, умения оказать помощь в выборе темы проекта, понимания педагогической целесообразности данного вида общения и взаимодействия, владения «гибкими» методами и приемами управления.

Считаем, что среди последних для эффективности сетевой проектной деятельности наиболее значимы:

- ✓ развитие и мотивация других (навык, поддерживающий высокий уровень работоспособности в команде, умение определять значимые для всех общие цели, поддерживать тех, кто испытывает затруднения);

- ✓ делегирование (четкое распределение задач, обязанностей, доверие к членам команды, уверенность в успехе) [6].

При этом педагоги адекватно оценивают уровень сетевой культуры школьников: только 39,3 % считают его достаточным; 31,1% — несформированным, 23,3% — низким (диаграмма 5), что определяет социальные вызовы современной воспитательной системе.

Диаграмма 5

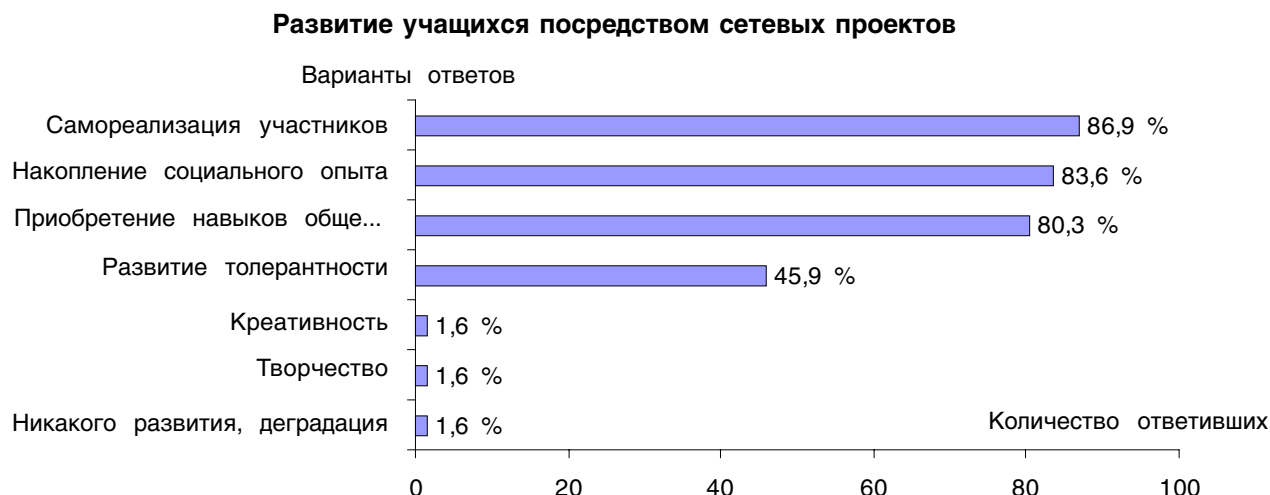
Оценка педагогами сетевой культуры учащихся



Задачу сетевой проектной деятельности педагоги видят в создании условий для самореализации всех участников образовательных отношений, накопления со-

циального опыта и приобретения навыков продуктивного общения, в том числе в сети Интернет, развития толерантности (диаграмма 6).

Диаграмма 6



Результаты анкетирования педагогов продемонстрировали также их включенность в сетевую проектную деятельность:

✓ 83,3 % опрошенных знают об участии своих учеников в проектах;

✓ 93,3 % респондентов полагают, что их интересует, в каких проектах участвуют школьники и степень их активности в проекте;

✓ 90 % учителей считают сетевой проект эффективным в воспитательном процессе и 85 % планируют использовать этот механизм в своей практике.

Анализ опыта проведения сетевых проектов в региональном воспитательном пространстве, результатов опроса педагогов и школьников позволил определить основные педагогические условия эффективности сетевых проектов в процессе социализации школьников:

✓ основополагающим условием является понимание педагогом значимости сетевого проекта в воспитательном процессе и желание использовать технологию сетевого проекта в своей практике (мотивационный компонент);

✓ становление у педагогов компетенций «гибкого» управления, из которых наиболее важными являются развитие и мотивация других участников проекта, а

также делегирование полномочий (личностный компонент);

✓ предпочтение проектов патриотической, экологической, краеведческой направленности, поскольку именно они оказывают существенное влияние на характер ценностных ориентиров школьников (содержательный компонент);

✓ умение осознанно отбирать и целесообразно использовать различные цифровые инструменты, инновационные методики для организации и проведения сетевого проекта в виртуальном пространстве и в смешанном формате (методический компонент);

✓ выбор педагогом позиции наставника, помощника, тьютора (педагогическая позиция).

Таким образом, сетевой телекоммуникационный проект можно рассматривать как эффективную педагогическую технологию в виртуальном воспитательном пространстве при условии грамотного педагогического руководства проектом. Однако к работе в условиях виртуального воспитательного пространства педагога необходимо готовить. Обозначенные нами педагогические условия эффективности сетевых проектов в процессе социализации школьников могут стать теоретическим

основанием для проектирования муниципальных и региональных систем методической и психологической подготовки педагога к профессиональной деятельности в виртуальной среде.

Разумеется, такая система должна быть развернута как в реальном пространстве и предусматривать очное взаимодействие участников, так и в виртуальных средах, чтобы педагог имел возможность «про-

жить» ситуацию виртуального взаимодействия, опробовать на практике те или иные цифровые инструменты и методики. Кроме того, система должна иметь многокомпонентный характер, сочетая возможности формального, неформального и информального образования взрослых, чтобы гибко и адекватно реагировать на индивидуальный образовательный запрос каждого педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илалтдинова, Е. Ю. Роль педагога в цифровом мире образования / Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 34—39.
2. Кондаков, А. М. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А. М. Кондаков, И. С. Сергеев // Педагогика. — 2021. — № 1. — С. 5—24.
3. Мудрик, А. В. Воспитательные ресурсы Интернета / А. В. Мудрик // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2008. — Том 14. — С. 37—39.
4. Плешаков, В. А. Трансформация социального воспитания в XXI веке: о реализации идей В. А. Сластенина и А. В. Мудрика в киберпедагогике / В. А. Плешаков, О. И. Волкова, К. А. Плешакова // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 33—37.
5. Цифровая образовательная среда как фактор развития научно-образовательной и творческой деятельности в общеобразовательных организациях / Т. И. Канянина, В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева, Н. А. Елифанов // Нижегородское образование. — 2019. — № 4. — С. 4—11.
6. «Soft skills»: в поиске универсальных трактовок «гибких» навыков современных работников / О. П. Горьковская, Н. В. Козловский, В. С. Матыкина, А. В. Петров // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). — 2019. — № 4 (53). — С. 20—25.

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

Дидактические игры для развития речемыслительной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с использованием программируемого мини-робота Bee-bot («Умная пчела»): Метод. пособ. / Авт.-сост.: Е. А. Колотыгина, И. О. Васильева, Т. И. Кривоногова, Д. В. Савинова, О. А. Сажина, Т. А. Шорина. 75 с.

В пособии представлена система коррекционно-развивающих игр и заданий с использованием программируемого мини-робота Bee-bot («Умная пчела») для развития речи и коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Особое внимание уделяется речемыслительной деятельности как важнейшей составляющей организации речевого общения у дошкольников. Описание дидактических игр и игровых упражнений представлено в соответствии с лексическими темами «Комплексной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи с 3 до 7 лет» Н. В. Нищевой (2020).

Издание предназначено воспитателям, учителям-логопедам, педагогам-психологам дошкольных образовательных организаций.

ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА ИГРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Т. Г. ХАНОВА,
кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры
психологии и педагогики
дошкольного и начального
образования
НГПУ им. К. Минина
tanyaha10@mail.ru



Н. В. БЕЛИНОВА,
кандидат
педагогических наук,
доцент кафедры
психологии и педагогики
дошкольного и начального
образования
НГПУ им. К. Минина
belinova@mail.ru



Т. С. ВАВИЛОВА,
магистрант
НГПУ им. К. Минина,
воспитатель, МБДОУ
«Детский сад № 45
«Анкудиновский парк»»
tanyushka_79@mail.ru

Статья посвящена актуализации и исследованию современных подходов к трактовке сущности игровой компетентности как феномена педагога дошкольного образования. Наблюдаемый в массовой практике дефицит детской игры авторы объясняют недостаточной сформированностью игровой компетентности субъектов образовательного процесса. Особое внимание в статье уделено анализу подходов ученых к определению данного феномена как одной из сторон профессиональной компетентности педагогов. В структуре игровой компетентности педагога выделен ряд компонентов, дана их характеристика.

The article is devoted to the actualization and research of modern approaches to the interpretation of the essence of play competence as a phenomenon of the teacher of preschool education. The authors explain the deficit of children's play observed in mass practice by the insufficient formation of the play competence of the subjects of the educational process. Particular attention in the article is paid to the analysis of the approaches of scientists to the definition of this phenomenon, as one of the aspects of the professional competence of teachers. An attempt has been made to identify a number of components in the structure of the teacher's play competence, their characteristics are given.

Ключевые слова: *игровая компетентность педагога, дошкольное детство, дошкольное образование, педагог дошкольного образования, игровая деятельность*

Key words: *play competence of a teacher, preschool childhood, preschool education, preschool education teacher, play activities*

Происходящая сегодня в сфере дошкольного образования модернизация, связанная с введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, Профессионального стандарта «Педагог», Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года и др., актуализирует проблему создания условий для поддержки детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности, спонтанной игры детей, ее обогащения, обеспечения игрового времени и пространства [12]. Подобные требования обусловлены необходимостью обратить пристальное внимание на проблемы современного дошкольного детства, одной из которых является «дефицит игры» детей и сопряженных с ней проблем, выделенных известным психологом Е. О. Смирновой, таких как «ситуативность поведения, зависимость от взрослого и предметной среды, невозможность самоорганизации детей, дефицит воображения и внутреннего плана действий, недоразвитие воли и произвольности, коммуникативные трудности, бессодержательное общение и пр.» [10, с. 265].

Системный анализ роли игры в развитии дошкольника, проведенный Н. В. Бурим [1], дает основание утверждать, что дефицит игры затруднит формирование у детей значимых новообразований дошкольного возраста, приведет к снижению активности, в том числе познавательной, воображения и фантазии, недоразвитию способности к символическим замещениям (нарушение формирования знаковой функции сознания), росту детского эгоцентризма [14].

Л. И. Эльконина связывает одну из причин дефицита спонтанной детской игры с неверными установками педагогов при организации игр:

✓ стремлением вмешиваться в игровые конфликты детей, пытаться их разре-

шить; стойким убеждением, что хорошая игра — это игра без конфликтов;

✓ недостаточностью свободного пространства для игры в групповых помещениях;

✓ опасением, что игры в спальнях и раздевалках чреваты травматизмом, поэтому не разрешаются;

✓ требованием убирать игровой материал сразу после окончания игры, поэтому дети не успевают наиграться [17, с. 55].

В сложившейся ситуации обновляются требования к качеству подготовки педагогов дошкольного образования, способных обеспечить необходимые условия для возвращения спонтанной игры в дошкольное детство. Большинство специалистов сходятся во мнении, что преодолеть дефицит игры у дошкольников возможно только при условии совершенствования игровой компетентности педагогов.

Проведенный теоретический обзор современных подходов к трактовке понятия игровой компетентности позволил выделить ряд значимых позиций. Так, характеристика сущности игровой компетентности может различаться по субъекту, то есть носителю компетентности, что подразумевает игровую компетентность *дошкольника* (О. В. Цаплина, Д. М. Камал); *родителей* (Е. В. Трифонова); *студентов — будущих педагогов* (Н. П. Дмитриева, И. А. Комарова, Н. Г. Здорикова, С. В. Кондратюк и др.); *педагога, воспитателя* (Н. В. Бурим, О. В. Гурова, Е. О. Смирнова, Е. И. Рзаева, Т. Г. Ханова и др.).

Так, определяя дошкольника как носителя игровой компетентности, О. В. Цаплина и Д. М. Камал предлагают рассматривать его игровую компетенцию как основу формирования игровой культуры, «способность, необходимую для осущест-

Большинство специалистов сходятся во мнении, что преодолеть дефицит игры у дошкольников возможно только при условии совершенствования игровой компетентности педагогов.

вления игровой деятельности, включающую в себя мотивационно-потребностный, поведенческий, коммуникативный, когнитивный, эмоционально-оценочный компоненты» [15, с. 122].

Е. В. Трифонова предлагает применять понятие игровой компетентности в отношении родителей дошкольников, трактуя его как грамотность родителя в вопросах «понимания важности игры для детского развития» [11, с. 44].

Проблема игровой компетентности педагога активно обсуждается в современном научном дискурсе, однако среди исследователей нет единства в определении сущности этого понятия, а потому следует говорить о нем как о феномене. Феноменологическая плоскость понятия «игровая компетентность педагога» позволяет авторам рассматривать и определять его по-разному, указывая на его многоаспектность, но сходясь в одном — описании позиции педагога по отношению к детской игре. Так, анализ феноменологической позиции педагога по отношению к самостоятельной детской игре в работах И. А. Комаровой, Н. Г. Здорикова [5], О. В. Лещинской-Гуровой [7], З. В. Никоновой, В. В. Игнатовой [8] позволил выявить следующие смежные понятия:

- ✓ игровые умения педагога;
- ✓ игровая личностная позиция педагога;
- ✓ направленность педагога на игру;
- ✓ игровая культура педагога.

Проблема игровой компетентности педагога активно обсуждается в современном научном дискурсе, однако среди исследователей нет единства в определении сущности этого понятия, а потому следует говорить о нем как о феномене.

что игровую компетентность можно рассматривать в качестве вида профессиональной компетентности педагога, другие — в качестве самостоятельного феномена» [3, с. 141—142]. Например, Е. О. Смирнова прямо указывает на то,

что игровая компетентность педагога «является базовой составляющей профессиональной квалификации дошкольного педагога» [10, с. 269]. Позицию трактовки игровой компетентности как одного из видов профессиональной компетентности педагога в области игровой культуры разделяет Н. Г. Здорикова, понимая под ней «интегральное качество личности педагога, готовность и способность осуществлять творческую игровую деятельность, генетическим ядром которой является субъектная активность» [5, с. 102]. Точка зрения З. В. Никоновой, В. В. Игнатовой также основана на понимании игровой компетентности как разновидности «профессионально-педагогической компетентности, включающей комплекс характеристик, необходимых педагогу для сопровождения игровой деятельности обучающихся» [8, с. 166].

Н. Б. Коковина в своем исследовании дала характеристику игровой компетентности как части более сложного феномена. Она полагает, что «игровая компетентность будет являться составляющей педагогического мастерства, так как предполагает владение знаниями в области руководства игрой, развитыми умениями и навыками применения игровых технологий, а также профессионально значимыми личностными качествами, которые в педагогическом мастерстве доведены до высокого и постоянно совершенствуемого искусства» [4, с. 251—252]. Такой подход к рассмотрению феномена как части целого позволяет легко встроить понятие *игровой компетентности педагога* в рамки профессионального стандарта, поскольку описывает систему знаний, умений и навыков, необходимых для реализации трудовой функции, определяет наличие способности и готовности эту трудовую функцию реализовывать. Однако, на наш взгляд, если игровая компетентность является частью более сложного феномена «профессиональная компетентность», то она должна подчиняться логике развития этого более емкого понятия [13].

Обобщая в своем исследовании различные позиции, Д. А. Груздева определяет игровую компетентность как «совокупность личностных и профессиональных (теоретические знания и практические навыки) качеств педагога, а также его мотивационно-ценностные ориентации» [2, с. 579].

Самое полное, на наш взгляд, обоснование понимания сущности игровой компетентности педагога как самостоятельного феномена представлено в трудах Е. И. Рзаевой [9], где предлагается определение игровой компетентности как структурной модели, объединяющей комплекс характеристик педагога, необходимых для создания оптимальных условий реализации игровой деятельности воспитанников:

- ✓ ценностное отношение к самостоятельной детской игре;
- ✓ способность к созданию оптимальной игровой среды;
- ✓ владение комплексной технологией психолого-педагогической поддержки детской игры и создания игрового пространства;
- ✓ способность конструировать содержание разных видов игр с учетом индивидуальных, возрастных особенностей и интересов детей;
- ✓ готовность к принятию игровой позиции в соответствии с принятой ролью;
- ✓ высокий уровень развития креативности;
- ✓ богатый игровой опыт [9].

Мы разделяем позицию, согласно которой игровая компетентность педагога рассматривается как самостоятельный феномен, развивающийся в логике собственных принципов и закономерностей.

Характеризуя феномен игровой компетентности педагога дошкольного образования, следует обратить внимание на его сложную, многомерную структуру, формирование которой является запросом современной образовательной практики. Анализ структурных компонентов игровой компетентности позволил определить четыре базовые группы, в соответствии

с теми характеристиками, которые выделены учеными (Н. В. Бурим, С. В. Кондратьев, Е. О. Смирнова, Е. И. Рзаева, З. В. Никонова, В. В. Игнатова и др.). Каждой из четырех групп было дано обобщающее название, которое отражает смежные характеристики, включенные в анализ. В результате получилось четыре базовых компонента игровой компетентности — аксиологический, гностический, процессуальный, личностный.

Для того чтобы сформировать полное представление о характере требований к игровой компетентности педагога, остановимся подробнее на характеристике выделенных компонентов на основе анализа теоретических позиций ученых.

Аксиологический компонент будет рассматриваться с позиции оценки понимания педагогом значимости игры как ведущей деятельности для психического развития ребенка и ценностного отношения к ней. *Гностический компонент* игровой компетентности педагога понимается как результат освоения педагогом теоретических знаний о сущности игры, игровых технологий, необходимых для трансляции игровой позиции и моделирования разнообразных способов игровой деятельности. *Процессуальный компонент*, являясь содержательно самым емким, позволяет качественно и наглядно диагностировать наличие/отсутствие у педагога игровой компетентности; он включает умения воспитателя организовать игру и вовлечь в нее воспитанников, стимулировать инициативность и самостоятельность детей в принятии игровой позиции, организовать управление игровым пространством. *Личностный компонент* нацелен на проявление педагогом личностных качеств и свойств, позволяющих ему реализовывать игровую позицию.

Исходя из анализа данных, мы выделили значимые личностные качества педагога, к которым отнесли: креативность,

Мы разделяем позицию, согласно которой игровая компетентность педагога рассматривается как самостоятельный феномен, развивающийся в логике собственных принципов и закономерностей.

артистизм, гибкость, инициативность, нацеленность на сотрудничество, рефлексия. Проявление именно этих качеств, по нашему мнению, будет наиболее значимым индикатором диагностирования у педагога уровня развития игровой компетентности.

Разделяя позицию С. В. Кондратьев, мы полагаем, что выделенные структурные компоненты игровой компетентности носят интегративный, целостный характер и в полной мере характеризуют сущность игровой компетентности педагога [6]. Трансляция последней в практической деятельности проявляется в поведенческих позициях педагога по отношению к детской игре.

Что касается уровневой структуры игровой компетентности, то при анализе исследований мы не обнаружили большого разнообразия подходов. Большинство ученых (Е. И. Рзаева, И. А. Комарова, Н. Г. Здорикова, Н. П. Дмитриева, Н. А. Шаманова, Т. Г. Ханова и др.) рассматривают три уровня развития игровой компетентности.

Так, Н. А. Шаманова, Т. Г. Ханова при выделении уровней положили в основу

критерий активности педагога по отношению как к детской игре, так и к собственному профессиональному развитию [16]. *Низкий* (интуитивный) уровень сформированности игровой компетентности характеризуется легкомысленным отношением к спонтанной детской игре и ее развитию, неспособностью четко сформулировать задачи своей игровой компетентности, осознавать цель совершенствования своих психолого-педагогических знаний, выстраиванием детской игры по определенному алгоритму, без творческой активности. *Нормативный* (сред-

ний) уровень сформированности игровой компетентности представляется авторами как устойчивое ценностное отношение педагогов к игровой деятельности; способность успешно планировать деятельность по обогащению содержания детской игры, находить новые решения в типичных игровых ситуациях, однако при этом творческая активность педагогов является еще ограниченной и репродуктивной. Показателями *высокого* (активного) уровня развития игровой компетентности являются преодоление репродуктивности в творческой активности, умение нестандартно сотрудничать с детьми, заинтересованно относиться к совершенствованию собственной игровой компетентности.

Проблема дефицита игры в дошкольном детстве приводит к возникновению ряда объективных педагогических противоречий и требует поиска способов их разрешения. Сегодня многие авторы сходятся во мнении, что преодолеть дефицит игры в дошкольном детстве возможно при условии совершенствования игровой компетентности педагога, одним из возможных путей которого может стать разработка модульного курса повышения квалификации педагогов дошкольного образования — в этом заключаются перспективы дальнейшего исследования данной проблемы. В основу формирования игровой компетентности воспитателя должен быть положен системно-деятельностный подход, включающий комплекс ключевых условий реализации процесса формирования игровой компетентности, системы требований, сформулированных в виде принципов деятельности и адекватных форм и методов работы с педагогами на основе осознания уникальности и специфики спонтанной детской игры в процессе интерактивного практикума.

Сегодня многие авторы сходятся во мнении, что преодолеть дефицит игры в дошкольном детстве возможно при условии совершенствования игровой компетентности педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурим, Н. В. Педагогическое сопровождение и поддержка детской игры как составляющие игровой компетенции педагога дошкольного образования / Н. В. Бурим // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. — 2020. — № 1. — С. 31—37.

2. *Груздева, Д. А.* Игровая компетентность педагога как ключевой аспект в организации игровой деятельности дошкольников / Д. А. Груздева // Студент — Исследователь — Учитель : материалы XXI Межвузовской студенческой научной конференции (Санкт-Петербург, 1—15 апреля 2019 г.). — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. — С. 575—580.
3. *Гурова, О. В.* Современные проблемы развития игровой компетентности педагогов ДОО в контексте ФГОС ДО / О. В. Гурова // Нижегородское образование. — 2015. — № 3. — С. 140—145.
4. *Коковина, Н. Б.* Повышение игровой компетентности педагогов в методической работе в ДОО (дошкольной образовательной организации) / Н. Б. Коковина // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сборник научных трудов. — Екатеринбург : Ажур, 2016. — С. 250—254.
5. *Комарова, И. А.* Психолого-педагогические аспекты формирования игровой позиции в профессиональной подготовке будущих педагогов дошкольных учреждений / И. А. Комарова, Н. Г. Здорикова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. — 2017. — № 8. — С. 100—103.
6. *Кондратьев, С. В.* Содержание профессиональной компетентности будущего педагога дошкольного образования в развитии игровой деятельности детей дошкольного возраста / С. В. Кондратьев // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика : сборник статей IV Международной научно-практической конференции (Чита, 15—16 декабря 2016 г.). — Чита : Издательство Забайкальского государственного университета, 2016. — С. 95—98.
7. *Лецинская-Гурова, О. В.* Развитие игровой компетентности педагогов в условиях обучения в ДОО : методическое пособие / О. В. Лецинская-Гурова. — Нижний Новгород : НИРО, 2016. — 53 с. — ISBN 978-5-7565-0668-6.
8. *Никонова, З. В.* Формирование игровой компетентности педагога начальных классов как условие повышения качества начального общего образования / З. В. Никонова, В. В. Игнатова // Инновационные тенденции развития российской науки : материалы XII Международной научно-практической конференции молодых ученых (Красноярск, 8—9 апреля 2019 г.). — Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2019. — С. 165—167.
9. *Рзаева, Е. И.* Критерии и показатели уровня развития игровой компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений / Е. И. Рзаева // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 3. — С. 170—174.
10. *Смирнова, Е. О.* Формирование игровой компетентности воспитателя / Е. О. Смирнова // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей : материалы XIII Международной научно-практической конференции (Москва, 18—19 февраля 2016 г.). — Москва : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017. — С. 264—272.
11. *Трифорова, Е. В.* Развитие игровой компетентности родителей / Е. В. Трифорова // Развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся : сборник научных трудов / под редакцией Г. В. Новикова, И. Б. Умняшова. — Москва : Издательство Московского государственного психолого-педагогического университета, 2017. — С. 38—45.
12. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.* — Москва : Центр педагогического образования, 2014. — 32 с. — ISBN: 978-5-91382-111-9.
13. *Ханова, Т. Г.* Непрерывное образование педагогов дошкольного образования: методическое сопровождение повышения профессиональной компетентности / Т. Г. Ханова, Н. В. Белинова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67-3. — С. 240—243.
14. *Ханова, Т. Г.* Педагогические условия развития детской игры / Т. Г. Ханова // Нижегородское образование. — 2015. — № 3. — С. 152—155.
15. *Цаплина, О. В.* К вопросу о содержании понятия «игровая компетентность» дошкольника / О. В. Цаплина, Д. М. Камал // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Международной научно-практической конференции (Саранск, 1 декабря 2017 г.). — Саранск : Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2017. — С. 117—123.
16. *Шаманова Н. А.* Изучение уровня игровой компетентности педагогов дошкольной образовательной организации / Н. А. Шаманова, Т. Г. Ханова, Г. С. Горькова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 68-4. — С. 263—266.
17. *Эльконинова, Л. И.* Полнота развития сюжетно-ролевой игры / Л. И. Эльконинова // Культурно-историческая психология. — 2014. — Том 10. — № 1. — С. 54—62.



ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

С. А. ФАДЕЕВА,
доктор педагогических наук,
главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России,
профессор кафедры теории и практики воспитания
и дополнительного образования НИРО
fadeeva1607@gmail.com

В статье рассматривается проблематика оценки социально-педагогической работы с несовершеннолетними, находящимися в пенитенциарных учреждениях. Акцентируется внимание на превалировании в оценочных показателях статистических индикаторов, которые не дают возможности провести объективный комплексный анализ всей картины работы с несовершеннолетними в воспитательных колониях. Предлагается пересмотреть логику проведения оценочных мероприятий в области воспитания несовершеннолетних осужденных (от исходного прогнозирования желаемых результатов с выявлением параметров отслеживания до их анализа и оценки), а при оценке эффективности социально-педагогической работы необходимо учитывать объективное соотношение количественных и качественных индикаторов.

The article examines the problem of assessing social and pedagogical work with minors in penitentiary institutions. Attention is focused on the prevalence of statistical indicators in the estimated indicators, which do not make it possible to conduct an objective comprehensive analysis of the whole picture of work with minors in educational colonies. It is proposed to revise the logic of conducting assessment activities in the field of education of juvenile convicts (from the initial forecasting of the desired results with the identification of tracking parameters to their analysis and assessment), and when assessing the effectiveness of social and pedagogical work, it is necessary to take into account the objective ratio of quantitative and qualitative indicators.

Ключевые слова: *несовершеннолетние осужденные, показатели оценки, исправление и ресоциализация несовершеннолетних осужденных, оценочная карта*

Key words: *juvenile convict, evaluation indicators, correction and resocialization of juvenile convicts, evaluation map*

Актуальность усиления социально-педагогической и воспитательной работы с детьми, находящимися в условиях изоляции от общества, ни у кого не вызывает сомнений. Воспитание личности как процесс целенаправленной со-

циализации осуществляет функцию подготовки к жизни посредством формирования ценностных отношений к окружающему миру. При этом известно, что социализация происходит в течение всей жизни человека. Отечественный психолог

Л. С. Выготский рассматривал социализацию как присвоение индивидом общественного опыта, всей культуры общества (культурно-историческая концепция развития человека) [1]. Следует обратить особое внимание на тот факт, что результаты социализации носят двойственный характер: с одной стороны, они должны соотноситься с множеством социальных норм и требований, а с другой — иметь устойчивые резервы для противостояния всем негативным тенденциям социальной жизни. И то и другое во многом зависит от той воспитательной среды, в которой находится ребенок, поскольку именно воспитание способно управлять процессом социализации. Неслучайно многие исследователи определяют *воспитание* как *социально-педагогическую* поддержку личности в построении своей ценностно-смысловой сферы *.

Особенностью социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными является процесс их *ресоциализации*, то есть создание условий для изменения установок субъекта, его целей, правил, ценностей и норм. Среди основных функций социально-педагогической работы с детьми, находящимися в условиях изоляции, можно выделить *социально-правовую, профилактическую, образовательно-воспитательную, организаторскую* функции. Каждая из них и все они в комплексе могут способствовать исправлению несовершеннолетних «группы риска». Поэтому важной задачей становится исследование *возможностей объективной оценки* эффективности организации социально-педагогической работы с детьми, находящими-

ся в следственных изоляторах и воспитательных колониях. В проекте Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года в качестве одного из требований указывается необходимость совершенствования системы оценки эффективности деятельности, в том числе работы пенитенциарных учреждений для несовершеннолетних осужденных [6].

Многообразие реализуемых направлений социально-педагогической работы (образовательного, культурно-массового, индивидуально-воспитательного; кружковой и клубной деятельности; взаимодействия с общественными объединениями, религиозными организациями и пр.) с подростками, находящимися в следственных изоляторах и воспитательных колониях, является неоспоримым фактом. Постоянно изучается и обобщается положительный опыт и разрабатывается нужная информационно-методическая база по проведению социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными. Для повышения эффективности последней, создания оптимальных условий для исправления и ресоциализации подростков считаем целесообразным рассмотреть проблематику осуществления качественного анализа данной деятельности, дополнив методическую базу необходимыми и важными оценочными инструментами.

К проблематике социально-педагогической работы и ее особенностям обращались многие ученые-пенитенциаристы. Отдельные аспекты социальной и социально-педагогической работы в исправительных учреждениях рассматривались, Г. Д. Долженковой, М. И. Кузнецовым, Л. В. Ковтуненко, С. А. Лузгиным, К. М. Павловой, Н. С. Фоминым [2; 3; 8] и многими другими исследователями. Однако несмотря на тот факт, что формирование определенных подходов к *оценке* социально-педагогической работы

Особенностью социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными является процесс их ресоциализации, то есть создание условий для изменения установок субъекта, его целей, правил, ценностей и норм.

* В статье автор придерживается мнения о содержательном и смысловом пересечении понятий «воспитательная работа» и «социально-педагогическая работа» в применении к определенной категории воспитанников. Социально-педагогическая работа в исправительном учреждении — комплексная деятельность по оказанию социальной поддержки, которая как существенная составляющая входит в единый процесс организации воспитания несовершеннолетних осужденных в пенитенциарном учреждении.

с осужденными не является для исследователей новой проблемой, своевременность обновления оценочных механизмов посредством «снятия» дефицитов существующей критериальной базы при анализе организации воспитания именно *несовершеннолетних осужденных* не вызывает сомнений.

Традиционные аналитические обзоры демонстрируют преимущественно *количественные* оценочные характеристики проводимой воспитательной работы социально-педагогической направленности с несовершеннолетними осужденными. Как правило, они включают только *количество*:

- ✓ проведенных занятий по социально-правовым вопросам;
- ✓ тем, рассмотренных на занятиях по социально-правовым вопросам;
- ✓ проведенных занятий и воспитательных мероприятий;
- ✓ осужденных, принявших участие в организации и проведении культурно-массовых мероприятий;
- ✓ несовершеннолетних осужденных, поставленных на профилактический учет;
- ✓ наложенных на осужденных взысканий и поощрений и пр.

Безусловно, все количественные оценочные показатели, анализируемые в динамике по годам нахождения несовершеннолетних в воспитательных колониях, могут быть в определенной степени информативны. Однако далеко не всегда *рост*

количества традиционных мероприятий и мер дисциплинарной практики влечет за собой ответственное снижение числа нарушений несовершеннолетних, количества со-

стоящих на профилактическом учете, и т. д. К сожалению, последние показатели имеют тенденцию к увеличению, что лишний раз доказывает факт неполноты и необъективности исследования и оценки лишь количественных данных для общей картины организации работы с подростками и молодежью, находящимися

в условиях изоляции от общества. Анализ и оценка внутренних причин отрицательной динамики (в частности, нарушений дисциплины и режимных моментов, постановки на профилактический учет, роста объявленных выговоров и пр.) убеждает в необходимости их тщательного изучения с целью разработки мер по их устранению.

Следовательно, слишком малая доля (или иногда отсутствие) *качественных* показателей оценки организации социально-педагогической работы (оценка качества организации) не позволяет в полной мере проанализировать ее результаты и спрогнозировать развитие столь важного направления деятельности учреждения уголовно-исполнительной системы (УИС). Среди *качественных* оценочных показателей можно назвать:

- ✓ соответствие используемых форм работы с несовершеннолетними целям воспитания и особенностям несовершеннолетних осужденных;
- ✓ разнообразие содержания воспитательной деятельности и современность ее форматов для несовершеннолетних осужденных;
- ✓ действенность механизмов межпрофессионального взаимодействия для решения проблем несовершеннолетних осужденных;
- ✓ результативность социально-педагогических (социально-психологических) технологий для работы с несовершеннолетними осужденными;
- ✓ наличие современных форм повышения квалификации по вопросам воспитания и ресоциализации специалистов воспитательных колоний, результаты их применения на практике и пр.

На наш взгляд, многомерность организации социально-педагогической работы требует тщательного изучения всех составляющих посредством создания целостной системы оценочных показателей, что поможет прогнозировать качество этой работы как в условиях закрытого учреждения, так и за его пределами (отсрочен-

Далеко не всегда рост количества традиционных мероприятий и мер дисциплинарной практики влечет за собой ответственное снижение числа нарушений несовершеннолетних.

ный результат). Предметами *комплексной оценки* могут быть:

- ✓ система воспитательной и социально-педагогической работы;
- ✓ коллектив педагогов и специалистов воспитательных колоний как организаторов воспитательного процесса;
- ✓ система кружковой и клубной деятельности;
- ✓ программы и планы воспитания и социально-педагогической работы;
- ✓ система профилактики асоциальных проявлений среди несовершеннолетних осужденных;
- ✓ взаимодействие с представителями родительской общественности и взаимодействие с социумом;
- ✓ ресурсное обеспечение воспитания и многое другое.

Прогнозирование предполагаемого *качества* организации социально-педагогического процесса должно основываться на нормативно-правовой базе в сфере воспитания несовершеннолетних, а также с учетом условий и особенностей учреждения УИС. Необходима *выработка конкретных показателей* эффективности социально-педагогической работы как индикаторов отслеживания и оценки, которые впоследствии выступят ориентиром для ее анализа. Аналитическая и оценочная деятельность происходит на базе ключевых параметров, наиболее актуальных для организации. Каждый из параметров может характеризоваться рядом критериев, на основе которых формируется подробный диагностический инструментарий (анкеты и опросные листы; дневники наблюдений; действенно-поведенческие и продуктивные методы диагностики; аналитические обзоры; методы статистики и пр.). В процессе аналитико-диагностических процедур оценивается *реальное состояние* социально-педагогической работы в воспитательной колонии. При *сравнении заявленных (предполагаемых) показателей* эффективности работы и *реальных результатов* выявляются конкретные *проблемы* в ее организации с последующим *целеопределением*.

После проведения всех исследований, обработки, интерпретации, обобщения результатов комплексной оценки качества социально-педагогической работы в пенитенциарном учреждении можно сделать выводы, позволяющие при необходимости скорректировать социально-педагогическую работу, представив обобщенные задачи дальнейшей ресоциализации несовершеннолетних осужденных.

Общими показателями эффективности организации социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в учреждениях пенитенциарной системы могут быть:

- ✓ разработанность нормативно-методических документов, регулирующих весь комплекс воспитательных процессов (программы, планы, методические материалы и рекомендации и пр.);
- ✓ наличие модели воспитательной системы (предпочтительно нормативно-гуманистической ценностной направленности) и целевой программы по ее реализации в учреждении УИС;
- ✓ кадровая обеспеченность и работа со специалистами, реализующими социально-педагогическую работу с несовершеннолетними осужденными;
- ✓ результативность деятельности социально-психолого-педагогической службы по работе с несовершеннолетними осужденными;
- ✓ технологическая компетентность специалистов в вопросах воспитания и социально-психолого-педагогической помощи несовершеннолетним; владение методами и приемами воспитательного воздействия и ресоциализации несовершеннолетних осужденных;
- ✓ удовлетворенность специалистов социально-психолого-педагогической службы воспитательной работой с несовершеннолетними осужденными, ее результатами и пр.

Прогнозирование предполагаемого качества организации социально-педагогического процесса должно основываться на нормативно-правовой базе в сфере воспитания несовершеннолетних, а также с учетом условий и особенностей учреждения УИС.

Стоит подчеркнуть, что кроме оценки *условий*, создаваемых для проведения социально-педагогической работы, необходимо организовать анализ и оценку *результатов*, то есть изменений, происходящих в развитии личности несовершеннолетнего осужденного. Так, имеет смысл оценивать:

- ✓ положительную динамику формируемых отношенческих позиций воспитанника к нравственным нормам и требованиям;
 - ✓ личностные и образовательные достижения в период нахождения в изоляции от общества;
 - ✓ динамику психоэмоционального фона поведенческих проявлений;
 - ✓ наличие мотивации к успешному формированию социальных навыков и социально одобряемым моделям поведения и т. д.
- Таким образом, при разработке критериальной базы и оценочного инструментария

следует обратить внимание на *дифференциацию* двух компонентов оценки:

- ✓ *условий*, которые имеются в пенитенциарном учреждении для воспитания несовершеннолетних осужденных;
- ✓ *результатов* этой работы.

Каждый из компонентов может характеризоваться отдельными показателями эффективности и исследоваться при помощи тщательно подобранного (либо вновь созданного) диагностического инструментария.

Для практического воплощения предлагаемой логики оценки работы социально-педагогической направленности рекомендуем использовать *оценочные карты* *, формы которых разрабатываются непосредственно в самой организации (исходя из специфики условий и ресурсов). Унифицированными в оценочной карте могут быть разделы, представленные в таблице.

Показатели эффективности социально-педагогической работы	Критерии оценки	Способы оценки (диагностический инструментарий)	Сроки	Ответственные	Результат (в %; баллах; уровнях и пр.)

При целесообразности и последовательности оценочного механизма вся организация социально-педагогической работы будет функционировать как единая цельная управляемая система планируемых результатов и условий, важных для достижения целевых приоритетов и реализуемых задач в данной области. Выработанные *единые* показатели эффективности будут способствовать постоянным *контролю* и *оценке* социально-педагогической работы в учреждениях пенитенциарного типа на протяжении заданного периода.

В заключение отметим, что считаем

необходимым разработать подходы к *обновлению* и *модификации* оценки социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними осужденными, прежде всего, через актуализацию объективного соотношения количественных и качественных индикаторов, а также создать современный исследовательский инструментарий, позволяющий беспристрастно изучать всю картину организации данной работы в пенитенциарных учреждениях. Система социально-педагогической работы должна быть максимально слаженной и направленной на аккумуляцию всех ресурсов

* При разработке и заполнении оценочных карт прежде всего следует определиться с предметом оценивания (качество условий организуемой социально-педагогической работы, ее результаты и пр.); предлагаемые варианты показателей оценки социально-педагогической работы можно брать в качестве опорных для создания системы качественного мониторинга.

для исправления несовершеннолетних осужденных, поэтому *оценка* этой системы представляется непереносимым условием не толь-

ко достижения значимых результатов в данной сфере, но и ее дальнейшего совершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл : Эксмо, 2005. — 1136 с. — ISBN 5-699-13728-9.
2. *Долженкова, Г. Д.* Право социального обеспечения : краткий курс лекций / Г. Д. Долженкова. — 2-е издание, переработанное и дополненное. — Москва : Юрайт, 2012. — 148 с. — ISBN 978-5-9916-1458-0.
3. *Ковтуненко, Л. В.* Концепция ресоциализации несовершеннолетних осужденных в педагогической среде воспитательной колонии : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Л. В. Ковтуненко. — Воронеж, 2018. — 430 с.
4. *Кузоватова, Е. Е.* Инновационные аспекты подготовки педагогов к проведению профилактической работы / Е. Е. Кузоватова // Нижегородское образование. — 2019. — № 3. — С. 62—69.
5. *Максимова, С. А.* Низкие образовательные результаты обучающихся: диагностика проблемы и пути ее решения / С. А. Максимова, О. В. Плетенева, В. В. Целикова // Нижегородское образование. — 2019. — № 1. — С. 4—14.
6. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года : распоряжение Правительства РФ от 29.04.2021 № 1138-р // Гарант.ру : информационно-правовой портал. — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400639567/> (дата обращения: 05.11.2021).
7. О направлении методических рекомендаций : Письмо Министерства образования и науки РФ от 28 июля 2016 г. № 07-3188 // Гарант.ру : информационно-правовой портал. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71381180/> (дата обращения: 05.11.2021).
8. *Павлова, К. М.* Социально-педагогическое сопровождение ресоциализации воспитанников пенитенциарного учреждения для несовершеннолетних : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / К. М. Павлова. — Москва, 2011. — 177 с.
9. *Фадеева, С. А.* Мониторинг организации воспитательного процесса в системе образования : учебное пособие / С. А. Фадеева. — Нижний Новгород, 2020. — 173 с. — ISBN 978-5-600-02780-0.
10. *Фадеева, С. А.* Профилактика асоциальных проявлений обучающихся в условиях проектирования воспитательной системы школы: результаты исследования / С. А. Фадеева, М. Г. Ямбаева // Нижегородское образование. — 2019. — № 3. — С. 26—32.

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования**

вышло в свет издание:

Дети с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации: Материалы II и III Всероссийской конференции (Нижний Новгород) / ред. кол.: О. С. Гладышева, М. А. Яковлева, И. Ю. Абросимова, Е. Е. Кузоватова. 357 с. (Здоровьесберегающие технологии в образовании).

В сборнике опубликованы материалы II и III Всероссийской конференции по проблемам организации здоровьесберегающей деятельности для детей с ОВЗ в дошкольных организациях, инклюзивных образовательных организациях и в школах, реализующих АООП. Представлен практический опыт внедрения просветительских программ по формированию навыков здорового образа жизни обучающихся и воспитанников с ОВЗ, результаты применения в педагогической деятельности различных форм и методов коррекционной работы, обобщены результаты инновационного регионального проекта «Нижегородская школа — территория здоровья: новые границы возможностей для детей с ОВЗ (2016—2020)».



МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОГО ЦИКЛА ИНОСТРАННЫМ ОБУЧАЮЩИМСЯ

П. Е. ЯНИНА,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры славянской филологии и культуры
Института филологии и журналистики
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
missmarpol@mail.ru

В статье рассматривается методология преподавания дисциплин историко-литературного цикла иностранным учащимся, разработка которой является важной теоретической и практической задачей. Методология целостного анализа художественного произведения представляется наиболее отвечающей целям и задачам курса. Особое внимание в рамках применения методологии уделяется вопросу изучения теоретического материала, в основу которого может быть положена методика обобщения. Ориентация иностранных учащихся на опорные слова и понятия, связанные с основными литературоведческими категориями, культурными и общеполитическими явлениями, позволяет представить историко-литературный процесс в виде системы, связанной с общественной, культурной, политической, духовной жизнью страны. Даны схемы занятий, посвященных творчеству М. Ю. Лермонтова и И. А. Гончарова в рамках данной методологии.

The article deals with the development of a methodology for teaching disciplines of the historical and literary cycle to foreign students that is an important theoretical and practical task. The methodology of the holistic analysis of a work of art seems to be the most consistent with the goals and objectives of the course. Particular attention within the framework of the methodology is paid to the issue of studying theoretical material, which can be based on the methodology of generalization. The orientation of foreign students to the basic words and concepts associated with the main literary categories, cultural and general philosophical phenomena, allows us to present the historical and literary process in the form of a system related to the social, cultural, political, spiritual life of the country. The schemes of classes devoted to the works of M. Y. Lermontov and I. A. Goncharov within the framework of this methodology are presented.

Ключевые слова: *дисциплины историко-литературного цикла, методология преподавания, иностранные обучающиеся, методология целостного анализа художественного произведения, методика обобщения, М. Ю. Лермонтов, И. А. Гончаров*

Key words: *disciplines of the historical and literary cycle, teaching methodology, foreign students, methodology of holistic analysis of a work of art, methodology of generalization, M. Y. Lermontov, I. A. Goncharov*

Преподавание дисциплин историко-литературного цикла иностранным студентам связано с рядом методологических трудностей, обусловленных как спецификой предмета, так и особенностями восприятия обучающимися предлагаемого материала. Современные исследователи обращают внимание на методологические проблемы, возникающие в процессе преподавания подобных дисциплин иностранцам и свидетельствующие о том, что поиск соответствующей методологии является актуальной задачей [7; 8; 10].

Одна из проблем, существенно осложняющих восприятие дисциплин историко-литературного цикла студентами-иностранцами, связана с большим объемом материала и, прежде всего, художественных текстов, предлагаемых для изучения. Чтение художественной литературы в оригинале требует достаточно высокого уровня владения языком. Известно, что язык художественной литературы во многом отличается от разговорного или современного делового языка, который осваивают иностранные обучающиеся в первую очередь. Язык художественной литературы, особенно если речь идет о литературе XIX века или первой половины XX века, насыщен устаревшими синтаксическими конструкциями, архаичной лексикой, что существенно затрудняет понимание текста. Кроме того, в художественном произведении часто описываются явления и реалии русской жизни, которые также требуют дополнительного комментирования со стороны носителя языка. Также художественная литература во многом ориентирована на национальную духовную идентичность, то есть для того чтобы оценить текст, помимо владения языком, требуется понимание того, в каких условиях, для какого читателя, и с какой целью было написано то или иное произведение, иметь представление об общественном, культурно-историческом контексте.

Второй блок проблем связан с тем, что история литературы представляет собой поистине неисчерпаемый и постоянно

пополняющийся запас информации, касающейся как отдельных авторов и произведений, так и всего литературного процесса в его связи с общественно-политической и культурной жизнью страны. Выбор материала для знакомства иностранцев с русской литературой — отдельная методологическая задача, от решения которой зависит, сложатся ли разрозненные факты и сюжеты в сознании обучающихся в определенную систему.

Помимо обозначения трудностей, возникающих в ходе преподавания дисциплин историко-литературного цикла иностранным студентам, в исследованиях предлагаются частные методики, направленные на разработку конкретных уроков, посвященных творчеству отдельных авторов. Вместе с тем не менее важной проблемой представляется поиск единой методологии, позволяющей выстроить материал курса в определенную систему, что и является целью исследования.

Очевидно, что преподавание дисциплин историко-литературного цикла иностранцам требует применения специальных методик, направленных на систематизацию большого объема материала с целью качественного усвоения предмета обучающимися. Существенную помощь в поиске соответствующих методик и приемов могут оказать технологии, разработанные для преподавания литературы школьникам и студентам педагогических вузов. Так, современные исследователи в своих пособиях предлагают многочисленные варианты детальной проработки методов преподавания литературы в школе [1; 9; 13].

Наиболее продуктивной в данном случае представляется методология, направленная на целостный анализ художественного текста, предполагающая создание образа произведения в единстве его формальных и содержательных характеристик, а также установление связей с куль-

Важной проблемой представляется поиск единой методологии, позволяющей выстроить материал курса в определенную систему, что и является целью исследования.

турологических и историко-литературным процессом [1; 14].

Применительно к дисциплинам историко-литературного цикла для иностранных обучающихся данная методология может быть представлена в виде определенной схемы, включающей в себя разнообразные виды деятельности, направленные на усвоение материала в его целостности, а процесс преподавания курса — в виде схемы с различными вариантами занятий и применяемых методик и приемов.

✓ *Занятия, направленные на знакомство с текстами на русском языке.* Предлагается использовать методику совместного «медленного чтения» и комментирования небольших рассказов и стихотворений. Методика подобного изучения литературных текстов, в том числе с применением методов филологического анализа текста, разработана и описана в статьях современных исследователей и практиков преподавания русской литературы иностранцам [2; 3; 5; 11; 12; 15]. Данные статьи содержат практические рекомендации, касающиеся анализа языка, стиля и проблематики произведений, рекомендованных для чтения на занятии с иностранцами. Знакомство с более крупными формами (романами и повестями) возможно в переводе на язык носителя.

Суть предлагаемой нами методики заключается в знакомстве учащихся с опорными словами и понятиями, дающими представление о литературном процессе определенной эпохи, философскими категориями, важными для изучаемого литературного направления или конкретного писателя.

✓ *Занятия, целью которых является знакомство учащихся с терминами и понятиями, отражающими теоретические и содержательные стороны художественного текста.* Иностранцы обучающиеся знакомятся с такими важными понятиями, как «направ-

ление», «течение», «жанр», «стиль», «идея», «проблема», «тема художественного произведения», «пафос», «художественный прием», «тип героя» и т. д. Считаем, что целесообразно знакомить студентов с терминами и понятиями в порядке, позволяющем постепенно пере-

ходить от общих категорий к более конкретным (например, начать с понятия «направление», затем перейти к конкретному жанру, получившему распространение в рамках этого направления и максимально отвечающему задачам данного направления).

✓ *Занятия, целью которых является знакомство с особенностями литературного процесса в России (или в другой стране, литература которой является предметом изучения), его основными закономерностями.* Чтобы этот объемный материал сложился в определенную систему, предлагается использовать методику «обобщений», заключающуюся в вычленении ключевых понятий, в которых видна взаимосвязь между литературой и другими сферами жизни: социально-политической, культурологической, философской.

О важности знакомства иностранных студентов не только с литературными текстами, но и с эпохой, в которую эти тексты создавались, пишет в своем исследовании Е. М. Воронова: «Знания об историко-литературном процессе приобретает теоретический характер по мере того, как преподаватель переходит от изучения со студентами отдельных авторов и произведений к изучению эпохи. Эти знания являются сложными и носят концептуальный характер... Периодизация литературной эволюции, в процессе которой выделяется тот или иной период в развитии литературы, помогает нам соотнести историю литературы с историей общества и одновременно рассмотреть важнейшие литературные факты с точки зрения коренных идейно-эстетических тенденций, действующих во времени» [3, с. 38].

Суть предлагаемой нами методики заключается в знакомстве учащихся с опорными словами и понятиями, дающими представление о литературном процессе определенной эпохи, философскими категориями, важными для изучаемого литературного направления или конкретного писателя, основными явлениями общественной жизни страны, отразившимися в художественном тексте или всем творчестве

того или иного автора. Таким образом, упор делается не на факты биографии писателя и не на конкретные сюжеты, а на связь его творчества или изучаемого произведения с культурно-историческим контекстом, общественной жизнью страны, с этапами философского и духовного становления общества.

В результате историко-литературный процесс представляет собой не набор разрозненных фактов, а систему понятий и категорий, которая отражает историю развития литературы именно как процесс, имеющий логику развития и связанный с жизнью нации в целом. Такой способ организации литературного материала дает возможность для сопоставления русской и любой другой иностранной литературы, поскольку мы опираемся на общие понятия, философские и культурные явления, исторические факты, явления общественной жизни, многие из которых являются универсальными.

✓ *Занятия, посвященные знакомству с творчеством отдельных авторов с применением методики «обобщений»* — представляется нам особенно эффективным при изучении творчества поэтов. Например, в ходе преподавания «Истории русской литературы» иностранцам знакомство с поэтическим творчеством Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Тютчева, Фета и других русских поэтов XIX—XX веков существенно усложняется обилием метафорических высказываний и образных переносов, свойственных поэтической речи, оценить которые и воспринять в полной мере может только носитель языка. Поэтому считаем целесообразным обобщение материала и знакомство обучающихся не столько с самими текстами, сколько с ключевыми образами и понятиями, характерными для творчества того или иного автора.

В качестве примера рассмотрим творчество М. Ю. Лермонтова. Изучение предложенного материала следует начать с определения направления романтизма как ключевого для литературного процесса первой трети XIX века. Отталкиваясь от

философии романтизма, мы неминуемо выходим на образ героя, противопоставляющего себя обществу, и понятия одиночества, свободы, индивидуализма, характерные для художественного мира произведений романтиков. Сосредоточенность романтизма на внутреннем мире персонажа способствует активизации лирических жанров. Соответственно, происходит знакомство учащихся с определением лирики как рода литературы, в наибольшей степени отвечающего задачам романтизма как литературного направления, и основными лирическими жанрами.

Лирический герой Лермонтова в полной мере ощущает себя романтическим персонажем: он замкнут в себе, горд, стремится к независимости. Лирика Лермонтова изобилует образами, отражающими это состояние духа: море, одинокое дерево, листок и т. д. На этом этапе уже возможно подключать конкретные стихотворные тексты, раскрывающие указанные идеи и образы.

Таким образом, знакомство с лирикой М. Ю. Лермонтова происходит сквозь призму культурологических понятий и стихотворных образов, характерных для эпохи романтизма, что позволяет соотнести творчество указанного поэта с художественным миром предшественников, последователей, а также представителей романтизма в других странах.

В таблице 1 на с. 60 предложена версия занятия с опорными терминами и понятиями.

Другой вариант применения предложенной методики продемонстрируем на примере изучения творчества И. А. Гончарова. Знакомство иностранных студентов с личностью И. А. Гончарова и его местом в литературном процессе начинается с определения художественного метода, в рамках которого творил писатель. Определение «реализма» как метода изобра-

Историко-литературный процесс представляет собой не набор разрозненных фактов, а систему понятий и категорий, которая отражает историю развития литературы именно как процесс, имеющий логику развития и связанный с жизнью нации в целом.

Таблица 1

Опорные термины и понятия к занятию по творчеству М. Ю. Лермонтова

Автор, произведения	Основные литературоведческие термины и понятия	Историко-литературные и культурологические понятия
М. Ю. Лермонтов. «Утес», «Смерть поэта», «Пророк», «Нищий», «Листок», «Одиночество», «Поэт», «Узник», «Три пальмы», «Выхожу один я на дорогу», «Демон», «Кавказский пленник»	✓ Направление; ✓ жанр; ✓ лирическое стихотворение; ✓ элегия; ✓ тема, идея, пафос; ✓ герой, лирический герой	✓ Романтизм; ✓ романтический пафос; ✓ идея борьбы; ✓ противопоставление героя толпе; ✓ тема трагического одиночества; ✓ поиск смысла жизни; ✓ образ судьбы

жения действительности и соответствующего ему художественного направления во многом ориентировано на то, что обучающиеся уже знакомы с понятием «романтизм». Литературоведческое определение реализма дополняется указанием на связь этого эстетического явления с культурно-историческим развитием общества, получившего ориентир на осознание собственной национальной идентичности, ослабление сословных связей, демократизацию.

Следующее понятие, имеющее отношение к творчеству И. А. Гончарова и реализму как художественному направлению, — жанр романа. Жанровое определение романа также дополняется указанием на то, что роман в наибольшей степени отвечал стремлению реализма познать и изобразить окружающую действительность в привычных читателю формах. Кроме того, лежащий в основе романа конфликт героя и общества отражает желание русского человека середины XIX века заново выстроить свои отношения с миром (социумом, природой, Богом, противоположным полом и т. д.) [6].

Творчество И. А. Гончарова в этом отношении характерно для эпохи реализма, поскольку в своих романах «Обыкновенная история», «Обломов», «Обрыв» автор представляет собственную картину мира и путь, по которому должно развиваться русское общество. Сам Гончаров так говорил об этом в статье «Лучше поздно, чем никогда»: «Все они [романы] связаны одною общею нитью, одною по-

следовательно идеею — перехода от одной эпохи русской жизни, которую я переживал, к другой» [4]. Эти эпохи русской жизни Гончаров называет эпохами «застоя» и «пробуждения» и особый акцент делает на «типичности» изображаемых им персонажей, сцен, событий.

Какие ключевые понятия мы можем выделить в художественном мире романов Гончаров, отражающие его представление о русском обществе второй трети XIX века? Пространство своих романов, сюжетную схему, а также систему персонажей Гончаров выстраивает, опираясь на общие культурные понятия: провинция — столица («Обыкновенная история»), Восток — Запад («Обломов»), «старая жизнь» — «новая жизнь» («Обрыв»). Занятие, посвященное творчеству И. А. Гончарова, имеет целью анализ этих категорий и их роли в художественном мире его произведений.

В романе «Обыкновенная история» провинциальный мир, деревня противопоставлены столице, Петербургу. Представителем провинциального образа жизни и мыслей является молодой Александр Адуев, идеалист, пылкий юноша, верующий в вечную любовь, истинную дружбу и собственное поэтическое призвание. Противостоит ему столичный житель, дядя Александра — Петр Адуев — деловой человек, циник, вступающий в брак «с расчетом», а не по любви, чуждый каких-либо душевных излияний, даже по отношению к родственникам. Изображая жизненный путь своих героев, Гончаров призывает читате-

ля к срединному пути: истинный путь развития гармоничного человека лежит где-то посередине между крайностями излишнего романтизма, с одной стороны, и практицизма — с другой.

В романе «Обломов» мы также имеем пару героев, которые противопоставлены по типу мировосприятия. Это Илья Ильич Обломов, которому ближе восточный тип мировидения (как его понимает И. А. Гончаров), с его тяготением к покою, созерцанию, душевной мягкостью, бездеятельностью. Противостоит ему Андрей Штольц, на западный тип мировосприятия которого указывает, в частности, полунемецкое происхождение героя. Штольц — человек деятельный, энергичный, стремящийся к постоянному совершенствованию. Намечая оптимальный путь развития русского общества, Гончаров опять призывает к срединному пути: постоянное стремление к деятельности непременно должно дополняться душевной чуткостью и умением находиться в состоянии покоя.

В своем последнем романе «Обрыв» автор снова выстраивает систему персонажей в соответствии с их принадлежностью «старой жизни» или стремлению к «новой жизни». Есть в этой схеме герои, которые демонстрируют крайности в своем следовании традиции (Татьяна Марков-

на Бережкова) или, наоборот, в отрицании всего старого и стремлении к обновлению (Марк Волохов). Однако основные персонажи — Вера и Райский — идут собственным путем, пытаются на своем опыте испытать истинность традиций или постулатов «новой жизни» [16]. Постепенно Гончаров подводит читателя к мысли о том, что крайняя приверженность традиции, постулатам «старой жизни», а также бездумная увлеченность «новой жизнью» и отрицание опыта зачастую приводят к беде. На пути построения гармоничного общества необходимо разумно подходить к сохранению всего лучшего, что выработано традицией, и принятию нового.

Итак, опорные слова в теме «Творчество И. А. Гончарова»: реализм, роман, развитие общества, поиск пути, провинция, столица, Восток, Запад, «старая жизнь», «новая жизнь» — знакомят иностранных обучающихся с основными закономерностями литературного процесса середины XIX века, помогают выстроить связь между творчеством писателя и культурно-историческим контекстом, а также определить специфику художественного метода Гончарова.

В таблице 2 представлены опорные понятия и термины занятия, посвященного творчеству И. А. Гончарова.

Таблица 2

Опорные термины и понятия к занятию по творчеству И. А. Гончарова

Автор, произведения	Основные литературоведческие термины и понятия	Историко-литературные и культурологические понятия
И. А. Гончаров. «Обыкновенная история», «Обломов», «Обрыв»	✓ Направление; ✓ жанр; ✓ роман; ✓ идея; ✓ проблема; ✓ пафос; ✓ типизация; ✓ герой; ✓ психологизм	✓ Реализм; ✓ роман; ✓ человек и общество; ✓ поиск гармоничного героя; ✓ поиск оптимального пути развития общества; ✓ общественные идеалы: противопоставление ценностей «старого мира» и «нового мира»; ✓ «новые» люди; ✓ противопоставление восточной культуры и западной культуры

В процессе преподавания дисциплин историко-литературного цикла иностранным

учащимся применение методологии целостного анализа текста художественного про-

изведения представляется нам наиболее целесообразным. Кроме того, предложенная в качестве одной из базовых методика «обобщений» помогает знания о литературном процессе выстроить в систему,

которая может постепенно дополняться новыми сведениями, понятиями, текстами в зависимости от глубины изучения предмета и степени заинтересованности учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, А. Н. Целостный анализ литературного произведения : учебное пособие для студентов вузов / А. Н. Андреев. — Минск : НМЦентр, 1995. — 144 с.
2. Болдырева, Е. М. Преподавание русской литературы в китайском университете: из опыта работы / Е. М. Болдырева // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — № 1 (106). — С. 85—92.
3. Воронова, Е. М. История русской литературы как учебная дисциплина для иностранных учащихся / Е. М. Воронова // Вестник научных конференций. — 2016. — № 4-2 (8). — С. 36—39.
4. Гончаров, И. А. Лучше поздно, чем никогда : критические заметки // Гончаров Иван Александрович : сайт. — URL: <http://goncharov.lit-info.ru/goncharov/proza/luchshe-pozdno-chem-nikogda.htm> (дата обращения: 06.09.2021).
5. Дзюба, Е. В. Урок чтения на русском языке в иностранной аудитории: методический и методологический аспекты / Е. В. Дзюба, С. А. Ерёмкина // Филологический класс. — 2018. — № 2 (52). — С. 109—117.
6. Недзвецкий, В. А. Русская литература XIX века. 1840—1860-е годы : курс лекций / В. А. Недзвецкий, Е. Ю. Полтавец. — Москва : МГУ имени М. В. Ломоносова, 2010. — 376 с. — ISBN 978-5-211-05703-6.
7. Попова, И. М. Специфика преподавания новейшей русской литературы иностранным учащимся / И. М. Попова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2014. — № 1 (31). — Часть 2. — С. 166—169.
8. Пустовойт, П. Г. Методология преподавания русской литературы иностранцам. Статья первая / П. Г. Пустовойт // Русский язык за рубежом. — 1977. — № 5. — С. 57—62. — URL: <http://journal.pushkin.institute/archive/archive/1977/77-05/Методология%20преподавания%20русской%20литературы%20иностранцам.pdf> (дата обращения: 11.11.2021).
9. Сомова, Л. А. Методика обучения литературе: особенности художественной коммуникации : электронное учебное пособие / Л. А. Сомова. — Тольятти : Издательство Тольяттинского государственного университета, 2014. — 247 с. — ISBN 978-5-8259-0791-8.
10. Станкович, З. Г. Особенности преподавания курса русской литературы XX века как иностранной в рамках подготовительного факультета / З. Г. Станкович // Новый филологический вестник. — 2018. — № 2 (45). — С. 272—279.
11. Степанян, Г. Л. История русской литературы XIX века : учебное пособие для иностранных студентов / Г. Л. Степанян. — Москва : РУДН, 2010. — 244 с. — ISBN 978-5-209-03467-4.
12. Стрелижук, Е. Н. Роль художественной литературы в формировании и развитии русской речевой культуры иностранных студентов / Е. Н. Стрелижук // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2011. — Том 13. — № 2 (5). — С. 1135—1139.
13. Технологии и методики обучения литературе : учебное пособие / В. А. Коханова, М. П. Жигалова, Е. Ю. Кольшева, Н. С. Михайлова. — 2-е издание, стереотипное. — Москва : Флинта, 2016. — 249 с. — ISBN 978-5-9765-0917-7. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/84594> (дата обращения: 23.11.2021).

14. Тюпа, В. И. Художественность литературного произведения: вопросы типологии / В. И. Тюпа. — Красноярск : Издательство Красноярского университета, 1987. — 217 с.
15. Хамаева, О. Л. О некоторых проблемах преподавания курса «Русская литература» иностранным студентам-бакалаврам / О. Л. Хамаева // Педагогический ИМИДЖ. — 2018. — № 1 (38). — С. 145—152.
16. Янина, П. Е. Русский роман 60—70-х гг. XIX века в контексте литературной критики и публицистики: на материале творчества И. А. Гончарова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, Н. Г. Чернышевского : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / П. Е. Янина. — Нижний Новгород, 2013. — 234 с.

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Изучение произведений Ф. М. Достоевского и Н. А. Некрасова в современной школе: к 200-летию со дня рождения писателей: Сборник статей / Сост. и науч. ред. М. И. Шутан. 270 с.

В сборнике научно- и учебно-методических, филологических и искусствоведческих статей представлены интерпретационные и информационные материалы, посвященные произведениям Ф. М. Достоевского и Н. А. Некрасова и их изучению в школе. Выделяя основные мотивы произведений классиков XIX века, авторы размышляют над общественно-философскими, литературоведческими и методическими проблемами.

Издание адресовано специалистам-филологам, студентам, педагогам, преподавателям методики литературы в вузах и в системе повышения квалификации учителей.

Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области: Рабочая тетрадь для младших школьников / Авт.-сост. М. К. Приятелева. 68 с.

Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области способствует развитию социокультурной компетентности младших школьников, формированию уважения к культуре, традициям и истории Нижегородского края, чувства гордости за исторические и современные достижения его граждан, активизации интереса к изучению краеведения, углублению знаний о нижегородской истории, культуре, основан на совместной деятельности обучающихся, педагогов и родителей по гражданско-патриотическому воспитанию учащихся.

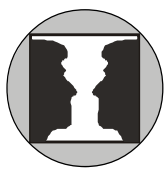
Гусева Н. Ю., Чеченина О. А. Рекомендации по адаптации учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра на уровне начального общего образования: Методическое пособие. 102 с.

В методическом пособии представлены способы адаптации учебного материала в рамках адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для детей с расстройствами аутистического спектра.

В пособии анализируются примеры разноуровневых учебных заданий по основным предметам — «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир», «Литературное чтение», описаны общие принципы адаптации материала на основе базовых тем, повторяющихся и усложняющихся с каждым последующим учебным годом.

Материалы разработаны и апробированы на базе МБОУ «Школа № 134» Нижнего Новгорода совместно с Ресурсным центром сопровождения образования людей с РАС.

Пособие адресовано педагогическим работникам: учителям начальных классов, учителям-дефектологам, тьюторам, работающим с детьми с расстройствами аутистического спектра, а также родителям детей данной категории.



Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО НЕПРЕРЫВНОГО ПОЭТАПНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



О. В. ЛЕБЕДЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры практической
психологии НГПУ им. К. Минина
lebedeva-oksana.nn@yandex.ru



Ф. В. ПОВШЕДНАЯ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры общей и социальной
педагогики НГПУ им. К. Минина
lebedeva-oksana.nn@yandex.ru

Статья посвящена проблеме сохранения и укрепления психологического здоровья современного учителя. В условиях социально-экономической нестабильности общества психологическое здоровье человека подвергается ряду рисков. Современный учитель испытывает не только материальные трудности, но и постоянный стресс как следствие быстро меняющихся условий его профессиональной деятельности. Проблема осложняется постоянно возрастающими требованиями к его профессиональной и личностной готовности осуществлять педагогическую деятельность. В статье не только рассматривается компетентность специалиста системы образования как заданный итоговый результат, но и анализируются компетенции как возможность развития в течение всей профессиональной жизни. Соответственно, психологическое здоровье как личностная составляющая профессионализма учителя требует пристального внимания специалистов как на этапе вузовского обучения, так и в процессе непрерывного становления в профессиональной деятельности.

This article is devoted to the problem of preserving and strengthening the psychological health of a modern teacher. In the conditions of socio-economic instability of society, a person's psychological health is exposed to a number of risks. A modern teacher is experiencing not only financial difficulties due to low wages, but also constant stress as a result of the rapidly changing conditions of his professional activity, in particular, the transition to distance learning in April 2020. The problem is complicated by the constantly increasing requirements for his professional and personal readiness to carry out pedagogical activities. That is why we are talking not so much about the competence of a specialist in the education system as a given final result, but about competencies as an opportunity for development throughout professional life. And accordingly, psychological health as a personal component of a teacher's professionalism requires close attention of specialists not only at the stage of university training, but also in the process of continuous step-by-step formation of a teacher in his own professional activity.

Ключевые слова: *психологическое здоровье учителя, профессиональная педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, профессиональная компетенция, психолого-педагогические условия укрепления психологического здоровья*

Key words: *psychological health of a teacher, professional pedagogical activity, professional competence, professional responsibilities, psychological and pedagogical conditions for strengthening psychological health*

Современная система отечественного образования переживает сложный период. Вместе с тем, как подчеркивает В. В. Николина, «образование становится важнейшим фактором, обеспечивающим экономический рост, социальную стабильность, развитие гражданского общества, оно является механизмом воспроизводства науки, технологий, культуры в целом» [9, с. 15]. С одной стороны, социальный запрос в российском обществе направлен на подготовку учителя как компетентного специалиста, не только хорошего предметника и методиста, способного передать свои знания детям, но и творческую личность, умеющую находить нестандартные решения в постоянно меняющихся условиях жизни и деятельности. С другой стороны, в процессе вузовского обучения акцент делается на дидактической составляющей образовательного процесса: мы по-прежнему стараемся вложить в головы студентов знания, умения и навыки, хотя еще в начале прошлого века С. Л. Рубинштейн писал о том, что нельзя ничего привнести в сознание чело-

века искусственно, помимо его воли. А впоследствии наши студенты в своей практической деятельности будут тренировать детей читать и считать «на время», игнорируя принцип личностно ориентированного обучения.

На наш взгляд, интересы всех субъектов образовательно-воспитательного пространства современной системы отечественного образования могут быть объединены феноменом «психологическое здоровье» как «психологического свойства развитой личности», которое, по мнению И. В. Дубровиной, «обеспечивает адекватный социальным нормам общества, культуре, гуманистическим ценностям культурно-нравственный характер регуляции поведения, отношений, деятельности, переживаний» и является результатом «глубинного взаимовлияния и взаимообогащения таких своих компонентов как: психическое здоровье, психологическая грамотность и психологическая культура личности» [4, с. 12].

Новые возможности, способности, позиции человека, обусловленные стреми-

тельным развитием высоких технологий во всех отраслях науки и практики, разрушением границ взаимодействия с окружающим миром, в том числе благодаря всемирной сети Интернет, аудио- и телекоммуникации, меняют привычные модели его взаимодействия с окружающей средой (предметным, социальным миром, самим собой). Это вызывает «интеллектуальную, эмоциональную, физическую, психологическую напряженность, неустойчивость» [13, с. 165] и актуализирует проблему укрепления психического и психологического здоровья человека (Б. С. Братусь, И. В. Дубровина, А. И. Захаров, В. Э. Палахьян, Ю. И. Родин, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, О. В. Хухлаева, А. В. Шувалов и др.).

Если рассматривать систему образования как сферу проявления и разрешения базовых противоречий общества будущего, то из множества проблем можно выделить комплекс сложных вопросов, направленных на переосмысление сущности процесса подготовки специалистов в системе высшего образования, в том числе необходимость широкого использования, как справедливо отмечает О. С. Гладышева, «разработанных, апробированных, опубликованных и внедренных в систему повышения квалификации педагогов инновационных подходов и алгоритмов системной реализации здоровьесберегающей деятельности в образовательных организа-

циях различного типа» [3, с. 21]. Именно с этих позиций, по мнению Ю. И. Родина, «необходимо подходить к разработке моделей здоровьесберегающего профессионального образования как процесса, ак-

тивизирующего студента к разворачиванию генетически заданного потенциала в выбранной им деятельности» [10, с. 94].

Как подчеркивают исследователи-практики, педагогическая деятельность явля-

ется потенциально эмоциогенной вследствие высокой ответственности за результаты взаимодействия с различными социальными группами. В практике работы «возникает проблема профессиональной дезадаптации как отражение личностных противоречий между требуемой от педагога мобилизацией и наличием внутренних энергоресурсов, вызывающих достаточно устойчивые отрицательные (часто неосознаваемые) психические состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении», и, как следствие — ряд трудностей, присущих именно педагогам: «неумение анализировать все компоненты своей педагогической деятельности и себя, как личность, индивидуальность; недостаточное понимание индивидуально-психологических особенностей детей и неумение их учитывать; неумение организовать процесс общения с родителями и коллегами; неумение управлять своим психическим состоянием и преодолевать психологические барьеры» [8].

Изучая генез профессиональных деформаций в профессиях инновационной сферы (работников банка, операторов справочных служб, спортсменов высшей спортивной квалификации), В. В. Барабанщикова указывает на то, что «накопленные эффекты переживания профессионального стресса способствуют формированию признаков деструктивных форм профессиональных деформаций. Переживание монотонии, пресыщения, острого стресса, утомления, неудовлетворенности условиями труда, негативное субъективное отношение к содержанию труда ведет к развитию признаков профессиональных деформаций... и синдрому выгорания в сочетании с рисками алкоголизации и табакокурения» [1, с. 35]. В полной мере это утверждение можно отнести и к профессии педагога.

Современная система образования наряду с формированием новых универсальных знаний, умений и навыков у обучающегося создает условия для повыше-

Как подчеркивают исследователи-практики, педагогическая деятельность является потенциально эмоциогенной вследствие высокой ответственности за результаты взаимодействия с различными социальными группами.

ния качества подготовки специалистов, развития их общекультурных, профессиональных компетенций, сохранения физического и психического здоровья. Актуализируя проблему профессионального здоровья педагога, Л. М. Митина подчеркивает важность развития у учителя «гуманистической направленности, психолого-педагогической компетенции, эмоциональной устойчивости и экспрессивности, самосознания, творческой активности» [7]. Компетентностный подход (Н. В. Бордовская, А. А. Вербицкий, А. И. Донцов, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. П. Тряпицына, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.) позволяет определить готовность и способность студентов — будущих педагогов к укреплению психологического здоровья в контексте профессиональной педагогической деятельности. Что касается сущности взаимосвязи понятий «компетенция» и «компетентность», то тут мы придерживаемся позиции А. В. Хуторского, которая заключается в том, что «компетенция является совокупностью взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для достижения эффективности деятельности; компетентность... представляет собой владение субъектом соответствующей компетенцией, отражающей при этом личностное отношение к ней и предмету деятельности» [15, с. 60].

Т. М. Сорокина отмечает, что категория «профессиональная компетенция» учителя как «динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных» [12, с. 110—111] включает компоненты:

✓ гуманистическое педагогическое мировоззрение, ставшее основой организации «педагогического пространства» для младших школьников;

✓ систему профессиональных интегративных знаний и навыков, стержнем которой является психологическое знание;

✓ специфическую направленность личности учителя «на ребенка», актуализируемую в диагностико-управленческой деятельности.

В основе профессиональной компетенции заложено осознание педагогом своих возможностей в подборе педагогических технологий с учетом знания особенностей детской группы, потенциальных ресурсов ее развития, специфики социальной среды, что позволяет создавать условия для становления личности растущего человека.

В этой связи резко повышается роль учителя как активного субъекта педагогического процесса, возрастают требования к его личностным и профессиональным качествам, психическому и психологическому здоровью, что нашло отражение в нормативно-правовых документах (Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ВО, Концепции развития образования на период до 2020 года; Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года; программе «Десятилетие детства на период до 2027 года»; Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования; Стратегии социально-экономического развития Нижегородской области).

Актуальность проблемы подтверждает контент-анализ интернет-ресурсов, содержащих практико-ориентированные разработки, направленные на предупреждение нервно-психических перегрузок педагогов; повышение их стрессоустойчивости в условиях чрезвычайных эмоционально-личностных перегрузок; формирование навыков межличностного взаимодействия с проблемными с точки зрения обучения и воспитания детьми; развитие навыков саморегуляции во взаимодействии с детьми, коллегами, руководителями образовательных организаций; предупреждение синдро-

В основе профессиональной компетенции заложено осознание педагогом своих возможностей в подборе педагогических технологий с учетом знания особенностей детской группы, потенциальных ресурсов ее развития, специфики социальной среды, что позволяет создавать условия для становления личности растущего человека.

ма эмоционального выгорания педагогов системы общего, специального и дополнительного образования.

При исследовании феномена «психологического здоровья» как базовой ценности системы образования Е. А. Баева, Е. В. Бондаревская, Е. Ю. Васильева, И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин, Е. В. Мещерякова, В. И. Панов, В. Э. Пахальян, В. А. Пономаренко, Ю. В. Родин, В. В. Рубцов, В. В. Семикин, В. И. Слободчиков, О. В. Суворова, Н. В. Щиголева и другие ученые обращают серьезное внимание на проблему создания образовательной среды как особого рода психолого-педагогической реальности, которая содержит не только специально организованные условия для формирования личности, но и возможности для развития. Образовательное пространство в этом случае мы рассматриваем «как интегративную нелинейную целостность, обнаруживающую взаимосвязь, взаимовлияние и взаимозависимость сложных компонентов образовательной деятельности, объединенных общей интенцией ее субъектов к образовательному результату» [14, с. 20].

Решение проблемы сохранения и укрепления психологического здоровья учителя в современных условиях функционирования системы отечественного образования возможно, если она является составной частью целост-

ной системы психолого-педагогического сопровождения учителя в образовательном пространстве школы. В первую очередь это касается задач личностного развития учителя в образо-

вательном процессе школы, в частности — повышения уровня его психологической грамотности, в том числе в вопросах сохранения и укрепления собственного психологического здоровья; развития личностных качеств, способствующих успешности профессиональной деятельности (здесь име-

ются в виду высокий уровень позитивного самоотношения, рефлексии, осознанной регуляции поведения и деятельности, познавательной мотивации, креативности, энергичности, вовлеченности в работу; низкий уровень враждебности и агрессивности по отношению к окружающим).

Рассматривая структуру ценностных ориентаций современного учителя, мы считаем необходимым выделить такие базовые ценности, как психологическое здоровье личности, образование, профессия, детство. При этом исследователи подчеркивают, что ценностное отношение к здоровью может выступать как один из элементов самосохранительного поведения: «избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений... образует содержательную сторону направленности личности, обеспечивает иерархию ее целей и мотивов, составляет внутреннюю основу отношений субъекта к своему здоровью» [11].

Результаты теоретико-экспериментального исследования возможностей инновационного педагогического вуза в решении проблемы укрепления психологического здоровья будущего педагога в процессе развития его профессиональной компетенции позволили сделать вывод относительно эффективности влияния психолого-педагогических условий на решение проблемы подготовки психологически здоровой личности компетентного специалиста. Мы предполагаем, что перспективным направлением в педагогической психологии является разработка комплекса психолого-педагогических условий функционирования системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности учителя в общеобразовательной школе, которыми могут выступить: блочно-модульное построение учебных дисциплин, психологизация их содержания, проблемное обучение, проектная деятельность, рейтинговая система оценивания и контроля результатов обучения, система повыше-

Рассматривая структуру ценностных ориентаций современного учителя, мы считаем необходимым выделить такие базовые ценности, как психологическое здоровье личности, образование, профессия, детство.

ния квалификации учителей, организация самостоятельной работы обучающихся, в том числе в системе электронного обучения, направленные на:

✓ формирование у учителя позитивного самоотношения, адекватной самооценки, ощущения ценности собственной личности, эмоционального, безусловного принятия себя, чувства уверенности в незнакомых ситуациях, независимости в поступках, стремления следовать собственным целям, убеждениям, установкам и принципами («изнутри направляемая личность»), способности к быстрому налаживанию глубоких эмоциональных контактов с людьми, готовности к приобретению знаний об окружающем мире, легкости овладения новыми видами активности;

✓ развитие навыков осознанной регуляции поведения и деятельности, потребности в ее осознанном планировании, прогнозировании собственной жизненной перспективы.

Субъектно-личностное поэтапное вхождение учителя в профессию педагога должно происходить на основе формирования у него системы гуманистических ценностей, готовности к целостному восприятию себя, мира и людей, способности ощущать связь прошлого, настоящего и будущего, жить настоящим, стремления к самореализации в педагогической деятельности для восприятия и оценки педагогической ситуации как многомерной, динамичной, инновационной, в которой главным является умение соотносить содержательно-предметный аспект обучения школьников с возможными изменениями детской психики.

В разработанных нами концепции и модели укрепления психологического здоровья будущего педагога взаимодействие различных субъектов образовательного пространства рассматривается в качестве реализации принципа интеграции науки и практики. Открытые возможности образовательного пространства вуза как эффективного условия укрепления психологического здоровья студентов в проекте «Мининский университет: от личного успеха

к национальному развитию» (Нижегородская область, 2012—2023 гг.) помогают успешному вхождению будущего педагога в профессию, усиливают его профессиональную мотивацию, стремление к самоактуализации в педагогической деятельности, конкурентоспособность. Мы убеждены в эффективности использования в процессе непрерывного педагогического образования учителей разработанных нами на базе Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина:

✓ программ учебных курсов;

— интегративных («Психологическое здоровье и здоровьесберегающие технологии в образовании»);

— модульных («Детская практическая психология», «Педагогика и психология»);

— курсов по выбору («Л. С. Выготский и практическая психологическая служба сегодня», «Психологическое здоровье студента»);

✓ мастер-классов («Выразительные движения в межличностном общении», «Развитие навыков эмоционально-волевой регуляции»);

✓ учебно-методических комплексов, в том числе в системе электронного обучения педвуза «Moodle» и «Edu» («Психологическое здоровье студента педвуза», «Способности, креативность, творчество, психологическое здоровье: психологическая диагностика и развитие», «Общая психология: эмоционально-волевая сфера и психические состояния человека»);

✓ учебно-методических пособий и курсов лекций по учебным дисциплинам для студентов направлений подготовки бакалавриата («Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Психология», «Социальная и организационная психология») и магистратуры («Практическая психология», «Психолого-педагогическое сопровождение развития дет-

В разработанных нами концепции и модели укрепления психологического здоровья будущего педагога взаимодействие различных субъектов образовательного пространства рассматривается в качестве реализации принципа интеграции науки и практики.

ской индивидуальности», «Кризисная психология»), в системе дополнительного образования и довузовской подготовки.

В частности, в одном из разделов подготовленного нами учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога» представлен ряд тренинговых занятий, направленных на сохранение и укрепление отдельных компонентов его психологического здоровья. Так, цель одного из разработанных нами тренингов заключается в том, чтобы дать будущему учителю представление о выразительных движениях, которые играют огромную роль в процессе межличностного взаимодействия; познакомить участников с возможными формами передачи чувств и эмоций посредством мимики, пантомимики, голосовой мимики; закрепить полученные знания в процессе межличностного взаимодействия участников группы.

Целью тренинга «Развитие навыков волевой саморегуляции поведения и деятельности» является выработка навыков волевого самоконтроля и саморегулирования в ситуациях испытания на основе моделей поведения в условиях чрезвычайных эмоционально-личностных нагрузок. Указанный тренинг направлен на решение следующих задач:

- ✓ раскрыть понятие стресса, рассмотреть его виды (физиологический, эмоциональный, информационный), поведенческие и эмоциональные характеристики изучаемого психического состояния;

- ✓ сформировать у студентов представление о стрессе как адаптационном синдроме, имею-

щем, согласно идеям основоположника учения о стрессе Г. Селье, три основные стадии;

- ✓ выработать у студентов навыки осознанной регуляции в ситуациях чрезвычайных трудностей (устного экзамена, тестового контроля) [5; 6].

Внедрение результатов исследования в практику работы общеобразовательных школ показало их эффективность в рамках школьно-университетского партнерства в аспекте осознания необходимости укрепления психологического здоровья учителей и обучающихся (Программа развития МБОУ № 40 Нижнего Новгорода «Инновационное развитие лица в условиях реализации компетентностного подхода», 2013—2018 гг.; «Креативная образовательная среда лица в информационном обществе», 2018—2023 гг.) [2].

Разработанные и внедренные в массовую образовательную практику на федеральном и региональном уровнях, в том числе в системе специального образования, учебные пособия (например, «Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии» авторов У. В. Ульянковой и О. В. Лебедевой и т. д.) позволяют говорить о востребованности теоретико-экспериментальных исследований в области психологического здоровья детей и подростков. Они могут быть использованы в системе дополнительного вузовского образования и повышения квалификации педагогических работников, так как способствуют качественной профессиональной подготовке абитуриентов, студентов, магистрантов.

Таким образом, учитывая сложность, напряженность, повышенную эмоциогенность труда учителя в условиях нестабильности современного российского общества, мы рассматриваем проблему сохранения и укрепления психологического здоровья педагога как чрезвычайно актуальную. Безусловно, своевременное психологическое сопровождение учителя в процессе его непрерывного профессионального становления в педагогической деятельности может стать более эффективным на основе уже апробированных и внедренных в учебный процесс педагогического вуза инновационных подходов и алгоритмов системной реализации концепции сохранения и укрепления психологического здоровья будущего педагога.

Учитывая сложность, напряженность, повышенную эмоциогенность труда учителя в условиях нестабильности современного российского общества, мы рассматриваем проблему сохранения и укрепления психологического здоровья педагога как чрезвычайно актуальную.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барабанщикова, В. В.* Профессиональные деформации в профессиях инновационной сферы : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / В. В. Барабанщикова. — Москва, 2016. — 44 с.
2. Возможности реализации программы инновационной деятельности образовательного учреждения в контексте компетентностного подхода / О. В. Лебедева, Н. С. Умнова, Л. П. Евстратова, И. Л. Гашпар // Нижегородское образование. — 2015. — № 4. — С. 127—133.
3. *Гладышева, О. С.* Здоровьесберегающая деятельность как важнейшее направление в общеобразовательной практике: системный подход / О. С. Гладышева // Нижегородское образование. — 2019. — № 1. — С. 15—21.
4. *Дубровина, И. В.* Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития / И. В. Дубровина. — DOI:10.17759/bppe.2020170301 // Вестник практической психологии образования. — 2020. — Том 17. — № 3. — URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/ (дата обращения: 25.12.2020).
5. *Лебедева, О. В.* Возможности развития саморегуляции студента — будущего педагога в условиях современного педагогического вуза / О. В. Лебедева, Ф. В. Повshedная, Н. Б. Карабущенко // Вестник Мининского университета. — 2016. — № 2. — URL: http://mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik (дата обращения: 03.05.2021).
6. *Лебедева, О. В.* Научно-практические основы учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога» / О. В. Лебедева // Вестник МПГУ им. М.А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. — 2015. — № 4. — С. 57—65.
7. *Митина, Л. М.* Психология профессионального развития учителя : учебно-методическое пособие / Л. М. Митина. — Москва : Флинта : МПСИ, 1998. — 200 с.
8. *Морарь, А. И.* Психологическое здоровье педагогов / А. И. Морарь // Образовательная социальная сеть : сайт. — URL: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2015/10/26/psihologicheskoe-zdorove-pedagogov> (дата обращения: 23.11.2021).
9. *Николина, В. В.* Интеграция науки, инноваций и образования в подготовке современного учителя / В. В. Николина // Подготовка учителя для XXI века: теория и практика : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 21 декабря 2010 г.) / под редакцией В. В. Николиной, О. А. Сафоновой. — Нижний Новгород : НГПУ, 2011. — С. 14—22.
10. *Родин, Ю. И.* Психологическое здоровье студентов младших курсов педагогического вуза / Ю. И. Родин, Д. С. Метелкина, А. В. Мишина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2018. — Том 7. — № 2А. — С. 90—96.
11. *Соломонов, В. А.* Психологические условия развития ценностного отношения к здоровью у студентов вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / В. А. Соломонов. — Ставрополь, 2005. — 163 с.
12. *Сорокина, Т. М.* Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т. М. Сорокина // Начальная школа. — 2004. — № 2. — С. 110—111.
13. *Фельдштейн, Д. И.* Совершенствование аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. — 2013. — № 2. — С. 162—177.
14. *Фролова, С. В.* Проектирование воспитательного пространства образовательной организации : монография / С. В. Фролова, Е. Ю. Илалтдинова, Ф. В. Повshedная. — Москва : Флинта ; Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2017. — 217 с. — ISBN 978-5-9765-3016-4 (Флинта).
15. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.

КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ: НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



В. С. СКРЯБИНА,
старший преподаватель
кафедры русского языка
филиала Военного учебно-
научного центра
ВМФ «Военно-морская
академия» (Калининград)
skryabinavs@yandex.ru



Ф. М. МОНГИНА,
кандидат
педагогических наук,
заведующая кафедрой
русского языка
филиала Военного
учебно-научного центра
ВМФ «Военно-морская
академия» (Калининград)
fanmon@mail.ru



Ю. А. ГОВОРУХИНА,
доктор
филологических наук,
доцент, профессор
кафедры русского языка
филиала Военного
учебно-научного центра
ВМФ «Военно-морская
академия» (Калининград)
yuliya_govoruhina@list.ru

В статье рассматриваются компетенции преподавателя русского языка как иностранного, такие как способность формировать комфортную образовательную среду для студентов-иностранцев; готовность организовать учебный процесс с учетом национальных психоментальных особенностей обучающихся. Формирование указанных компетенций обусловлено необходимостью разрешать проблемные ситуации, возникающие в многонациональных учебных группах. Авторами предлагаются индикаторы оценки сформированности компетенций.

This article examines the competences of a teacher of Russian as a foreign language, the formation of which is caused by the need to solve problem situations that arise in multinational study groups: the ability to form a comfortable educational environment for foreign students; willingness to organize the educational process, taking into account the national psycho-mental characteristics of students. Indicators for assessing the formation of competencies are proposed.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, методика преподавания РКИ, межкультурная коммуникация

Key words: competence-based approach, competence, methods of teaching RFL, intercultural communication

В современных условиях динамических изменений всех сфер жизнедеятельности, в том числе и образовательной (о чем свидетельствуют изменившиеся подходы в системе образования), когда человеку необходимо постоянное саморазвитие, возросли требования к уровню подготовки как выпускников, так и педагогов. Сегодня педагог обязан быть гибким, способным прогнозировать предстоящие изменения, готовым к новой образовательной практике. Профессиональная мобильность в плане освоения новых и совершенствования сформированных ранее компетенций осознается как актуальная тенденция в развитии педагогики [11; 14; 16].

Современная социокультурная ситуация не только утвердила компетентностный подход в образовании (в соответствии с Концепцией модернизации российского образования), не только сделала нормой ориентацию на перечень компетенций той или иной специальности, но и породила убежденность в том, что существующие компетенции не должны осознаваться как стабильные и закрытые структуры. Так, проблемы инклюзии, цифровизация общества и другие вызовы современного мира потребовали от педагога овладения новыми навыками и личностными качествами. Эта ситуация делает актуальным осмысление компетентностной структуры как открытого и гибкого феномена. В связи с этим, основываясь на собственном опыте педагогической деятельности по обучению иностранных студентов в поликультурных группах, мы проанализировали новые компетенции, которые должны быть, на наш взгляд, включены в существующие перечни компетенций, с целью обосновать их необходимость и продуктивность.

Для достижения поставленной цели мы взяли за основу ряд методологических и теоретических посылок, обозначенных ниже.

✓ Ключевым для нас является компетентностный подход, акцентирующий внимание на умении действовать в различ-

ных ситуациях профессиональной деятельности [4; 7; 8; 17]. Мы согласны с определением компетенции как способности управлять любой (в том числе и непредвиденной) ситуацией [19];

✓ Компетенция обладает структурой, уровни которой имеют поведенческую реализацию и поддаются измерению. В своей работе мы используем модель компетенции, предложенную Н. С. Розовым, В. А. Болотовым и В. В. Сериковым [3; 15], включающую в себя смысловой, проблемно-практический, специализированный компоненты, а также методики выявления структуры компетенции и составления ее паспорта, разработанные Р. Н. Азаровой, Н. М. Золотаревой, В. И. Байденко [1; 2].

В качестве практических методов исследования мы применяли опрос, анкетирование, моделирование, самооценку.

Сегодня не существует общепринятого и утвержденного перечня профессиональных компетенций преподавателя русского языка как иностранного. В. А. Молчановский выделяет в ней (социо)лингвистическую, коммуникативную, литературоведческую, социокультурную, социальную, когнитивную, методическую, психолого-педагогическую, стратегическую, технологическую, персональную и др. компетенции [13]. Заметим, что исследователь, разясняя суть каждого элемента классификации, делает акцент на владении именно русской культурой (нормами языка, ценностями, образом жизни, этикетом). Н. Л. Шибко включает в ядро профессиональной компетенции «знание тех, кого надо обучать (знание национальной и индивидуальной специфики обучающихся, деятельностью которых предстоит руководить в процессе педагогического взаимодействия)» [18, с. 27]. Эта мысль автора представляется нам крайне важной, в то же время заметим, что заявленное зна-

Основываясь на собственном опыте педагогической деятельности по обучению иностранных студентов в поликультурных группах, мы проанализировали новые компетенции, которые должны быть, на наш взгляд, включены в существующие перечни компетенций.

ние требует собственно компетентностной реализации, владения практическими сценариями его применения в целях организации эффективного образовательного процесса.

Опыт преподавания русского языка как иностранного в межнациональных студенческих группах (анализ психоэмоциональной атмосферы, динамики успеваемости, адаптационных процессов) позволил нам сделать вывод о необходимости освоения преподавательским составом *специфических компетенций*, не имеющих пока исчерпывающих характеристик. К ним относятся:

- ✓ способность формировать поликультурную образовательную среду, комфортную для студентов-иностранцев;

- ✓ готовность организовать учебный процесс (в том числе в межнациональной группе) с учетом национальных психоментальных особенностей обучающихся.

Данные компетенции располагаются на стыке инструментальных и межличностных. Под готовностью мы понимаем не только продуктивную психологическую установку на выполнение действия, но и наличие знаний, умений и навыков, а также положительного мотива выполнения образовательной деятельности.

Обоснуем необходимость развития у преподавателя РКИ названных компетенций и определим индикаторы, позволяющие оценить уровень их сформированности.

Главная задача преподавателя РКИ на подготовительном курсе —

создать условия для овладения иностранными обучающимися русским языком в короткий период времени на уровне, достаточном для получения качественного профессионального образования в российском вузе, чтобы воспринимать, понимать и воспроизводить лекционный материал по специальным дисциплинам.

На первом этапе обучения важно, чтобы обучающиеся попали в зону комфорта, являющуюся одним из условий личностного роста и способствующую наиболее эффективной адаптации к обучению в российском вузе. Обозначенную зону комфорта следует не только сохранить, но и расширить, моделируя приближенные к реальной жизни коммуникативные ситуации, создавая предпосылки для участия иностранных курсантов в реальных коммуникативных практиках. Специально организованные условия обучения (дискуссии, интеллектуальные игры, праздники, спортивные соревнования, тренинги, квест-игры и др.) направленные на продуктивную трансформацию личности обучающихся, приобретение ими новых характеристик, приведут к изменению навыков и способностей, к самоорганизации и саморазвитию [9; 5; 6].

На основании нашего опыта можем констатировать, что от комфортной образовательной среды вуза, которая «характеризуется защищенностью каждого члена группы, работоспособностью, инициативностью членов группы, психологической свободой каждого» [10, с.], зависит то, насколько быстро и качественно происходит формирование ключевых компетенций обучающихся иностранных граждан и межличностных отношений субъектов образования. Особую сложность представляет задача формирования комфортной поликультурной образовательной среды с целью управления учебным и адаптационным процессами, поиска эффективных способов взаимодействия. Под поликультурностью в нашем случае мы подразумеваем различное (иногда приводящее к конфликтам) понимание иностранными обучающимися роли преподавателя (наставник, партнер, советник и т. п.) и дидактического процесса в целом, гендерных ролей, ценностных основ семьи, вербальной и невербальной коммуникации.

В беседах со студентами при анкетировании мы определили факторы, положительно повлиявшие на изменение ситуации

Главная задача преподавателя РКИ на подготовительном курсе — создать условия для овладения иностранными обучающимися русским языком в короткий период времени на уровне, достаточном для получения качественного профессионального образования в российском вузе.

входа в зону комфорта, — овладение первичными навыками русской речи, установление коммуникации с другими иностранными обучающимися, участие во внеаудиторных мероприятиях (экскурсии, конкурсы в вузе и за его пределами, концерты, конференции), изучение культурно-исторического материала на занятиях.

В результате иностранные обучающиеся осваивают новую социокультурную среду, приспосабливаются к новому языку и формам общения, новой системе образования, условиям жизнедеятельности в вузе, начинают понимать и принимать новые психолого-педагогические и социально-бытовые требования. Однако, как было отмечено выше, этот процесс адаптации к русской культуре осложняется необходимостью адаптации к поликультурной образовательной среде, эффективная коммуникация в которой является залогом успеха в обучении.

Нами было замечено, что на третьем курсе растет число курсантов, ощущающих некомфортность пребывания в чужой стране/вузе. Дополнительный опрос обучающихся третьего курса позволил выявить причину, которая связана со значительным увеличением объема учебного материала по специальным дисциплинам и практических занятий. К этому студенты не всегда готовы психологически, им требуется время для адаптации к новым требованиям и условиям.

Решить данную проблему возможно при условии сформированной у преподавателя РКИ компетенции — способности создавать для обучающихся комфортные условия в учебном процессе.

К индикаторам ее сформированности можно отнести следующие:

- ✓ знает требования государственных образовательных стандартов стран обучающихся / специфику образовательной системы;

- ✓ умеет планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей введения в зону комфорта и условиями ее реализации;

- ✓ способен определять образовательные потребности обучающихся;

- ✓ умеет адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, учитывая поликультурный состав группы;

- ✓ использует системный подход для организации учебных действий в интересах обучающихся;

- ✓ устанавливает контакты с учетом разных точек зрения, обусловленных поликультурным составом учебной группы, и стремится к координации различных позиций в сотрудничестве;

- ✓ владеет анализом возможных последствий педагогических действий при взаимодействии с иностранными обучающимися.

В процессе обучения иностранных курсантов мы также сталкиваемся с проблемами, обусловленными этнопсихологическими особенностями обучающихся: в поликультурных группах часто возникают напряженные психологические ситуации из-за разных точек зрения на обсуждаемые вопросы, из-за реакции на используемые одnogруппниками вербальные и невербальные средства коммуникации, на излишнюю эмоциональность и многословность, темп и громкость речи, манеру общения с преподавателями.

В интернациональных группах, в состав которых входят студенты из Вьетнама, на начальном этапе было отмечено снижение мотивации к учебе у студентов из других стран, так как благодаря своему национальному трудолюбию и упорству вьетнамцы начинают выделяться, при этом курсанты из африканских стран занимают позицию наблюдателей. Многие студенты из арабских стран негативно реагируют на излишнюю, на их взгляд, креативность африканцев во внеаудиторном пространстве.

Разрешение данной проблемной ситуации возможно при условии сформированной у преподавателя РКИ особой компе-

В процессе обучения иностранных курсантов мы сталкиваемся с проблемами, обусловленными этнопсихологическими особенностями обучающихся: в поликультурных группах часто возникают напряженные психологические ситуации из-за разных точек зрения на обсуждаемые вопросы.

тенции — способности организовать учебный процесс с учетом национальных психоментальных особенностей обучающихся поликультурной группы.

А. А. Леонтьев писал о языке как важном компоненте национальной культуры и средстве овладения ею. Изучая иностранный язык, человек формирует в своем сознании свойственный соответствующему народу образ мира, а достижение взаимопонимания возможно только при сходных картинах реальности [12].

В связи с этим важно, чтобы процесс обучения и межкультурная коммуникация строились с учетом менталитета обучающихся, их этнопсихологических характеристик. В основу этого процесса следует положить *сходные картины реальности и сходные ментальные особенности*, которые являются ядром (отправной точкой) проектирования педагогических стратегий.

Результаты наблюдения и анкетирования обучающихся из стран Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки и Африки позволили описать их этнопсихологические особенности и организовать образовательный процесс с учетом полученных данных. Нами проведен анализ «сильных» и «слабых» этнопсихологических особенностей обучающихся из разных стран. К «сильным» сторонам можно отнести законопослушность большинства обучающихся,

активность в различных сферах деятельности, уверенность в себе (национальная гордость), толерантность, религиозность, предприимчивость. К «слабым» — такие общие этнопсихологические качества, как низкий уровень образовательной потребности и лень (за исключением вьетнамских студентов), безосновательное выделение преимущества своей национальной культуры и традиций, низкие адаптационные ресурсы (в преодолении стресса, решении проблем в различных сферах жизнедеятельно-

сти, готовности к личностным изменениям, освоению новых моделей поведения и т. д.).

Учет этнопсихологических факторов при обучении иностранных студентов способствует осмысленному овладению ими русскими национально-культурными и этнопсихологическими понятиями, поскольку обучающиеся опираются на аналогичные знания в родном языке; оказывает положительное воздействие на педагогический процесс и нивелирует факторы, отрицательно влияющие на качество образования. Во внеаудиторной работе учет этнопсихологических особенностей при распределении ролей и заданий между участниками воспитательных мероприятий обеспечивает вхождение в зону комфорта и нахождение в ней на протяжении всего периода обучения в России.

Степень сформированности описываемой компетенции педагога — способности организовать учебный процесс с учетом национальных психоментальных особенностей обучающихся — определяется посредством следующих индикаторов:

- ✓ имеет представление об этнокультурных особенностях иностранных обучающихся;
- ✓ знает требования государственных образовательных стандартов стран обучающихся / специфику образовательной системы;
- ✓ умеет вычленять сходства этнических характеристик обучающихся поликультурной учебной группы;
- ✓ способен определять образовательные потребности обучающихся и ресурсы для их удовлетворения с учетом их этнопсихологических особенностей;
- ✓ использует системный подход для решения поставленных образовательных задач, опираясь на знание «сильных» сторон иностранных обучающихся;
- ✓ устанавливает контакты и организует общение с учетом этнических особенностей коммуникантов;
- ✓ владеет рефлексивной культурой, то есть способен творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные

Результаты наблюдения и анкетирования обучающихся из стран Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки и Африки позволили описать их этнопсихологические особенности и организовать образовательный процесс с учетом полученных данных.

Результаты наблюдения и анкетирования обучающихся из стран Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки и Африки позволили описать их этнопсихологические особенности и организовать образовательный процесс с учетом полученных данных.

ситуации, адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений;

✓ умеет анализировать возможные последствия педагогических действий при коммуникации с иностранными обучающимися в поликультурной образовательной среде, способен строить продуктивное взаимодействие с учетом полученных данных;

✓ владеет навыками разрешения конфликтов, в том числе межнациональных, с учетом интересов всех взаимодействующих сторон.

Таким образом, рассмотренные компетенции педагогов, формирование которых необходимо для работы с поликультурными иностранными группами, подтверждают, что система компетенций преподавателя

РКИ — открытая и гибкая структура, способная реагировать на требования современной образовательной практики. Преподаватель сегодня должен быть готов не только к совершенствованию базовых компетенций, но и к формированию новых — тех, которые позволяют создавать комфортную поликультурную образовательную среду, способную положительно влиять на качество образования, становление интеллектуальной культуры иностранных обучающихся, их готовность изменяться в соответствии с требованиями времени, быть успешными и мотивированными на получение качественного высшего образования, активными субъектами образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азарова, Р. Н.* Разработка паспорта компетенции : методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Р. Н. Азарова, Н. М. Золотарева. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 52 с. — URL: https://www.asmu.ru/upload/iblock/96e/razrabotka_pasporta_kompetentsiy_rekomendatsii.pdf (дата обращения: 22.11.2021).
2. *Байденко, В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие / В. И. Байденко. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с. — ISBN 5-7563-0279-4.
3. *Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. В. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
4. *Вербицкий, А. А.* Самостоятельная работа студентов: проблемы и опыт / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 1995. — № 2. — С. 137—145.
5. *Гасова, О. В.* Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога : монография / О. В. Гасова. — Минск : БНТУ, 2017. — 144 с. — ISBN 978-985-525-.
6. *Зеер, Э. Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк ; Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. — Москва : МПСИ, 2005. — 216 с. — ISBN 5-89502-723-7.
7. *Ермолаева, Е. Б.* Основные характеристики диалогического взаимодействия (к определению актуальных задач педагогики диалога) / Е. Б. Ермолаева // Образование и наука. — 2012. — № 7. — С. 18—34.
8. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
9. *Игнатова, В. В.* Содействие как педагогическая стратегия / В. В. Игнатова // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 14. — С. 44—52.
10. Краткий справочник по педагогической технологии / под редакцией Н. Е. Щурковой. — Москва : Новая школа, 1997. — 64 с.
11. *Кудрявцева, Е. И.* Методологические проблемы применения моделей компетенций / Е. И. Кудрявцева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. — 2011. — № 4. — С. 29—40.

12. *Леонтьев, А. А.* Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев // Педагогическая библиотека. — URL: http://www.pedlib.ru/Books/3/0307/3_0307-1.shtml#book_page_top (дата обращения 26.09.2021).

13. *Молчановский, В. В.* Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / В. В. Молчановский. — Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 1999. — 42 с.

14. *Николенко, Е. Ю.* Формирование современных компетенций преподавателя РКИ: состояние и перспективы / Е. Ю. Николенко // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. — Санкт-Петербург : МАПРЯЛ, 2015. — С. 758—764.

15. *Розов, Н. С.* Ценности гуманитарного образования / Н. С. Розов // Высшее образование в России. — 1996. — № 1. — С. 81—89.

16. *Ряузова, О. Ю.* Решение комплексных исследовательских задач в процессе подготовки преподавателя РКИ / Л. Ю. Ряузова, М. В. Ляско // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. — 2016. — № 5. — С. 1526—1529.

17. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. — Москва : Академия, 2008. — 256 с. — ISBN 978-5-7695-4672-3.

18. *Шибко, Н. Л.* Профессиональная компетенция преподавателя РКИ: проблема определения, содержания, структуры / Н. Л. Шибко // Русский язык — первый язык общения в космосе : материалы Международной научно-практической конференции (Витебск, 18—19 декабря 2017 г.). — Витебск : Витебский государственный университет, 2007. — С. 149—155.

19. *Keen, K.* Competence: What is it and how can it be developed? / K. Keen, J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (eds.). — Brussels : IBM Education Center, 1992. — P. 111—122.



ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМИКСОВ И КАРИКАТУР: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР *

Л. Э. СЕМЕНОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры общей и специальной психологии НИРО,
профессор кафедры общей и клинической психологии
ФГБОУ ВО ПИМУ (Нижний Новгород)
verunechka08@list.ru

В статье представлен обзор научной и методической литературы относительно возможности использования креолизованных текстов карикатуры и комикса в образовательном процессе. Обозначаются основные функции и преимущества карикатуры и комикса, обосновывается их актуальность в работе с представителями цифрового

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и АНО ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-31335.

поколения, анализируется имеющийся в этом плане отечественный и зарубежный опыт. Рассматриваются некоторые технологии и алгоритмы работы с карикатурой и комиксом с точки зрения применения в сфере образования.

The article presents an overview of scientific and methodological literature on the possibility of using creolized texts of cartoons and comics in the educational process. The main functions and advantages of cartoons and comics are outlined, their relevance in working with representatives of the digital generation is justified, the domestic and foreign experience available in this regard is analyzed. Some specific technologies and algorithms for working with cartoons and comics are considered in relation to the field of education.

Ключевые слова: *креолизированный текст, карикатура, комикс, поколение Z, образование*

Key words: *creolized text, cartoon, comics, generation Z, education*

Что толку в книжке, если в ней нет
ни картинок, ни разговоров?

Льюис КЭРРОЛЛ
«Алиса в Стране Чудес»

В цифровом информационном обществе XXI века кардинальным образом изменились условия социализации подрастающего поколения. Повсеместная цифровизация в совокупности с ценностями постмодерна меняют не только содержательный контекст социализации, но и сам путь вхождения ребенка в культуру, которая со все большей очевидностью движется в направлении от культуры письменной к культуре визуальной. На смену человеку книжному приходит человек компьютерный (цифровой). И дело не только в том, как люди проводят досуг, но и как взаимодействуют, выстраивают социальные связи, как, какими путями и средствами получают информацию, какими культурными знаками оперируют.

Поколение Y и особенно поколение Z — это представители новой коммуникативной системы, использующие новые коммуникативные технологии. По меткому выражению А. Я. Варга, современный ребенок, «захвачен экраном телевизора, компьютера или смартфона» [19], то есть не текстовой информацией, а визуальной. Поменялась преобладающая сенсорная модальность: цифровые дети уже не столько читают, сколько просто смотрят,

причем в большом количестве, как бы «скользя по экрану» и мало на чем сосредотачиваясь, они, пребывая в постоянном потоке информации, перерабатывают ее с высокой скоростью, но иначе — не как «человек читающий». Фрагментарность, ризоматичность и изобилие получаемой через гаджет информации (преимущественно визуальной) приводит к формированию так называемого клипового сознания (термин Э. Тоффлера), для которого характерен особый способ отражения действительности — восприятия, обработки и усвоения информации — краткосрочно, бессистемно, нерелексивно, поверхностно, эмоционально, без учета связей между множеством разнообразных свойств объектов, вне критической оценки [9], что принято считать защитой психики на информационную перегрузку [18].

Многие ученые и практики бьют тревогу по поводу клипового сознания подрастающего поколения, поскольку его следствием становятся новые тенденции когнитивного и личностного развития: неспособность системно воспринимать информацию, системно мыслить и связно излагать свои мысли, подмена знаний информированностью (вследствие чего возникает ложное чувство компетентности), дефицит произвольности и прочее [15; 24]. Наличие этих тенденций сегодня — неоспоримый факт, с которым, работая с детьми, нужно считаться.

По оценкам специалистов, в условиях цифрового общества все большее распространение получают креолизованные, или мультимодальные, тексты, которые пользуются большой популярностью у представителей поколения Y и Z и рассчитаны именно на них. Современные лингвисты и лингвокультурологи рассматривают мультимодальный текст как особый тип визуальной информации, отличительной особенностью которого является наличие двух частей — вербальной (речевой) и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам. Последняя доносит до читателя информацию не только вербально (буквами), но и через другие семиотические каналы — иллюстрации, музыку, язык тела и т. д. [12]. Считается, что наличие элементов разных семиотических систем обеспечивает полноценность восприятия заложенного в тексте смысла, существенно повышая эффективность этого процесса, оказывая влияние не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу человека [8]. Здесь необходимо обратить внимание на то, что креолизованный текст соответствует принципу мультимодальности, на котором базируется современная психолого-педагогическая практика (включая инклюзивное образование, психокоррекцию и психотерапию) [4; 16; 22]. В данном случае речь идет и о задей-

ствовании разных каналов восприятия (полисенсорность), об использовании разных методов (диагностики, воздействия) и о комплексном подходе как таковом в работе с детьми и взрослыми.

К числу креолизованных текстов исследователи относят карикатуру и комиксы [5; 7]. И то и другое принято рассматривать в качестве текста-изображения комического содержания. Считается, что карикатура через юмористическую подачу призвана привлечь внимание на какую-либо проблему

или кризисную ситуацию, комиксы — развлечь, повеселить.

Как показывает анализ научной литературы, сегодня комиксы и карикатуры все чаще становятся предметом изучения в лингвистике, семиотике, культурологии, социологии, искусствоведении. Есть все основания полагать, что в сфере образования и психологической практики карикатуры и комиксы имеют гораздо более широкий потенциал, что выводит их далеко за пределы проблемного поля вышеперечисленных научных дисциплин.

В рамках данной статьи более подробно остановимся на педагогических (образовательных) возможностях использования комиксов и карикатур.

Современные исследователи [2; 8; 13] отмечают, что креолизованный текст выполняет несколько функций. При этом, исходя из цели их использования, непосредственно к педагогической практике и образованию имеют отношение следующие из них:

- ✓ информационная — передача информации в визуально-вербальной образной форме;
- ✓ коммуникативная — установление и поддержание контакта;
- ✓ мотивационная — побуждение к действиям;
- ✓ рекреативная — функция психологической разрядки;
- ✓ иллюстративная;
- ✓ дидактическая;
- ✓ воспитательная, связанная с формированием различных социальных норм, ценностей, убеждений и становлением мировоззрения в целом.

В последнее время появляется все больше исследований, авторы которых заявляют о необходимости включения в образовательный процесс новых нетрадиционных методов и средств, соответствующих «духу времени» и психологическим особенностям современных учащихся, погруженных в процессы невербальной коммуникации посредством зрительных образов. В условиях современной социальной

Современные лингвисты и лингвокультурологи рассматривают мультимодальный текст как особый тип визуальной информации, отличительной особенностью которого является наличие двух частей — вербальной и невербальной.

действительности, характеризующейся резким ростом объема визуальной информации, в качестве наиболее эффективных, наряду с ИКТ, признаются методы наглядности, в том числе карикатура и комикс [1; 10; 17; 27].

Визуальная информация имеет более высокую информационно-энергетическую емкость и более широкий прагматический потенциал, нежели вербальная. Она также обладает высокой образностью и эмоциональностью, оказывая влияние не только на интеллект, но и на чувства человека, способствуя долгосрочному запоминанию за счет большего эмоционального вовлечения. Кроме этого, потребность в наглядности, ориентация на нее — важная особенность детского возраста (особенно, если речь идет о дошкольниках и младших школьниках). Неслучайно детские книги (как художественного, так и учебного содержания) всегда имеют много иллюстраций, поскольку «рисунок является основной формой нарратива для детей» [26, с. 135].

В карикатурах и комиксах визуальная составляющая является преобладающей, причем именно визуальный компонент несет в себе основную смысловую нагрузку. Соответственно, есть все основания относить эти креолизованные тексты к числу новых дидактических средств, которые вполне органично могут включаться в образовательный процесс в качестве дополнительных, вспомогательных элементов, но ни в коем случае не исключать проверенных временем традиционных методов и технологий.

В отличие от других средств наглядности (репродукции картин, фото, схем и т. п.) карикатуры и комиксы позволяют учащимся проникнуть вглубь проблемы, разобраться в ее причинах и следствиях, погрузиться в ее контекст. Вместе с тем уникальность комиксов и карикатур заключается в их комической составляющей, благодаря которой они выгодно отличаются от других видов наглядности своей занимательностью, становясь особым способом познания, средством воздействия

и передачи опыта, создания определенных смыслов (в том числе за счет комического эффекта), что востребовано не только в образовании, но и в практике психологической помощи (консультировании, психотерапии). Так, по мнению В. В. Лихолетова, юмористическая составляющая карикатуры делает ее многофункциональным нестандартным дидактическим средством решения целого спектра конкретных задач:

- ✓ активизации внимания;

- ✓ мотивации, то есть побуждения к определенным действиям;

- ✓ использования в качестве примера (то есть иллюстрации), в том числе для создания конкретного образа абстрактных понятий;

- ✓ нормирования — для обеспечения обратной связи или групповых санкций;

- ✓ релаксации, переключения внимания и отдыха;

- ✓ контроля — через использование в виде специальных диагностических средств [17].

Отмечаются также возможности использования карикатур для развития критического мышления, организации исследовательского поиска, в качестве дидактического средства в технологиях ТРИЗ [6; 17; 20].

Что же касается воспитательного потенциала карикатуры, то некоторые исследователи [2] связывают его с набором особых визуальных метафор, которые служат средствами привлечения внимания к определенной проблеме или образу. Форма воспитательного воздействия посредством карикатуры не имеет ничего общего с нравоучением и осуществляется косвенно через положительные и отрицательные образы, побуждающие к размышлениям, что делает воспитание более результативным.

По данным ряда зарубежных исследо-

Форма воспитательного воздействия посредством карикатуры не имеет ничего общего с нравоучением и осуществляется косвенно через положительные и отрицательные образы, побуждающие к размышлениям, что делает воспитание более результативным.

ваний, карикатуры являются эффективными образовательными инструментами уже при обучении детей-дошкольников, поскольку помогают им открывать и познавать окружающий мир, структурировать свои знания, вовлекают их в учебный процесс, увеличивают активность на занятиях, обеспечивают позитивное отношение к изучаемому материалу [27]. В нашей стране карикатуры, как правило, использовались в работе со старшеклассниками и студентами преимущественно при изучении истории. В этом случае рассматриваются два типа карикатур. Первый из них — карикатуры-иллюстрации, которые служат дополнением к вербальному материалу (тексту учебника, рассказу учителя) и привлекаются в качестве поясняющего примера. Второй тип — карикатуры-характеристики, подчеркивающие типичные черты и сущность исторических событий, явлений, личностей, которые необходимо специально разбирать, анализировать, интерпретировать и т. д. [6; 20]. Работа с карикатурой способствует формированию у обучающихся всех четырех видов универсальных учебных действий — личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных.

Значительный образовательный потенциал обнаружен также и у комиксов — серии рисунков с краткими пояснительными текстами, образующей связанное развернутое повествование, причем не всегда с комическим эффектом.

В комиксах, в отличие от книг, не рисунок дополняет текст, а текст сопровождает рисунок.

Впервые об образовательном потенциале комиксов заговорили еще в 30-х годах XX века, а в начале 1950-х годов в ряде зарубежных стран комиксы стали использовать в качестве дидактического средства и дополнительной литературы для преподавания английского языка и литературы в школах [10]. Сегодня образова-

тельный комикс является одной из популярных образовательных технологий в США, Канаде, Японии и т. д. В последние годы такие комиксы начали издаваться и в нашей стране.

Среди преимуществ комикса и перспектив его использования в качестве одной из медиаобразовательных технологий исследователи и практики обычно называют:

- ✓ краткое, но содержательное (в развернутом виде) изложение учебной информации (лаконичность, сочетающаяся с актуализацией отдельных деталей), в том числе и большого объема, за короткое время (быстрая и эффективная передача), образность и динамичность ее предъявления;

- ✓ возможность остановиться, рассмотреть, многократно возвратиться к отдельным кадрам и сюжету в целом;

- ✓ континуальность повествования (определенная последовательность во времени и пространстве) с одновременной фрагментарностью за счет кадрирования, что особенно удобно для изложения инструкций, алгоритмов действий, норм и правил поведения, кейсовых заданий и т. п.;

- ✓ высокая эффективность понимания и запоминания изучаемого материала, в том числе за счет наличия иллюстраций, отображающих временные и причинно-следственные взаимосвязи;

- ✓ воздействие на уровне нескольких каналов восприятия (соединение визуального и вербального) и удержание внимания;

- ✓ привлекательность для детей, подростков и даже студентов;

- ✓ стимулирование и поддержание мотивации к учебной деятельности;

- ✓ обеспечение интерактивности образовательного процесса;

- ✓ воздействие на эмоции, экспрессивность;

- ✓ удобный с точки зрения решения разных образовательных задач формат: целостность (цельность), связность (когерентность), членимость и изолированность (замкнутость) текста комикса;

В начале 1950-х годов в ряде зарубежных стран комиксы стали использовать в качестве дидактического средства и дополнительной литературы для преподавания английского языка и литературы в школах.

✓ многозадачность, разнообразие заданий по воспроизведению, пониманию и творческому усвоению учебного материала комиксов;

✓ персонализация образования, индивидуализация учебных заданий, возможность получения образовательного опыта, который подходит для каждого (в логике индивидуального образовательного маршрута);

✓ равная интеллектуальная доступность комикса детям с разным уровнем развития, что делает их приемлемым средством обучения и воспитания в условиях инклюзивного образования [1; 3; 10].

Как подчеркивают некоторые российские исследователи, «комикс отвечает запросам современного мира, когда скорость — это требование, наглядность — правило, а доступность — закон... людьми лучше воспринимается броская, визуализированная информация, подающаяся маленькими фрагментами. Так привык функционировать мозг человека XXI века» [1, с. 64].

На наш взгляд, такая форма подачи материала может быть востребована в условиях инклюзивного образования, особенно в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра (РАС). Совершенно очевидно, что формат комикса вполне уместен при составлении визуального макро- и микрорасписания для ребенка с РАС, причем в создании такого «комикса» может принимать участие и сам ребенок. Исследования свидетельствуют о том, что такого рода работу (включающую рисование комиксов) можно проводить с детьми 3-4 лет, поскольку она имеет высокую результативность в плане развития речи, коммуникативных навыков, активизации мыслительных процессов и повышения интереса ребенка с аутизмом к самим коррекционным занятиям [11].

В практике инклюзивного образования комикс зарекомендовал себя и как *эффективный метод активизации познавательной деятельности учащихся с задержкой*

психического развития (ЗПР). Установлено, что специально созданные комиксы, учитывающие уровень развития детей и их возможности, позволяют дифференцировать процесс обучения, снизить утомляемость учащихся с ЗПР, компенсировать имеющийся дефицит произвольного внимания. Работа по их содержанию способствует преодолению инертности мышления, повышению познавательного интереса, стимулирует речевое развитие за счет появления у детей естественной потребности поделиться своими впечатлениями [3]. Тем самым посредством комиксов решается целый комплекс обучающих и коррекционных задач (при условии использования заданий репродуктивного, поискового, аналитического и творческого характера). При этом формат комикса на основе одного и того же креолизованного текста позволяет давать детям совершенно разные виды работы. Характер обсуждаемых вопросов и выполняемых заданий зависит от уровня развития учащихся, что делает возможным максимально индивидуализировать процесс обучения, при этом не только учитывать уровень актуального развития, но и постоянно анализировать и расширять зону ближайшего развития, опираясь на нее впоследствии. Полагаем, что уже в дошкольном возрасте в условиях инклюзивного образования посредством комикса можно знакомить детей с ОВЗ с различными культурными практиками, предлагать алгоритмы действий в различных ситуациях и при решения разного рода задач.

Кроме того, существующие исследования и опыт педагогической практики дают нам основания говорить о еще одном варианте использования комиксов: самостоятельном создании учащимися собственных «учебников», формат которых может быть заимствован у комиксов. Заметим, что такая практика не является уникаль-

Совершенно очевидно, что формат комикса вполне уместен при составлении визуального макро- и микрорасписания для ребенка с РАС, причем в создании такого «комикса» может принимать участие и сам ребенок.

ной и широко представлена, к примеру, в вальдорфской школе. На наш взгляд, она не будет лишней и в инклюзивной школе, выступая в качестве еще одного способа организации учебной деятельности и самостоятельной работы учащихся. Такой учебник в виде комикса может стать итогом изучения отдельных тем или разделов, являясь продуктом обобщения и систематизации полученных учеником знаний, где посредством визуального образа и краткого сопровождающего текста в виде развернутого повествования (по принципу раскадровки) излагается основная информация, которой автор может пользоваться и в дальнейшем.

Несмотря на то что в систему российского образования комиксы пришли сравнительно недавно, идея их использования для детей (включая и дошкольников) в воспитательных и развивающих целях в нашей стране не нова. Эту традицию в советские годы заложили детские периодические издания, одно из которых — журнал «Веселые картинки» [26]. С первого номера на его страницах постоянно печатались различные забавные и поучительные истории, расширяющие детский кругозор, объясняющие посредством рисунка «что такое хорошо и что такое плохо». Главными героями первых, а в дальнейшем постоянных комиксов были Веселые

человечки: Карандаш и его друзья — Самоделкин, Петрушка, Незнайка, Буратино, Чиполлино, Дюймовочка и Гурвинек. Позднее появились и другие рисованные истории, которые создавали лучшие худож-

ники-карикатуристы, иллюстраторы детской литературы и аниматоры (В. Сутеев, Е. Кузьмин, Е. Кан, Ю. Федоров, М. Битный, М. Черемных и др.). Некоторые рисованные истории имели продолжение и выпускались сериями; встречались и такие, которые конструировались в виде загадок или с учетом творческой активно-

сти самого ребенка, привлечения его в качестве соавтора истории (например, в рубрике «Твой юмор», детям предлагалось придумать забавную подпись к карикатуре). По принципу комикса (только без баблов) были созданы и некоторые книжки для малышей («Три котенка» и «Цыпленок и утенок» В. Сутеева и др.), а также столь любимые несколькими поколениями детей диафильмы.

Весьма положительно относился к комиксам итальянский детский писатель Дж. Родари. В своей книге «Грамматика фантазии» он даже призывал читать комиксы, относя их к первому самостоятельному и внутренне мотивированному чтению ребенка, крайне полезному для его развития. Комикс предлагает ребенку увлекательную игру, поскольку он подобен «стенографической записи: чтобы получить текст, ее еще надо расшифровать» [23, с. 104]. Как справедливо полагал Дж. Родари, «чтобы восполнить пустоту между одним рисунком и другим, требуется сверхактивная работа воображения...» [там же]. Отсюда и развивающий эффект комикса: «воображение ребенка не остается пассивным, комикс его все время подстегивает, заставляет анализировать и синтезировать, классифицировать, делать вывод» [там же, с. 105].

Современные исследователи дополняют выводы Дж. Родари, говоря о том, что комиксы — это первая ступенька на пути ребенка к чтению.

Существует мнение, что неразвитость воображения препятствует становлению ребенка как читателя, и наоборот: «дети, которые любят читать и активно читают, — это дети, которые умеют воображать. Они не просто складывают буквы в слова, но постоянно создают поток некоего “внутреннего кино”, сопровождающего читаемый текст» [25, с. 105]. В этой связи комиксы можно рассматривать как своего рода промежуточный этап при переходе от потребления визуальной информации к чтению, поскольку посредством комикса можно развивать и воображение

Несмотря на то что в систему российского образования комиксы пришли сравнительно недавно, идея их использования для детей (включая и дошкольников) в воспитательных и развивающих целях в нашей стране не нова.

ребенка, и его внутреннюю мотивацию к чтению, чему уже есть экспериментальные подтверждения [21]. С помощью комиксов дети получают удовольствие от чтения, у них увеличивается словарный запас, расширяется кругозор, развиваются наблюдательность и нарративный навык, они учатся понимать структуру истории (поскольку комиксы имеют четкую сюжетную линию, где причина и следствие, проблема и ее решение легко узнаваемы) и т. д. [14; 25]. Более того, дети, читающие комиксы, часто начинают придумывать и рисовать собственные истории — создавать новые сюжетные линии и новых персонажей, что способствует развитию творческого потенциала личности [21].

Вместе с тем есть специалисты, которые утверждают, что комиксы могут остаться для малыша всего лишь чередой ярких, но бесполезных картинок, так как дети, не умеющие читать, рассматривают комикс бездумно и рассказать о содержании просмотренных картинок не могут, поэтому многое зависит от выбора комиксов и характера участия взрослого (родителя, педагога). Чтобы правильно организовать работу с комиксом (например, предложить ребенку помочь какому-то персонажу разобраться в картинках, выложить их в правильной последовательности, составить по ним рассказ, найти ошибку, восстановить нарушенные причинно-следственные связи и др.), необходимо руководство взрослого [14]. В этом случае у ребенка будут развиваться речь, образное и логическое мышление, воображение, креативность.

Таким образом, в практике современного образования представителей цифрового поколения Z креолизованные тексты получают свою «новую жизнь», поскольку, как показывает анализ научной и методической литературы, комиксы и ка-

рикутуры обладают многофункциональным потенциалом, выступая в качестве эффективных дидактических и воспитательных методов и средств, стимулирующих познавательное и личностное развитие. При этом доказана целесообразность их использования как в работе с детьми дошкольного возраста, так и в процессе школьного обучения, включая практику инклюзивного образования. Будучи созвучными по своим педагогическим возможностям

идеям личностно ориентированного подхода, комиксы и карикатуры способны обеспечить персонализацию образования, индивидуализацию образовательного маршрута для разных категорий детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Поэтому есть все основания полагать, что в ближайшее время креолизованные тексты комиксов и карикатур станут еще более востребованы в педагогической практике, а варианты их использования в образовательном процессе значительно расширятся.

Однако при всей привлекательности креолизованных текстов для решения задач обучения и воспитания современных детей важно понимать, что использование комиксов и карикатур в образовательном процессе не может рассматриваться в качестве ведущего и/или универсального средства и тем более исключать уже зарекомендовавшие себя методы и приемы. В интересах развития культуры в целом и каждой личности в частности образование должно способствовать повышению не только визуальной, но и вербальной компетентности подрастающего поколения, что невозможно осуществить без полноценного чтения художественных и научных текстов.

Чтобы правильно организовать работу с комиксом, необходимо руководство взрослого. В этом случае у ребенка будут развиваться речь, образное и логическое мышление, воображение, креативность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева, Т. И. Комикс как современная технология обучения / Т. И. Авдеева, М. И. Высоκος, С. И. Зыкова // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 3. — С. 64—67.

2. *Айнутдинов, А. С.* Карикатура как тип изображения комической интенции в современных российских печатных СМИ : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / А. С. Айнутдинов. — Екатеринбург, 2010. — 20 с.
3. *Архипова, Л. М.* Комиксы как инновационный метод активизации познавательной сферы учащихся с задержкой психического развития в процессе обучения истории / Л. М. Архипова // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — Том 2. — № 4. — С. 106—110.
4. *Блинова, Ю. Л.* Мультимодальные арт-технологии как средство актуализации познавательной активности младших школьников / Ю. Л. Блинова // Мир науки. — 2017. — Том 5. — № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/103PSMN617.pdf> (дата обращения: 08.08.2021).
5. *Воронина, О. А.* Карикатура как вид креолизованного текста / О. А. Воронина // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2009. — № 2. — С. 14—18.
6. *Гаврилова, Л. Г.* Некоторые особенности работы с политической карикатурой / Л. Г. Гаврилова // Дидактический сервер. — 2013. — № 4 (16). — С. 6—12.
7. *Григорьева, Н. Ю.* Комикс как креолизованный текст / Н. Ю. Григорьева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. — 2013. — Том 10. — № 1. — С. 19—111.
8. *Громова, Н. С.* Функциональная специфика креолизованного текста в интернете / Н. С. Громова // Язык и культура. — 2014. — № 11. — С. 140—144.
9. *Докука, С. В.* Клиповое мышление как феномен информационного общества / С. В. Докука // Общественные науки и современность. — 2013. — № 2. — С. 169—176.
10. *Донина, И. А.* Образовательный потенциал комиксов: исторический контекст / И. А. Донина, А. С. Шустров // Педагогический вестник. — 2019. — Выпуск 7. — С. 36—38.
11. *Евлампијева, Г. А.* Опыт развития коммуникативных навыков у аутичных детей с помощью рисования комиксов / Г. А. Евлампијева // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2017. — Том 27. — Выпуск 1. — С. 117—122.
12. *Кибрик, А. А.* Мультимодальная лингвистика / А. А. Кибрик // Когнитивные исследования : сборник научных трудов. — Москва : Институт психологии РАН, 2010. — С. 135—152.
13. *Клушина, Н. И.* Интенциональные категории публицистического текста (на материале периодических изданий 2000—2008 гг.) : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Н. И. Клушина. — Москва, 2008. — 57 с.
14. Комикс в образовании: есть ли польза для дела? // Народное образование. — 2002. — № 9. — С. 131—143.
15. *Костромина, С. Н.* Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении / С. Н. Костромина, Д. С. Гнедых // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2015. — № 2. — С. 5—14.
16. *Лазарус, А.* Краткосрочная мультимодальная психотерапия / А. Лазарус. — Санкт-Петербург : Речь, 2001. — 256 с. — ISBN 5-9268-0072-2.
17. *Лихолетов, В. В.* Анекдот и карикатура в системе средств обучения технологиям творчества / В. В. Лихолетов // Мир науки. — 2017. — Том 5. — № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN517.pdf> (дата обращения: 07.08.2021).
18. *Моль, А.* Социодинамика культуры / А. Моль. — Москва : ЛКИ, 2008. — 416 с. — ISBN 978-5-382-00433-4.
19. «Не будут они читать, и заставлять их бессмысленно» : интервью с Анной Варга [беседовала Ю. Фуколова] // Harvard Business Review — Россия : сайт. — URL: <https://hbr-russia.ru/biznes-i-obshchestvo/fenomeny/a18445/> (дата обращения 07.08.2021).
20. *Обоимова, Р. В.* Карикатура на уроках истории / Р. В. Обоимова // Молодой ученый. — 2020. — № 20 (310). — С. 594—596. — URL: <https://moluch.ru/archive/310/70133/> (дата обращения: 28.07.2021).

21. *Пляцек, Н. А.* Комикс: от «веселых картинок» — к вдумчивому чтению? / Н. Пляцек // Роль чтения в развитии личности ребенка : материалы межвузовского круглого стола : сборник. Выпуск 5 / составитель А. В. Березина. — Москва : РГДБ, 2021. — С. 42—48.
22. *Политика, О. И.* Мультиmodalный подход в коррекции синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей дошкольного возраста : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / О. И. Политика. — Санкт-Петербург, 2003. — 23 с.
23. *Родари, Дж.* Грамматика фантазии. Сказки по телефону / Дж. Родари. — Алма-Ата : Мектеп, 1982. — 208 с.
24. *Фельдштейн, Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы / Д. И. Фельдштейн // Национальный психологический журнал. — 2010. — № 2 (4). — С. 6—11.
25. Читатель в городе. Город как учебник — город как мастерская — город как место для творчества : коллективная монография / под редакцией Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой. — Москва : Библиомир, 2017. — 248 с. — ISBN 978-5-9500720-1-7.
26. *Шиленко, О. Р.* Традиции детского журнала в России: преемственность и уникальность журнала «Веселые картинки» / О. Р. Шиленко // Человек в мире культуры. — 2017. — № 4. — С. 133—141.
27. *Kocaman, G. I.* The Effects of Caricature-based Applications on the Preschool Children's Emotional Intelligence / G. I. Kocaman, Akran S. Koc. — DOI: 10.14689/enad.26.9 // Journal of Qualitative Research in Education. — 2021. — № 26. — P. 198—230.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ



В. В. ГОРБАЧЕВ,
кандидат педагогических наук,
начальник кафедры психологии
и педагогики Нижегородской академии
МВД России
gvv02121977@mail.ru



В. В. ВАСИЛЬЕВ,
кандидат юридических наук,
доцент, профессор кафедры
административной деятельности органов
внутренних дел Нижегородской академии
МВД России
vasiljev.vyacheslaw@yandex.ru

Статья посвящена специфике организации и проведения патриотического воспитания лиц, обучающихся в суворовских военных училищах системы образовательных организаций МВД России. Дается краткий анализ субъектов патриотического воспитания в правоохранительных обще-

образовательных организациях и направлений патриотической работы. Рассматриваются специфические особенности патриотического воспитания в суворовских военных училищах МВД России.

The article is devoted to the specifics of the organization and conduct of patriotic education of persons studying in the Suvorov military schools of the Ministry of Internal Affairs of Russia educational organizations system. The study undertaken by the authors provides a brief analysis of the subjects of patriotic education in law enforcement educational institutions and areas of patriotic work. The authors of the article formulate the specific features of patriotic education in the Suvorov military schools of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Ключевые слова: патриотизм, воспитательный процесс, суворовское военное училище, образование, патриотическое воспитание, непрерывное образование, педагогическая деятельность

Key words: patriotism, educational process, Suvorov military school, education, patriotic education, continuing education, pedagogical activity

Министерство внутренних дел Российской Федерации, как и другие федеральные органы исполнительной власти, относящиеся к категории правоохранительных, содержит в своей структуре систему образовательных организаций, реализующих различные образовательные программы общего, среднего и высшего профессионального образования, а также дополнительного профессионального образования и профессионального обучения. Такая система позволяет МВД России в полной мере реализовывать пред-

дусмотренную Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» концепцию непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел (полиции) [4].

Военные общеобразовательные организации (суворовские и нахимовские военные училища) входят в систему образовательных организаций, подведомственных Министерству обороны страны, начиная с 1943 года. Тогда же в системе образовательных организаций, относящихся структурно к Министерству внутренних дел, были учреждены два су-

воровских военных училища, дислоцированные за пределами РСФСР — в Кутаиси и Ташкенте. В 1946 году Кутаисское суворовское военное училище было передислоцировано в Ленинград. В отличие от общеобразовательных организаций Министерства обороны СССР, чья деятельность не прерывалась, оба суворовских военных училища МВД СССР были упразднены в 1960 году. Вновь данная разновидность образовательных организаций появилась в структуре Министерства внутренних дел РСФСР в 1991 году с открытием Новочеркасского суворовского военного училища. Возрождение в качестве самостоятельного элемента системы образовательных организаций, находящихся в ведении МВД РФ специализированных общеобразовательных организаций, стало, на наш взгляд, завершающим этапом реализации Министерством внутренних дел России концепции непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел (полиции).

В соответствии с действующей в настоящее время законодательной дефиницией образование представляет собой единый целенаправленный процесс воспитания и обучения. Специфической особенностью всей воспитательной деятельности,

В соответствии с действующей в настоящее время законодательной дефиницией образование представляет собой единый целенаправленный процесс воспитания и обучения.

реализуемой в отношении личного состава органов внутренних дел, лиц, проходящих обучение в ведомственных правоохранительных образовательных организациях, является ее ярко выраженная *патриотическая направленность*, выступающая стержневой основой воспитательного процесса не только в МВД РФ, но и других федеральных органах исполнительной власти правоохранительной направленности. В данной статье мы рассмотрим особенности патриотического воспитания лиц, проходящих обучение в суворовских военных училищах МВД России.

Прежде всего необходимо обратить внимание на достаточно специфическое положение обучающихся в образовательных организациях МВД России. Все они относятся к категории действующих сотрудников органов внутренних дел. Более того, прекращение обучающимся лицом службы в ОВД (полиции) является основанием для отчисления его из образовательной организации. Исключением из данного правила являются лица, получающие образование в суворовских военных училищах и кадетском корпусе, поскольку они не являются сотрудниками ОВД и на них не распространяются законодательно установленные соответствующие требования и ограничения. Более того, в отличие от выпускников образовательных организаций высшего образования МВД России, обязанных отработать по окончании ведомственного вуза не менее пяти лет в подразделениях органов внутренних дел, суворовцы и кадеты, закончившие обучение, вольны не связывать свою дальнейшую жизнь и учебу с Министерством внутренних дел и его территориальными органами.

По факту, и суворовцы, и кадеты обладают статусом старших школьников, осваивающих образовательные программы среднего общего образования. Помимо стандартного объема учебных дисциплин, предусмотренных для освоения учащимися 9—11-х классов, курсанты суворовских военных училищ углубленно изучают

как отдельные дисциплины (обществознание, историю, физическую подготовку и пр.), так и ряд специализированных дисциплин, включая строевую подготовку.

Поскольку процесс обучения предусматривает интернатный вариант нахождения обучающихся в училище, педагогический и командный состав, сотрудники подразделений по работе с личным составом име-

ют значительный объем временных ресурсов для проведения с суворовцами различных видов воспитательной работы.

Как было отмечено выше, характерной особенностью всех видов воспитательного воздействия на обучающихся в суворовских военных училищах МВД России выступает их *патриотическая составляющая*. На ее значимость в воспитательном процессе суворовских военных училищ указал Президент России В. В. Путин. Выступая на церемонии открытия Тульского суворовского военного училища, он отметил, что «специфическим признаком воспитательно-обучающего процесса... были и остаются высочайшие уровни культуры и внутренней дисциплины педагогов и воспитанников, именно в суворовских училищах успешно реализуется процесс воспитания настоящих патриотов Российской Федерации» [3].

Для полноценного раскрытия отличительных черт патриотического воспитания суворовцев считаем необходимым рассмотреть современные научные воззрения на понятие патриотизма, его место и роль в воспитательном процессе.

Согласно толковому словарю, *патриотизм* — это сформированное у индивида чувство преданности родине, любви к своему отечеству и народу. Итогом патриотического воспитания является, соответственно, формирование личности патриота — индивида, осознанно и в полной мере проникнутого идеей патриотизма [5].

Анализ публикаций, посвященных вос-

Характерной особенностью всех видов воспитательного воздействия на обучающихся в суворовских военных училищах МВД России выступает их патриотическая составляющая.

питательной работе в суворовских военных училищах в целом и ее патриотической составляющей в частности, свидетельствует о том, что данный аспект воспитательно-обучающего процесса в ведомственных общеобразовательных организациях освещен достаточно слабо.

С. А. Козырев, занимающийся проблематикой патриотического воспитания, реализуемого в суворовских военных училищах Народного комиссариата внутренних дел Советского Союза, в своем исследовании обращает внимание на тот факт, что воспитательная деятельность и педагогическим, и командным составом училищ должна осуществляться на базе принципа патриотизма, что было нормативно зафиксировано в Положении о суворовских военных училищах, утвержденном приказом НКВД СССР (1943). Так, в частности, субъекты воспитательного процесса были обязаны осуществлять воспитание суворовцев в «духе пламенного патриотизма, любви и беспредельной преданности Родине» [2]. По мнению С. А. Козырева, патриотическое воспитание, оставаясь основой всего образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях системы МВД России, при его нормативной закреплённости не должно становиться формально обязательным [2].

С точки зрения начала формирования нравственно-патриотических устоев личности суворовца наиболее значимыми являются встречи начальника училища с обучающимися первого курса.

Н. А. Дмитриева, рассматривая в качестве цели воспитательного процесса обучающихся в суворовских военных училищах формирование личности патриота России (вне всякой привязки к обя-

зательности поступления суворовца-выпускника в вуз МВД РФ), приходит к ряду выводов. Во-первых, обучающихся в суворовских военных училищах (с достаточной степенью условности) можно разделить на две группы: суворовцы из семей правоохранителей и военнослужащих; суворовцы из гражданских семей. Во-вторых, для создания у последних стой-

ких базовых патриотических установок требуется большее воспитательное воздействие [1], тогда как суворовцы из военных семей демонстрируют значительную уверенность в правильности своего выбора места обучения. В этой связи довольно парадоксальным является тот факт, что по окончании суворовского военного училища количество поступающих в правоохранительные вузы выпускников из «полицейских» и «гражданских» семей практически одинаково.

Прежде чем рассматривать конкретные формы и методы воспитания, позволяющие сформировать четкие патриотические установки личности современного суворовца (кадета), определимся с субъектами *воспитательного воздействия* из числа сотрудников правоохранительной образовательной организации. Так, со стороны преподавательского и командного состава патриотическое воспитание осуществляют:

- ✓ руководящий состав суворовского училища и командный состав учебных подразделений;

- ✓ педагогические работники;

- ✓ сотрудники воспитательного подразделения аппарата по работе с личным составом суворовского военного училища.

Руководитель суворовского военного училища МВД России на регулярной основе проводит встречи с суворовцами. Они могут быть как плановыми, так и внеплановыми (в связи с возникновением тех или иных экстраординарных обстоятельств), как со всеми обучающимися одновременно, так и с суворовцами отдельных курсов (в зависимости от срока обучения в училище). Встречи организуются сотрудниками подразделения по работе с личным составом. С точки зрения начала формирования нравственно-патриотических устоев личности суворовца наиболее значимыми являются встречи начальника училища с обучающимися первого курса, прошедшими вступительные испытания и зачисленными в штат суворовцев. Именно здесь кадеты знакомятся с основными традициями образовательной организации,

порядком реализации воспитательно-обучающего воздействия и иными значимыми аспектами прохождения ими учебной и внеучебной деятельности (это особенно важно для первокурсников с учетом смены ими домашнего режима на интернатный).

Проведение руководством суворовского военного училища встреч с личным составом учебных курсов никак не снимает с них обязанности проведения с обучающимися индивидуальной воспитательно-патриотической работы. Она осуществляется не только в отношении суворовцев, имеющих проблемы с учебой или служебной дисциплиной, но и (что, на наш взгляд, гораздо важнее) в отношении передовиков учебы, победителей различных олимпиад и конкурсов как ведомственного правоохранительного, так и общеобразовательного характера.

По нашему мнению, применение именно руководителем суворовского военного училища и его заместителями такого метода, как воспитание личным примером, оказывает на учащихся наибольшее воспитательное воздействие.

Педагогические работники суворовских военных училищ МВД России осуществляют патриотическое воспитание обучающихся в процессе проведения:

- ✓ уроков, особенно гуманитарного блока, поскольку они имеют наибольший воспитательно-патриотический потенциал;

- ✓ индивидуальной воспитательно-патриотической работы с отдельными суворовцами;

- ✓ дополнительных (не предусмотренных расписанием) занятий, мероприятий воспитательно-патриотического характера (проводится педагогом-куратором учебной группы); традиционно данная деятельность реализуется на плановой основе (соответствующий план кураторской деятельности утверждается заместителем руководителя образовательной организации по работе с личным составом).

В штатном расписании каждого суворовского военного училища есть подраз-

деления по работе с личным составом, в функциональные обязанности которых входят организация и проведение воспитательной, морально-психологической работы с суворовцами в соответствии с планом воспитательной работы образовательной организации, утверждаемым ее руководителем. Отдельным разделом плана предусматривается подготовка и проведение мероприятий, направленных на формирование и совершенствование патриотических установок личности обучающихся. К таким мероприятиям относятся:

- ✓ «уроки мужества», посвященные изучению примеров личного мужества и беззаветной любви к Родине и правоохранительной деятельности сотрудников ОВД — Героев Российской Федерации, а также кавалеров ордена Мужества;

- ✓ встречи обучающихся с ветеранами органов внутренних дел;

- ✓ изучение и поддержание традиций суворовского военного училища;

- ✓ участие в работе поисковых отрядов, а также волонтерских организаций;

- ✓ организация праздничных и публичных мероприятий, посвященных значимым в патриотическом плане государственным праздникам России (День Победы, День России, День сотрудника органов внутренних дел и т. д.).

Особую значимость, на наш взгляд, несет патриотическое воспитание суворовцев, реализуемое командным составом учебных курсов суворовских военных училищ. Именно эти сотрудники в максимальном объеме осуществляют общее руководство внеурочной деятельностью обучающихся, личным примером формируют базовые патриотические установки личности обучающихся, корректируют и при необходимости купируют возможные проявления ими девиантного поведения.

В заключение отметим, что поскольку

Применение именно руководителем суворовского военного училища и его заместителями такого метода, как воспитание личным примером, оказывает на учащихся наибольшее воспитательное воздействие.

режим пребывания суворовцев в период их обучения носит интернатный (постоянный) характер, то в связи с этим в значительной степени снижается риск негативного внешнего воздействия (улицы, а также родителей обучающихся), что позволяет субъектам воспитательной работы сконцентрировать свои усилия на фор-

мировании личности суворовца как осознанного патриота своего Отечества. В отличие от обычной общеобразовательной организации, суворовское военное училище использует расширенный перечень форм и методов воспитательной работы с обучающимися, направленных на формирование у них базовых патриотических устоев.

ЛИТЕРАТУРА

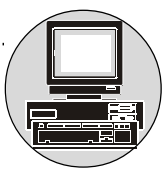
1. *Дмитриева, Н. А.* Ценностные ориентации кадетов / Н. А. Дмитриева // Омский научный вестник. — 2012. — № 5 (112). — С. 170—172.
2. *Козырев, С. А.* Патриотическое воспитание в суворовских военных училищах войск НКВД (МВД) СССР (на основе архивных документов) / С. А. Козырев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2016. — № 4 (72). — С. 172—179.
3. *Латухина, К.* Путин открыл новое суворовское училище / К. Латухина // Российская газета : сайт. — 2016. — 8 сент. — URL: <https://rg.ru/2016/09/08/reg-cfo/putin-otkryl-novoe-suvorovskoe-uchilishche.html> (дата обращения: 02.03.2021).
4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Гарант : информационно-правовой портал. — URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 15.11.2021).
5. Что означает слово ПАТРИОТ // Толковый словарь Ожегова онлайн : сайт // <http://slovar-ozhegova.biz/chto-oznachaet-slovo-patriot> (дата обращения: 02.03.2021).

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

***Гинзбург Б. Л.* Сталь для Отечества: металлургические предприятия Нижегородского региона в период реформы правления промышленностью СССР 1957—1965 годов: Монография. 248 с.**

Монография представляет собой первое научное издание, посвященное комплексному исследованию истории развития металлургических предприятий Нижегородского региона в период реформы управления промышленностью СССР 1957—1965 годов. На основе исторических источников и литературы рассматривается производственная деятельность Выксунского, Кулебакского и Горьковского металлургических заводов, кадровое и социальное развитие этих предприятий.

Издание адресовано широкому кругу гуманитариев, занимающихся исследованием истории советского государства, развития промышленности, учителям образовательных организаций, студентам, школьникам, а также всем, кто интересуется вопросами российской истории.



Профессиональная компетентность будущих специалистов

НАСЛЕДИЕ ЛЬВА СЕМЕНОВИЧА ВЫГОТСКОГО: ЧТО ЗНАЮТ И НА ЧТО ОПИРАЮТСЯ СОВРЕМЕННЫЕ ДОШКОЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИ



Л. Э. СЕМЕНОВА,
доктор
психологических наук,
профессор кафедры
общей и специальной
психологии НИРО,
профессор кафедры
общей и клинической
психологии
ФГБОУ ВО ПИМУ
(Нижний Новгород)
verunechka08@list.ru



В. Э. СЕМЕНОВА,
кандидат
философских наук,
доцент кафедры
дошкольного
образования НИРО
verunechka08@list.ru



Н. П. ШАШКИНА,
педагог-психолог
МАДОУ детский сад № 25
«Сувенир» (Павлово
Нижегородской области)
natashashkina1983@rambler.ru

В статье представлены результаты пилотного исследования, выполненного в преддверии памятной даты — 125-летия со дня рождения Льва Семеновича Выготского. С помощью анкетирования дошкольных педагогов как имеющих профильное образование, так и проходящих профессиональную переподготовку нами был выявлен уровень знаний об основных идеях научного наследия Л. С. Выготского. Установлено, что и те и другие весьма поверхностно осведомлены о ключевых положениях культурно-исторической психологии, касающихся детского развития, а также имеют слабое представление о сути и специфике социальной ситуации развития детей дошкольного воз-

раста. Делается вывод о необходимости повышения качества теоретической подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования по проблемам детского развития в контексте основополагающих идей культурно-исторической психологии.

The article presents the results of a pilot study carried out on the memorable date eve — the 125th anniversary of Lev Semenovich Vygotsky. On the basis of a survey of preschool teachers and students of professional retraining, the nature of the respondents' awareness of the main ideas of L. S. Vygotsky's scientific heritage is shown. It is established that not only respondents undergoing professional retraining but also preschool teachers with specialized education, in general, are quite superficially oriented in the key provisions of cultural and historical psychology concerning child evolution and are poorly aware of the essence and specifics of the social situation of preschool children's evolution. The conclusion is made about the need to improve the quality of future specialists' theoretical training in the field of preschool education on the problems of child evolution in the context of the fundamental ideas of cultural and historical psychology.

Ключевые слова: *Л. С. Выготский, идеи культурно-исторической психологии, дошкольные педагоги, социальная ситуация развития, современные дошкольники*

Key words: *L. S. Vygotsky, ideas of cultural and historical psychology, preschool teachers, social situation of development, modern preschoolers*

Несомненно, 125-летие со дня рождения выдающегося ученого-психолога, знатока детства, основоположника культурно-исторического подхода, обеспечившего понимание «человеческого в человеке», Льва Семеновича Выготского является знаковым событием для психолого-педагогической науки. Он заложил фундамент отечественной психологии, а его идеи и взгляды «имеют мировое значение и сохраняют свою актуальность как у нас в стране, так и за рубежом» [7, с. 78].

О Л. С. Выготском написаны десятки книг, сотни статей [4; 5; 6; 8; 9]. Его работы издаются и переиздаются не только в России, но и

во многих странах мира — Японии, США, Франции, Великобритании и др. Имя Л. С. Выготского носит Институт психологии РГГУ, директором которого была его внучка Елена Евгеньевна Кравцова.

Л. С. Выготский — один из наиболее цитируемых авторов. Трудно назвать такую психолого-педагогическую проблему, разработка которой обходится без обращения к его наследию. Данный факт свидетельствует о широте и глубине его научных изысканий, наметивших и определивших проблемное поле психолого-педагогической науки, которое сегодня активно прорабатывается и которое еще предстоит изучать и осваивать в будущем, так как хранит в себе огромные потенциальные возможности для дальнейшего развития науки и практики.

Принимая во внимание знаковость научного наследия Л. С. Выготского, мы посчитали целесообразным определить насколько современные дошкольные педагоги Нижегородской области знакомы с трудами Л. С. Выготского, на какие его научные идеи опираются в своей профессиональной деятельности; знают ли они современных педагогов и психологов — последователей ученого — и их идеи, кото-

Л. С. Выготский — один из наиболее цитируемых авторов. Трудно назвать такую психолого-педагогическую проблему, разработка которой обходится без обращения к его наследию.

рые могут быть востребованы в рамках развивающего взаимодействия с детьми дошкольного возраста. Кроме того, нас интересовали уровень информированности дошкольных педагогов о таком важном для образовательной практики понятии, предложенном Л. С. Выготским, как «социальная ситуация развития», и степень его осмысления воспитателями применительно к современным дошкольникам. Особое внимание в рамках нашего исследования именно к данному понятию было продиктовано тем, что оно введено самим Л. С. Выготским, а также важностью этой категории и ее понимания с позиции психологического развития ребенка, которая нашла свое отражение в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования при определении необходимых психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования [10].

Следует отметить, что выполненное нами исследование носило пилотный характер, в рамках которого предполагалось обнаружить факт наличия или отсутствия противоречий между теоретико-методологическими и нормативными основами дошкольного образования, с одной стороны, и реальной практикой, осуществляемой дошкольными педагогами, — с другой. Иными словами, наше пилотное исследование представляло собой срез обозначенной проблемы. Поэтому полученные в нем результаты не претендуют на глобальные, исчерпывающие выводы, но позволяют, на наш взгляд, о многом задуматься.

Основу исследования составил метод письменного опроса — анкетирование, в котором приняла участие 41 респондент, из которых 31 человек имеют профильное образование, 10 — проходят профессиональную переподготовку на базе Нижегородского института развития образования. При этом среди дипломированных дошкольных педагогов нет ни одного со стажем менее года: 15 человек работают в области до-

школьной педагогики более 10 лет, 11 человек — от года до пяти лет, 9 человек имеют стаж работы в дошкольных образовательных организациях от шести до десяти лет.

Анкета содержала четыре проблемных вопроса:

1. Что Вы знаете о Льве Семеновиче Выготском?

2. Какие идеи Л. С. Выготского Вы используете в своей профессиональной деятельности?

3. С работами каких современных педагогов и психологов — последователей Л. С. Выготского Вы знакомы? Какие их идеи Вы считаете важными и актуальными для своей работы с дошкольниками?

4. Что Вы можете сказать о социальной ситуации развития современных дошкольников?

Все вопросы анкеты давались последовательно, то есть каждый последующий формулировался только после того, как был дан ответ на предыдущий.

Анализируя ответы респондентов, *проходящих профессиональную переподготовку* (в количестве 10 человек), мы получили следующие результаты.

Так, на вопрос о том, что они знают о Л. С. Выготском, три человека из десяти не дали никакого ответа; четверо обозначили Л. С. Выготского в качестве психолога; двое отнесли его и к педагогу, и педагогу-психологу одновременно; один респондент дал неверный ответ, так как он не имел отношения к Л. С. Выготскому.

Как показывают ответы, четверо из десяти опрошенных педагогов, проходящих профессиональную переподготовку, абсолютно ничего не знают о Л. С. Выготском, в то время как остальные верно определили область его научных интересов. Это можно объяснить тем, что на момент проведения анкетирования данная

Как показывают ответы, четверо из десяти опрошенных педагогов, проходящих профессиональную переподготовку, абсолютно ничего не знают о Л. С. Выготском, в то время как остальные верно определили область его научных интересов.

часть респондентов была включена в процесс профессиональной переподготовки и осваивали знания из области отечественной психолого-педагогической науки, преподавание которой немыслимо без упоминания имени Л. С. Выготского.

Однако дальнейший, более детальный и содержательный, анализ ответов слушателей курсов профессиональной переподготовки на последующие два вопроса о Л. С. Выготском позволяет охарактеризовать ситуацию как неутешительную. На вопрос о конкретных идеях ученого, которые педагоги применяют в своей профессиональной деятельности, восемь из десяти человек не дали никакого ответа. Ответы оставшихся двух респондентов нельзя назвать верными, поскольку они содержали грубые неточности в формулировках (например, «теория ближайшего развития ребенка»).

На вопрос о современных последователях Выготского в психологии и педагогике, их работах и идеях, играющих важную роль в практике взаимодействия с дошкольниками, семь человек не дали никакого ответа; двое ответили неверно; лишь одна из десяти вспомнила двух отечественных психологов (М. И. Лисину и В. С. Мухину), но не обозначила ни одной из их идей.

Среди дошкольных педагогов с профильным образованием однозначно преобладают те, кто имеет представление о личности ученого. Однако для формулирования выводов о степени информированности педагогов относительно научного наследия Выготского этого факта еще не достаточно.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что педагогам, находящимся на данном этапе профессиональной переподготовки, пока не удалось достигнуть понимания и осознания основных идей Л. С. Выготского — столь важных и значимых для организации и реализации об-

разования детей в целом и дошкольного в частности. По нашему мнению, подобного рода пробелы в профессиональном образовании, если они так и не будут ликвидированы, могут стать серьезным препятствием на пути становления данных субъек-

тов в качестве дошкольных педагогов-профессионалов.

В связи с рассмотренными результатами анкетирования особый интерес представляет содержательный анализ знаний о Л. С. Выготском, его научном наследии и последователях его научных идей, которые демонстрируют дошкольные педагоги, *уже имеющие профильное профессиональное образование* (их количество — 31 человек).

Ответы данной группы опрошенных показали, что только двое из них ничего не знают о Л. С. Выготском. Почти половина педагогов (14 человек) определили Л. С. Выготского как психолога; десять опрошенных — как педагога-психолога; четверо — как педагога. Был еще один ответ, в котором ученый ассоциировался с идеей о зоне ближайшего развития ребенка, который, на наш взгляд, можно рассматривать как верный.

Таким образом, среди дошкольных педагогов с профильным образованием однозначно преобладают те, кто имеет представление о личности ученого. Однако, как мы уже выяснили ранее при анализе ответов респондентов, проходящих профессиональную переподготовку, для формулирования выводов о степени информированности педагогов относительно научного наследия Выготского этого факта еще не достаточно. Следует выявить, какими знаниями о *ключевых идеях* ученого и его последователей, необходимых для работы с дошкольниками, обладают педагоги.

Отметим, что в этом плане наше исследование также показало недостаточную осведомленность дошкольных педагогов: из всех респондентов этой группы только две участницы исследования смогли дать относительно развернутые, содержательные ответы о научном наследии Л. С. Выготского, в то время как 19 человек из 31 не сумели назвать ни одной его идеи. Среди верных ответов были ссылки на идею развивающего обучения («обучение ведет за собой развитие»), упоминания о зоне ближайшего развития и

процессе интериоризации внешних действий ребенка во внутренний план, в сопровождении которого принимает участие взрослый. Кроме этого, четверо продемонстрировали отрывочные знания, без конкретики и каких-либо пояснений («проблема игры»; «организация развивающей среды» и т. п.); еще от одного респондента мы получили частично верный ответ (наряду с идеей «развития детей в психологической педагогике» и «сравнения взрослых и детей» педагог сообщила об исследованиях «развития обычного ребенка и аномального»); пятеро опрошенных дали полностью неверные ответы, не имеющие никакого отношения к научному наследию ученого (например, создание Л. С. Выготским возрастной периодизации).

На основании проведенного опроса мы с сожалением можем констатировать тот факт, что более двух третей педагогов имеют существенные пробелы в области профессиональных знаний, касающихся психологических основ их педагогической деятельности.

Правомерность данного вывода была также доказана на основе анализа ответов педагогов с профильным дошкольным образованием относительно известных им современных последователей Л. С. Выготского и тех идей, которые они высказывают об образовании детей дошкольного возраста. Так, 24 педагога не дали на этот вопрос никакого ответа, а шесть человек смогли назвать некоторых последователей ученого (Д. Б. Эльконин, Ю. Б. Гиппенрейтер), не указав при этом ни одной из их идей. Только одна из всех опрошенных (старший воспитатель, окончившая педагогический вуз в 1990 году) сформулировала развернутый правильный ответ, содержащий как фамилии ученых — последователей Л. С. Выготского (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Л. А. Венгер), так и их идеи, востребованные практикой дошкольного образования («идея амплификации детского развития»; «деятельностный подход в работе с дошкольниками»; «использование моделирования и симво-

лизации в развитии мышления детей дошкольного возраста»).

Принимая во внимание данные, полученные в ходе анкетирования дошкольных педагогов с профильным образованием, а также их коллег, проходящих профессиональную переподготовку, приходится признать *наличие серьезных пробелов в области психолого-педагогической подготовки воспитателей детских садов*. Знание идей Л. С. Выготского и его последователей —

Принимая во внимание данные, полученные в ходе анкетирования дошкольных педагогов, приходится признать наличие серьезных пробелов в области психолого-педагогической подготовки воспитателей детских садов.

это не просто формальная сторона образования, а важная составляющая профессиональной компетентности современного успешного работника дошкольной образовательной организации, ориентированного на развитие ребенка. Следовательно, отсутствие подобного рода знаний ставит под сомнение саму возможность эффективного педагогического взаимодействия с детьми и делает бессмысленным насыщение предметно-пространственной среды детского сада современным оборудованием, равно как и необоснованное логикой развития ребенка использование различных средств и форм организации их жизнедеятельности, поскольку главной составляющей развивающей образовательной среды был, есть и остается компетентный взрослый, педагог-профессионал, признающий самоценность детства, обеспечивающий реальные условия для амплификации развития дошкольников и опирающийся на зону их ближайшего развития.

Согласно культурно-историческому подходу Л. С. Выготского, ни состав, ни специфическое качество психологических новообразований человека как личности не определяется природными механизмами; все формирующиеся у индивида способности и психологические функции по их составу и качеству есть прижизненные образования, возникающие только в определенной общественной среде в кон-

тексте социального общения путем присвоения культурных знаков. Однако в то же время важна и собственная внутренняя позиция ребенка, то есть то, как он сам относится к своему социальному положению, какое значение имеет для него окружающая действительность, и как он переживает ее требования к себе лично [1]. Иными словами, согласно Л. С. Выготскому, среду следует рассматривать не просто как обстановку развития, которая в силу заключенных в ней качеств уже тем самым определяет развитие ребенка; по мнению классика, воздействия среды меняются в зависимости от того, через какие ранее возникающие психологические свойства ребенка они преломляются. Именно такой подход к роли среды в психическом развитии ребенка лежит в основе понятия «социальная ситуация развития», которое ввел Л. С. Выготский. Напомним, что этим термином он обозначил то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу [3].

Специфичная социальная ситуация развития — важнейшая характеристика каждого возраста, без учета которой невозможно организовать и реализовывать образовательный процесс, обеспечивающий полноценное развитие ребенка.

Специфичная социальная ситуация развития — важнейшая характеристика каждого возраста, без учета которой невозможно организовать и реализовывать образовательный процесс, обеспечивающий полноценное разви-

тие ребенка. И дети дошкольного возраста здесь не исключение.

Принимая во внимание особую значимость идеи Л. С. Выготского о социальной ситуации развития (о которой, кстати, самостоятельно не вспомнила ни одна участница нашего исследования) и необходимость ее учета педагогами для осоз-

нания внутренней логики развития своих воспитанников и характера взаимосвязи этого процесса с воздействиями окружающей среды, мы посчитали целесообразным выяснить степень понимания нашими респондентами сути данного понятия в контексте рассуждений о содержании социальной ситуации развития современных дошкольников. Как мы уже отмечали ранее, владение педагогами этой категорией можно определить в качестве одной из составляющих их профессиональной компетентности, без наличия которой использование любых передовых методов, средств и технологий может оказаться непродуктивным и даже бессмысленным.

Итак, проанализировав ответы *респондентов, проходящих профессиональную переподготовку*, мы выяснили, что половина из них (пять человек и десяти) абсолютно не владеют этой терминологией и, следовательно, не могут применить к современным детям дошкольного возраста. Трое анкетированных дали неверные ответы, в которых вместо обращения к социальным условиям жизнедеятельности дошкольников и переживаниям самих детей, их отношению к социальной среде и тому, что происходит в их ближайшем окружении (что собственно и составляет суть социальной ситуации развития), содержались указания на некоторые личностные и поведенческие характеристики детей, что свидетельствует о полной неосведомленности по данному вопросу. К примеру, отмечались «хорошие адаптивные возможности современных детей», подчеркивался факт наличия среди дошкольников большого числа детей, отстающих в развитии от возрастной нормы, и т. п. Две оставшиеся участницы исследования из группы проходящих профессиональную переподготовку также не смогли предложить однозначно правильных ответов, поскольку наряду с правомерными в содержательном плане высказываниями (например, об ограниченном числе «коммуникативных связей со сверстниками», дефиците общения детей со взрослыми и, как следствие, задержке речевого разви-

тия, «тепличных» условиях развития в связи с небезопасной социальной средой) давали общие утверждения, не имеющие никакого отношения к обсуждаемой проблеме («дети в основном хорошо развиты», «современные дошкольники не в лучшей ситуации» и др.).

Изучив ответы педагогов, имеющих профильное образование, относительно социальной ситуации развития современных дошкольников, мы обнаружили, что по существу вопроса ничего не смогли сказать только девять человек из 31. Правильный ответ смогли сформулировать всего два педагога: характеризуя социальную ситуацию развития современных дошкольников, они сделали особый акцент на замене живого общения ребенка со взрослыми и сверстниками интернетом и социальными сетями, факте частого использования электронных гаджетов в ущерб другим конструктивным видам активности и наличия у дошкольников потребности в этих устройствах, снижении интереса детей к коллективным сюжетно-ролевым играм и другим продуктивным видам деятельности. Вместе с тем одна из участниц исследования указала на бесконечную занятость многих родителей и «минимум их присутствия в жизни своих детей», значимость для взрослых, окружающих ребенка, и самих детей материальных ценностей в ущерб духовным.

Шесть человек из этой группы дали частично верный ответ; 14 человек, то есть почти половина опрошенных, продемонстрировали абсолютное непонимание сути и содержания социальной ситуации развития современных дошкольников. Так, в частично верных ответах педагоги в основном подчеркивали трудности социализации детей (без какой-либо конкретизации этого утверждения), «жизнь в виртуальном пространстве», как следствие научно-технического прогресса в обществе, изобилие игрушек, бедность представлений дошкольников об окружающем мире на фоне отличной ориентации в электронных гаджетах и высоком интересе к ним

и т. п. К числу однозначно неверных ответов были отнесены рассуждения о неустойчивости детской психики, низкой самостоятельности дошкольников, неразвитости у них мелкой моторики и памяти, заявления о необходимости постоянно работать с детьми и др.

Как можно видеть, только единицы педагогов разбираются в сути понятия «социальная ситуация развития», то есть владеют этой терминологией, понимают, о чем идет речь, рассуждают о некоторых особенностях окружающей

ребенка-дошкольника социальной среды и ее воздействиях на него, а также о некоторых аспектах внутренней позиции современных дошкольников. Большинство же участников исследования продемонстрировали свою неосведомленность в этом вопросе, причем сами признают это далеко не все, многие подменяют проблему социальной ситуации развития психологическими особенностями детей или в лучшем случае путают социальную ситуацию развития с социальной средой.

Таким образом, полученные в ходе анкетирования результаты позволяют нам предполагать, что незнание педагогами, проходящими профессиональную подготовку, одной из основных характеристик возраста, каковой является социальная ситуация развития, может существенным образом препятствовать их становлению в качестве компетентных специалистов дошкольного образования. Что же касается педагогов, уже имеющих профильное образование, то подобного рода пробелы в их профессиональных знаниях ставят под сомнение возможность осуществления ими образовательной деятельности на уровне, необходимом для полноценного развития детей дошкольного возраста.

Более того, анализируя полученные результаты, мы убедились в том, что и сама личность Л. С. Выготского, и его

Полученные в ходе анкетирования результаты позволяют нам предполагать, что незнание педагогами одной из основных характеристик возраста может существенным образом препятствовать их становлению в качестве компетентных специалистов дошкольного образования.

научные труды известны далеко не всем участникам нашего исследования, несмотря на то что среди них были только те, кто уже изучали детскую психологию, освоение которой немыслимо без анализа ключевых идей основоположника культурно-исторического подхода, осмысления его научного наследия (во всяком случае, касающегося вопросов детского онтогенеза). Очевидно, что этот пробел требует своего восполнения, ответственность за которое ложится в том числе и на нас — преподавателей и наставников начинающих педагогов, еще только входящих в свою профессию.

При этом решение выявленной нами проблемы приобретает особую актуальность на фоне слов самого Льва Семеновича Выготского, который, рассуждая об историческом смысле психологического кризиса, еще в 1926 году писал: «Мы не хотим быть Иванами, не помнящими родства; мы не страдаем манией величия, думая, что история начинается с нас; мы не хотим получить от истории чистенькое и плоское имя; мы хотим имя, на которое осела пыль веков. В этом мы видим наше историческое право, указание на нашу историческую роль, претензию на осуществление психологии как науки. Мы должны рассматривать себя в связи и в отношении с прежним; даже отрицая его, мы опираемся на него» [2, с. 428].

Повторим, что проведенное нами исследование носило всего лишь пилотный характер и охватывало небольшое число респондентов, однако считаем, что его

результаты заставляют о многом задуматься. Полагаем, что выявленные нами факты не останутся без внимания образовательных организаций, осуществляющих профессиональную подготовку и переподготовку дошкольных педагогов, и помогут внести определенные коррективы в содержание их образования. Мы уверены, что под руководством опытных преподавателей как проходящие переподготовку, так и повышающие свою квалификацию педагоги смогут изучить работы Л. С. Выготского и связать его идеи с педагогическими инновациями, востребованными в практике современного образования дошкольников. Так, в качестве одного из способов преодоления дефицитов дошкольных педагогов в области важных для реализации педагогической практики знаний основных идей Л. С. Выготского и его последователей считаем разработку и внедрение в образовательную программу профессиональной переподготовки *модульного курса*, который был бы направлен на актуализацию основных идей культурно-исторической концепции развития психики в свете модернизации современного дошкольного образования. Кроме того, мы полагаем, что такой модульный курс может быть весьма востребован и в процессе повышения квалификации действующих дошкольных педагогов, нуждающихся в переосмыслении полученных ранее в ходе собственной профессиональной подготовки психолого-педагогических знаний, с учетом основных тенденций теории и практики дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Москва : Просвещение, 1968. — 464 с.
2. *Выготский, Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. В 6 томах. Том I. — Москва : Педагогика, 1982. — С. 291—436.
3. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл : Эксмо, 2004. — 512 с. — ISBN 5-699-03524-9.
4. *Дэниелс, Г.* Выготский: между социокультурным релятивизмом и историческим материализмом. От психологической перспективы — к педагогической / Г. Дэниелс. — DOI: 10.17759/chrp.2018140303 // Культурно-историческая психология. — 2018. — Том 14. — № 3. — С. 36—42.

5. Зарецкий, В. К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике / В. К. Зарецкий. — DOI: 10.17759/chr.2016120309 // Культурно-историческая психология. — 2016. — Том 12. — № 3. — С. 149—188.
6. Зарецкий, В. К. Теорема Л. С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства / В. К. Зарецкий. — DOI: 10.17759/chr.2015110305 // Культурно-историческая психология. — 2015. — Том 11. — № 3. — С. 44—63.
7. Кошелева, Ю. П. Наследие Л. С. Выготского в зарубежной психологии / Ю. П. Кошелева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2016. — № 1 (763). — С. 77—94.
8. Леонтьев, А. А. Л. С. Выготский / А. А. Леонтьев. — Москва : Просвещение, 1990. — 158 с.
9. Мещеряков, Б. Г. Взгляды Выготского на науку о детском развитии / Б. Г. Мещеряков // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 3. — С. 103—112.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Приказы и письма Минобрнауки РФ. — Москва : Сфера, 2015. — 96 с. — ISBN 978-5-9949-0961-4.



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И РЕСУРСЫ

Н. Г. МОЛОДЦОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования МПГУ (Москва)
n201270@mail.ru

В статье рассматриваются структура, функции и особенности педагогического общения в условиях цифрового (дистанционного) образования в представлении будущих педагогов. На основе опроса студентов Московского педагогического государственного университета мы определили круг проблем, возникающих при онлайн-обучении как у преподавателей, так и у обучающихся, и наметили пути их решения.

The article examines the structure and functions of pedagogical communication, the features of pedagogical communication in the conditions of digital (distance) education in the view of future teachers, identifies its problems and resources in order to build trajectories of professional self-development of students of MPSU.

Ключевые слова: педагогическое общение, структура и функции педагогического общения, студенты, цифровизация образования, онлайн-обучение, профессиональное саморазвитие, будущие педагоги, анкетирование

Key words: pedagogical communication, structure and functions of pedagogical communication, students, digitalization of education, online training, professional self-development, future teachers, survey

Процесс цифровизации образования, активное использование в период вынужденной самоизоляции вследствие пандемии дистанционной формы обучения оказали существенное влияние на содержание, традиционные формы и функции педагогического общения, актуальность которого в условиях как офлайн-, так и онлайн-обучения чрезвычайно высока, поскольку именно общение педагога с учеником является важной детерминантой личностного развития обучающихся.

Тема педагогического общения широко представлена в отечественной психологии (А. Б. Добрович, Н. В. Кузьмина, А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, О. Ю. Дедова, С. К. Тивикова, Н. Ю. Яшина и др.). Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблематике свидетельствует о том, что сторонники личностно-деятельностного подхода в образовании (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др.) чаще всего рассматривают педагогическое общение с точки зрения профессионального взаимодействия педагога с учеником как форму учебного сотрудничества, личностно и социально ориентированное взаимодействие, одновременно реализующее коммуникативную (передача необходимого контента), перцептивную (восприятие и понимание друг друга) и интерактивную (регулирование коммуникации) функции с помощью вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств [1; 3; 5; 9].

Педагогическое общение, с одной стороны, подчиняется общим психологическим закономерностям, присущим общению, а с другой — имеет свои специфические особенности.

Педагогическое общение, с одной стороны, подчиняется общим психологическим закономерностям, присущим общению, а с другой — имеет свои специфические особенности. Так, опираясь на работы А. А. Леонтьева, педагогическое общение можно рассматривать как профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, имеющее определенные педагогические

функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива [5].

Специфика педагогического общения состоит прежде всего в том, что оно нацелено не только на взаимодействие обучающихся и организацию их личностного развития, но и на обеспечение усвоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений и компетенций. С этой позиции педагогическое общение, по мнению И. А. Зимней, характеризуется направленностью на:

- ✓ само учебное взаимодействие;
- ✓ обучающихся;
- ✓ предмет усвоения [1].

Полифункциональность является еще одной важной особенностью педагогического общения. Поскольку существуют разные подходы к выделению его функций, мы рассмотрим основные, такие как:

✓ *информативная*, — направлена на передачу знаний учащимся, формирование у них необходимых умений и навыков;

✓ *нормативная* — заключается в том, что в процессе педагогического общения детям передаются нормы морали и права через усвоение ими основ нравственного поведения, взаимоотношений между людьми;

✓ *познавательная* — имеет целью развитие у детей умения аргументированно высказывать собственное мнение, правильно и четко доносить до собеседника свою мысль;

✓ *коммуникативная* — предполагает установление межличностного взаимодействия и связей между учащимися в группах;

✓ *регулятивная* — направлена на установление разнообразных средств и форм стимулирования положительных поступков нравственного поведения;

✓ *воспитательная* — заключается в формировании и развитии у детей эффектив-

ных способов и форм взаимодействия и сотрудничества, а также предполагает выработку у них культуры общения, уважительного отношения к личности собеседника;

✓ функция «открытия» ребенка на коммуникацию — подразумевает создание комфортных условий общения детей в рамках образовательной организации, чтобы ребенок мог проявить себя в детском коллективе.

Основатель гуманистической психологии К. Роджерс [8] делает особый акцент на *психотерапевтической функции* педагогического общения, что подразумевает облегчение, фасилитацию общения. Он считает, что учитель должен быть прежде всего фасилитатором образовательного процесса, то есть помогать ученику выразить себя, проявить все свои позитивные качества. Благожелательная атмосфера, заинтересованность педагога в успехе ученика облегчают последнему обучение, способствуют его самоактуализации и дальнейшему развитию.

В реальном непосредственном общении (общении-офлайн) педагога с детьми или другими субъектами образовательного процесса все перечисленные функции выступают в единстве. Однако сегодня все больше набирает обороты глобальная цифровизация образования. Она нацелена на создание единого информационно-образовательного пространства, позволяющего сформировать среду для самообучения через свободный доступ к электронному образовательному контенту (вследствие чего от учащихся требуется самостоятельность — в поиске информации для решения учебных задач, при освоении материала, организации его тематического повторения, самопроверке или углубленном изучении). По этой причине педагогическое общение перестает быть непосредственным, а осуществляется с помощью цифровых технологий [2; 7].

В связи с этим остро встают вопросы, касающиеся выявления изменений в специфике педагогического общения в онлайн-формате и его влияния на участни-

ков образовательного процесса, а также поиска способов оптимизации педагогического общения в цифровую эпоху. Для того чтобы получить ответы на возникшие вопросы, мы обратились к студентам 5-го курса института филологии Московского педагогического государственного университета, которые из-за пандемии в течение последнего года учились в вузе дистанционно и производственную педагогическую практику тоже были вынуждены проходить в онлайн-формате. Именно они смогли прочувствовать на себе и оценить особенности педагогического общения в условиях дистанционного образования как со стороны обучающегося, так и со стороны педагога.

В пилотном исследовании приняли участие 52 студента, которым было предложено ответить на четыре открытых вопроса анкеты по данной проблематике.

1. В чем Вы видите основные проблемы педагогического общения в условиях дистанционного образования (как с позиции педагога, так и с позиции учащегося)?

2. Как при этом меняются функции педагогического общения?

3. Что необходимо современному педагогу, чтобы быть успешным в педагогическом общении в цифровую эпоху?

4. Какие плюсы и минусы педагогического общения в условиях цифровизации образования Вы видите?

Следует отметить, что все студенты, принявшие участие в опросе, до пандемии успешно изучили офлайн-курс педагогической психологии в области педагогического общения, а значит, имели достаточные знания о его особенностях, стилях и функциях. Это позволило им довольно подробно проанализировать изменения в общении в условиях дистанционного обучения с точки зрения всех его структурных компонентов (перцептивного, коммуникативного, интерактивного).

Остро встают вопросы, касающиеся выявления изменений в специфике педагогического общения в онлайн-формате и его влияния на участников образовательного процесса, а также поиска способов оптимизации педагогического общения в цифровую эпоху.

Проанализировав ответы студентов, данные как с позиции обучающихся, так и с позиции педагогов, мы определили круг проблем педагогического общения в условиях цифровизации образования.

1. Отвечая на первый вопрос об основных проблемах педагогического общения в условиях дистанционного обучения, респонденты отметили, что:

✓ утрачивается традиционная функция педагога как носителя знаний, поскольку ученики имеют прямой доступ к информации, предложенной учителем или обучающим контентом (60 % опрошенных);

✓ технические проблемы, связанные с недостаточным уровнем компьютерной грамотности педагогов и технического оснащения (сбои в работе микрофона, камеры, интернета и т. д.), приводят к потере времени и отвлекают учащихся (50 % респондентов);

✓ возникают проблемы, касающиеся *перцептивного компонента общения* (67 % опрошенных):

— отсутствие контакта между учителем и учеником (отметили 52 % респондентов);

— невозможность адекватно отслеживать, насколько ученик включен в занятие (47 %);

— сведение к минимуму (вплоть до полного отсутствия) обратной связи в общении (48 %);

— потеря доверительности в отношениях педагога с учениками (34 %);

— обезличенность педагогического общения (25 % опрошенных);

✓ проблемы со стороны *интерактивного компонента общения* (47 %):

— возникающие у педагога трудности при выборе продуктивного стиля педагогического общения, эффективных стратегии и тактики воздействия на учеников, что влечет за собой ослабление контроля учебного процесса, проблемы в организации

совместной деятельности, учебно-педагогического сотрудничества, групповой работы (так как преобладает индивидуальная работа обучающихся), оказании психолого-педагогической поддержки ученику, создании атмосферы доверия и принятия;

— снижение у учащихся потребности в общении с педагогом и сверстниками, коммуникативной активности, что затрудняет формирование коммуникативной компетентности участников образовательного процесса;

✓ с точки зрения *коммуникативного аспекта общения* также обнаруживается ряд проблем:

— меняется форма устной речи, теряется ее естественность и спонтанность, она становится более монологичной, подготовленной, близкой к письменной (на это обратили внимание 20 % респондентов);

— нивелируется невербальная коммуникация (язык мимики и жестов), за счет которой человек получает до 80 % информации, и как следствие, происходит обеднение информационной стороны общения (36 % опрошенных);

— невозможно оперативно отреагировать на ответы учеников, (15 %);

— нарушается принцип индивидуализации образования, так как неуверенные в себе ученики задают меньше вопросов учителю, поскольку это приходится делать в присутствии других детей (12 %).

Студенты отмечают, что при дистанционном обучении в меньшей степени пострадал коммуникативный компонент общения, связанный с обменом вербальной информацией. Этот процесс стал более удобен для учащихся, так как все обучающие интернет-ресурсы остаются доступными и при необходимости к ним можно возвращаться.

2. Размышляя над вопросом о том, как меняются функции педагогического общения в условиях цифрового обучения, студенты отметили, что:

✓ нивелируется *информационно-обучающая функция*, так как активное исполь-

Студенты отмечают, что при дистанционном обучении в меньшей степени пострадал коммуникативный компонент общения, связанный с обменом вербальной информацией.

зование учащимися информационных интернет-ресурсов приводит к тому, что педагог с позиции носителя знаний должен перейти на позицию направляющего участия, фасилитатора (54 % всех опрошенных);

✓ *ослабевают воспитательная функция*, поскольку в контексте дистанционного обучения учителю необходимо использовать исключительно вербальное воздействие (35 % респондентов);

✓ *не выполняется должным образом регулятивная функция* (в процессе онлайн-обучения педагогу крайне сложно контролировать активность и деятельность обучающихся) и *функция открытия ребенка на общение* (23 %);

✓ *не реализуется психотерапевтическая функция* поддержки ученика (10 %).

Следовательно, мы можем констатировать, что утрачиваются многие традиционные функции педагога. Однако вместе с этим педагогу необходимо осваивать *новые функции*:

✓ *тьютора* — при индивидуальном подходе к обучению для определения траектории каждого обучающегося (46 %);

✓ *IT-специалиста* — для создания цифровых ресурсов обучения (учитель должен не только сам владеть цифровой грамотностью, но и развивать ее у обучающихся) (45 %);

✓ *блогера* — для ведения страниц в социальных сетях, поскольку они становятся образовательной платформой (34 %);

✓ *помощника в поиске и обработке (структурировании) необходимой информации для решения учебных задач* (25 %);

✓ *дизайнера, режиссера, писателя и т. д.* (16 %);

✓ *обучающего критическому мышлению* (15 %);

✓ *учителя-партнера*, так как в онлайн-обучении преобладает горизонтальная модель взаимодействия (14 %).

3. Отвечая на вопрос о том, что необходимо современному педагогу для того, чтобы быть успешным в педагогическом общении в условиях цифровизации обра-

зования, студенты проанализировали собственные профессиональные дефициты и наметили пути их преодоления. Считаем, что это может служить основой для выстраивания индивидуальной траектории их педагогического саморазвития в эпоху цифровизации образования. Так, по мнению опрошенных студентов, современному педагогу в первую очередь необходимы:

✓ *готовность к постоянным изменениям в современном мире*;

✓ *умение использовать в соответствии с задачами обучения цифровые ресурсы*, являющиеся не самоцелью, а инструментом;

✓ *аналитический склад ума*, что особенно важно в условиях цифрового обучения;

✓ *навыки фасилитации*;

✓ *владение ораторским искусством*, чтобы донести до учащихся необходимую информацию;

✓ *умение пользоваться всем методическим арсеналом*, а также цифровыми ресурсами, обладать цифровой грамотностью;

✓ *способность организовывать эффективный учебный процесс в контексте цифрового обучения*, адаптировать учебный материал относительно конкретного обучающегося;

✓ *готовность эффективно работать в условиях многозадачности*.

4. При ответе на четвертый вопрос студенты выделили как положительные, так и отрицательные стороны педагогического общения в условиях онлайн-обучения.

Среди достоинств респонденты отметили, что:

✓ *нивелируются многие негативные черты авторитарного стиля общения*, поскольку при дистанционном обучении преобладает горизонтальная модель общения;

✓ *не тратится время на установление дисциплины*;

Мы можем констатировать, что утрачиваются многие традиционные функции педагога. Однако вместе с этим педагогу необходимо осваивать новые функции.

✓ за счет цифровых технологий у педагога освобождается время на непосредственное общение и взаимодействие с обучающимися, а последние могут быстро связаться с преподавателем для решения учебных вопросов;

✓ и педагоги, и обучающиеся могут быть участниками любых онлайн-конференций независимо от своего местонахождения;

✓ форма онлайн-опроса помогает отвечать неуверенным и интровертированным ученикам;

✓ цифровые технологии (при правильном применении) способствуют вовлечению учащихся в учебную деятельность.

К недостаткам педагогического общения при онлайн-обучении респонденты отметили:

✓ стирание грани между взрослым и учеником при горизонтальной модели общения;

✓ возникновение проблем при осуществлении индивидуального подхода в общении и обучении;

✓ трудности в объективной оценке уровня знаний учащихся;

✓ отсутствие эмоционального, «живого» общения, обезличенность (обучающиеся больше взаимодействуют с техникой, то есть отсутствует социальный компонент);

✓ нивелирование невербальной коммуникации;

✓ риск того, что цифровизация образования станет самоцелью;

✓ снижение роли воспитания;

✓ нарушение процесса восприятия и понимания человека человеком;

✓ сложности в предоставлении и получении обратной связи между участниками образовательного процесса;

✓ снижение речевой активности учащихся;

✓ трудности в выборе средств и методов взаимодействия с учениками.

Сравнительный анализ анкет студентов — будущих педагогов показал, что при дистанционном обучении и у преподавателей, и у обучающихся обнаруживаются схожие проблемы: отсутствие невербальной коммуникации, сложность процесса восприятия и понимания друг друга, дефицит эмоциональной стороны общения, сужение социальных контактов, снижение потребности в живом непосредственном общении, отсутствие учебного сотрудничества, обезличенность общения.

Для того, чтобы решить проблемы в сфере профессионального общения педагога, нами было разработано учебно-методическое пособие «Психология педагогического общения: сборник кейсов и упражнений» [6]. В него вошли современные интерактивные методы и приемы общения, кейсы, созданные на основе художественных произведений и кинофильмов, тренинговые упражнения и практические задания по данной проблематике. Это позволит будущим учителям оптимизировать процесс овладения знаниями, умениями и навыками в области педагогического общения по всем его компонентам (перцептивному, коммуникативному, интерактивному).

Основываясь на анализе ответов, данных студентами МПГУ на вопросы анкеты, можно констатировать, что в условиях дистанционного обучения педагогическое общение недостаточно эффективно, а ряд его важных функций, форм и видов выхолащивается. Нарушается принцип гуманизации образования, утрачивается влияние личности педагога на личность ученика. Вместе с тем за счет использования цифровых технологий расширяется функция получения и обмена информацией, что влечет за собой смену основной позиции и роли педагога в образовательном процессе: от носителя знаний к фасилитатору, обеспечивающему функцию направляющего участия в развитии и саморазвитии личности ученика [4]. В связи с этим у педагога

Основываясь на анализе ответов, данных студентами МПГУ на вопросы анкеты, можно констатировать, что в условиях дистанционного обучения педагогическое общение недостаточно эффективно, а ряд его важных функций, форм и видов выхолащивается.

необходимо формировать новые виды коммуникативной компетентности, уделяя особое внимание совершенствованию умений и навыков в области продуктивного общения. Выявление проблем

и ресурсов педагогического общения в условиях цифровизации образования в дальнейшем позволит каждому студенту выстраивать стратегию собственного профессионального саморазвития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. — 3-е издание, пересмотренное. — Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 447 с. — ISBN 978-5-9770-0518-0.
2. *Калинкина, Е. Г.* Цифровая школа как пространство позиционного самоопределения педагога / Е. Г. Калинкина, И. Н. Лескина // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 27—34.
3. *Кан-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. — Москва : Просвещение, 1987. — 190 с.
4. *Левченко, В. В.* Фасилитативные умения учителя общего образования при организации дистанционного обучения / В. В. Левченко, Е. В. Жарких // Нижегородское образование. — 2020. — № 2. — С. 87—95.
5. *Леонтьев, А. А.* Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — Москва : Знание, 1979. — 47 с.
6. *Молодцова, Н. Г.* Психология педагогического общения : сборник кейсов и упражнений / Н. Г. Молодцова. — Москва : МПГУ, 2021. — 112 с. — ISBN 978-5-4263-1016-2.
7. *Мохова, И. Н.* Модели смешанного обучения: особенности организации и форм общения / И. Н. Мохова // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 16 апреля 2019 г.). В 2 томах. Том 2. — Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2019. — С. 248—251.
8. *Роджерс, К.* Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем / К. Роджерс // Хрестоматия по педагогической психологии / составители : А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — Москва : Международная педагогическая академия, 1995. — С. 276—283.
9. *Тивикова, С. К.* Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования : монография / С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина. — Нижний Новгород : НИРО, 2015. — 135 с. — ISBN 978-5-7565-0665-5.



РАЗВИТИЕ «ГИБКИХ» КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ПРОЕКТНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

О. Я. РОДЬКИНА,
кандидат технических наук,
доцент кафедры мировой экономики и информатики
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
olgarodkina04@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы формирования компонентов функциональной грамотности на основе развития глобальных, или «гибких», компетенций обучающихся. Представлен авторский подход к формированию базового контента дисциплины информационно-технического блока

с использованием метода проектных заданий в качестве дополнения к традиционным методам обучения студентов. Предложенный подход позволяет не только повысить уровень классических ИКТ-компетенций обучающихся, но и развить их коммуникативные, информационные и творческие навыки, играющие важную роль в формировании адаптационных возможностей молодых специалистов и оценке качества образования в целом.

The article is devoted to the issue the formation of functional literacy based on the development of global or «soft» skills of students. The article presents the author's approach to the formation the basic content of the course from the information technology block using the method of project tasks as a supplement to the traditional methods of teaching students. The proposed method makes it possible to improve not only the classical IT-competencies of students, but also to form communication, information and creative skills that play an important role in forming the adaptive capabilities of young specialists and assessing the quality of education.

Ключевые слова: *функциональная грамотность, глобальные компетенции, формирование soft skills, высшее образование, инновационные образовательные технологии, проектные методы обучения*

Key words: *functional literacy, global competencies, soft skills formation, higher education, innovative educational technologies, the method of project tasks*

Современное переосмысление понятия функциональной грамотности как базового критерия оценки качества образования не только в России, но и на международном уровне приводит к пониманию того, что сегодня в процессе получения высшего образования необходимо формирование не только *общепрофессиональных и профессиональных навыков* (или *hard skills*), но и *глобальных компетенций*. Именно эти так называемые «гибкие» или «мягкие» компетенции (*soft skills*) помогают адаптироваться к быстро

меняющимся условиям окружающего мира и новым требованиям профессиональной деятельности, находить эффективное применение

полученным профессиональным умениям и навыкам. Формирование таких «гибких умений» базируется прежде всего на развитии коммуникативных и информационных компетенций выпускников вузов. Насущную потребность в сформированности

указанных компетенций у будущих специалистов диктуют и сегодняшние условия дистанционного режима работы во многих сферах деятельности. Необходимость применения новых форм и инновационных технологий относится в том числе и к системе высшего образования. В связи с этим развитие указанных глобальных компетенций как базовых компонентов функциональной грамотности, а также методов оценки их сформированности является сегодня актуальной задачей при обучении студентов вузов.

В современных международных исследованиях в области оценки качества образования, которые проводит Международная Ассоциация по оценке образовательных достижений (IEA) на основе Международной программы по оценке качества образования (PISA — Programme for International Student Assessment), большое внимание уделяется функциональной грамотности [6]. В каждом новом цикле исследований IEA вводятся новые направления. Так, в 2018 году впервые в качестве

Формирование «гибких умений» базируется прежде всего на развитии коммуникативных и информационных компетенций выпускников вузов.

важного и актуального направления оценивания в PISA были добавлены *глобальные компетенции (global competence)*.

Глобальные компетенции — это сочетание знаний, умений, взглядов и ценностей, применяемых при личном или виртуальном взаимодействии с людьми, принадлежащими в том числе и к иной культурной среде, при участии в решении глобальных проблем, оказывающих влияние на жизнь нынешнего и будущих поколений [15]. Как отмечается в отечественных и зарубежных исследованиях, необходимость формирования глобальных компетенций продиктована требованиями времени [3; 4; 15]. По сути, *global competence* — это «одна из ключевых компетенций, составляющих основу ориентации и успешного существования в современном социуме» [9], развитие которой должно происходить на разных этапах обучения, в том числе и при реализации программ высшего образования. Действительно, обучая студента сегодня, вузы готовят будущего специалиста, который через несколько лет окажется на рынке труда и, возможно, должен будет работать в других условиях, с другими технологиями и задачами. Такой опережающий характер образования требует формирования у обучающихся адаптационных способностей, позволяющих меняться и адаптироваться к новым условиям социального взаимодействия и профессиональной реализации, что и обуславливает сформированность глобальных компетенций.

Так, сегодня наряду с *предметными* компетенциями не менее важными составляющими функциональной грамотности являются глобальные компетенции (*soft skills*) — «гибкие», или надпрофессиональные, навыки и умения. Исследования процесса формирования функциональной грамотности в России, которые проводятся Институтом стратегии развития образования РАО, свидетельствуют о том, что основой сформированности глобальных компетенций являются *информационная грамотность* и *коммуникативная грамотность* [1].

Под *информационной грамотностью* понимают сформированность умений и навыков, позволяющих эффективно работать с информацией — осуществлять ее поиск, отбор, оценку, обработку, представление и обмен, — что необходимо для анализа и решения возникающих проблем [11]. Овладение информационной грамотностью характеризуется умением выявлять информационные потребности, выбирать средства эффективного поиска информации, анализировать, обрабатывать и представлять информацию в форме, оптимальной для принятия решения. Подобные требования сегодня заложены во ФГОС ВО практически для каждого направления подготовки в виде универсальных (УК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций. В связи с тотальной цифровизацией информационных процессов в современном обществе понятие «информационная грамотность» сегодня чаще заменяют синонимичным понятием «цифровая грамотность».

Коммуникативная грамотность подразумевает способность к успешной коммуникативной деятельности на основе использования языковых средств при создании устных и письменных высказываний (текстов) [8]. В современном мире становится очевидным, что не только информационная, но и коммуникативная грамотность основывается на умении применять информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Более того, основой эффективного использования информационных компетенций, а также успешного социального и профессионального взаимодействия (коммуницирования) сегодня является переосмысление такого понятия, как «ИКТ-компетенции»: оно становится более широким и многомерным по сравнению с традиционным его пониманием и подразумевает умения и навыки работы с сетевыми сервисами и технологиями. При этом необходимо подчеркнуть, что речь

По сути, *global competence* — это «одна из ключевых компетенций, составляющих основу ориентации и успешного существования в современном социуме».

идет не о подготовке IT-специалистов, а о реализации программ непрофильного обучения.

Проблемы формирования ИКТ-компетенций в процессе обучения бакалавров и магистров гуманитарных профилей, а также организации учебной деятельности с использованием средств ИКТ в образовательном процессе обсуждаются в ряде публикаций [2; 10; 13]. Различные подходы к развитию ИКТ-компетенций обучающихся рассматриваются в работах, посвященных информатизации образования [5; 14] и формированию информационной культуры обучающихся [12; 16].

В данной статье анализируется опыт формирования курса «Современные информационные технологии» для студентов педагогических направлений подготовки с учетом необходимости развития не только профессиональных ИКТ-компетенций, но и глобальных компетенций в части информационной и коммуникативной грамотности. Содержательная составляющая дисциплины включает изучение современных информационных технологий и возможностей их использования для формирования образовательного контента XXI века, а также получение практических навыков работы с современными средствами и сервисами сетевых коммуникаций для организации процесса обучения. При этом работа

программа составлена таким образом, что часть часов, запланированных на практические и самостоятельные работы, отводится на выполнение проектных заданий в мини-группах.

Считаем, что именно *проектная деятельность*

играет важную роль в процессе развития и закрепления требуемых глобальных компетенций поскольку, являясь по своей сути одной из форм развивающего обучения, позволяет формировать у будущих специалистов так необходимые сегодня «гибкие» навыки. Она направлена

на выработку самостоятельных исследовательских умений, что помогает развитию творческих способностей и критического мышления, готовности к интегрированию полученных в процессе обучения знаний и навыков для решения реальных практических задач. Применение технологии проектного обучения позволяет решить одну из важных проблем традиционных образовательных технологий, сформулированную в свое время Р. Левином: «Мы слишком часто даем детям ответы, которые надо выучить, а не ставим перед ними проблемы, которые надо решить» [9]. В данном контексте проектное задание можно рассматривать как слабоструктурированную задачу (проблему), которую *необходимо решить*. Отличительной особенностью проектной работы, в сравнении с традиционной практикой решения типовых задач, становится уникальность самого процесса решения поставленной задачи, а также получение конечного продукта, являющегося результатом интеллектуальной творческой работы группы.

В процессе выполнения проектных заданий по указанной дисциплине студенты не только закрепляют практические навыки обработки и представления информации в требуемой форме и с использованием современных цифровых технологий, но и развивают умения выявлять информационные потребности, грамотно проводить верификацию, подбор и анализ источников информации, эффективно и результативно их применять для решения профессиональных задач. Кроме того, совместная работа над проектом и необходимость его завершения в установленные сроки способствуют формированию и развитию как коммуникативных навыков, в том числе в онлайн-сообществах, так и умений создавать и представлять контент в цифровой среде, использовать цифровые технологии для саморазвития. Именно эти компетенции входят в понятия информационной и коммуникативной грамотности, которые, о чем было сказано выше, являются базовыми составляющими функ-

Отличительной особенностью проектной работы становится уникальность самого процесса решения поставленной задачи, а также получение конечного продукта, являющегося результатом интеллектуальной творческой работы группы.

циональной грамотности в современном ее понимании.

Базовый контент дисциплины «Современные информационные технологии» составляют следующие разделы:

✓ современные технические и программные средства информационных технологий в образовании: электронные доски, пакеты прикладных программ, интерактивные презентации, конструкторы и сервисы визуализации информации и работы с инфографикой, средства создания интеллектуальных карт (mind maps), сервисы создания обучающих дидактических игр, интерактивных тестов, диалоговых тренажеров;

✓ способы и средства организации интерактивных видов взаимодействия участников образовательного процесса: базовые функциональные возможности и интерфейсы систем организации конференций Zoom, Skype, Google Hangouts;

✓ сетевые коммуникационные технологии для реализации синхронного и асинхронного обучения: возможности организации учебного процесса на базе LMS-платформ, с использованием сервисов GoogleDisk, Youtube и т. п.

В ходе освоения курса студенты приобретают практические навыки работы с указанными информационно-коммуникационными технологиями, решая типовые тематические задачи (выполняя задания по образцу). В курсе предусмотрено выполнение проектного задания в мини-группах (по 3-4 человека), суть которого состоит в самостоятельной разработке и представлении в глобальной сети комплекса обучающих материалов по выбранной теме с помощью изученных средств современных информационно-коммуникационных технологий.

Работа над проектом разбивается на несколько этапов.

✓ *1-й этап:* поиск, изучение и анализ информационных источников. Тема проектных заданий может быть связана непосредственно с изучаемой дисциплиной (например, «Разработка демонстрационно-обучающих материалов по проблеме обес-

печения информационной безопасности общества и личности») или с будущей профессиональной деятельностью (например, «Разработка демонстрационно-методического обеспечения тематического урока по испанскому языку»). Необходимая для прохождения этого этапа информационно-аналитическая работа проводится *самостоятельно* каждым участником группы в качестве начальной (предварительной) подготовки к выполнению задания, что способствует развитию информационных (цифровых) навыков.

✓ *2-й этап:* совместное создание документа-задания с определением структуры и краткого содержания разрабатываемых учебных материалов и распределением задач для каждого участника группы с указанием сроков их выполнения. Данный этап подразумевает *командную работу*, в том числе в удаленном режиме, для его выполнения рекомендуется использовать сервисы онлайн-конференций и фиксировать результаты в виде документов на сетевых дисках, например в виде google-таблиц или электронных досок, созданных на онлайн-платформах для управления проектами и задачами (например, в Trello). Доступ к документу с возможностью его редактирования открывается всем участникам группы, а также преподавателю для осуществления текущего контроля и корректировки. На этом этапе работы обычно выделяются неформальные лидеры, отвечающие в дальнейшем за качество и своевременность выполнения проекта в целом, определяются профессиональные и творческие способности каждого члена команды, а дальнейшая коллективная работа стимулирует их развитие. В целом выполнение заданий данного этапа способствует развитию логического и критического мышления, анализа, тайм-менеджмента и коммуникативных навыков.

В ходе освоения курса студенты приобретают практические навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями, решая типовые тематические задачи (выполняя задания по образцу).

✓ *3-й этап:* непосредственная разработка комплекса учебно-методических материалов с использованием различных средств ИКТ:

— совместная разработка базового обучающего контента; результат может быть представлен в виде структурированного, оформленного в соответствии с требованием стандартов документа для совместного редактирования и удаленного просмотра, размещенного на сетевом диске (например, <https://docs.google.com>), или в виде небольшого информационного сайта, структура и содержание страниц которого соответствуют документу-заданию;

— разработка ментальных карт, временных диаграмм с помощью сервиса создания карт знаний (например, <https://bubbl.us>);

— создание сетевого ресурса для проведения тестирования или анкетирования (с помощью, например, Google-форм) с последующим представлением обработанных результатов в электронных таблицах;

— разработка динамической мультимедийной презентации для демонстрации результатов выполнения проекта с использованием сетевых ресурсов (например, <https://prezi.com>), а также виртуальной онлайн-доски (например, <https://ru.padlet.com>). Выполнение задач данного этапа непосредственно связано с предметным содержанием и ориентировано на развитие профессиональных навыков работы с ИКТ. Однако необходимость коллективной разработки проекта, а также отсутствие четкого алгоритма его выполнения вновь потребуют от разработчиков

использовать и развивать навыки коммуницирования, чтобы обсуждать и принимать совместные решения, находить и анализировать информацию из различных источников, выполнять задания слаженно и в срок. Все это будет способствовать

развитию надпрофессиональных «гибких» навыков.

Считаем, что предложенный подход к организации практической и самостоятельной работы студентов в рамках изучаемого курса позволяет не только повысить уровень освоения классических ИКТ-компетенций, но и сформировать коммуникативные, информационные и творческие навыки, играющие важную роль в адаптационных возможностях молодых специалистов. Как показала практика использования представленного метода обучения, студенты быстро принимают предложенные «правила игры», с интересом работают в команде, самостоятельно формируя внутреннюю организационную структуру своей мини-группы, помогают друг другу и стимулируют проявление профессиональных качеств, необходимых для решения поставленных задач. При этом, как отмечают сами студенты, профессиональные и надпрофессиональные компетенции, формируемые в ходе совместного выполнения проектов, носят более устойчивый характер, чем при выполнении отдельных типовых практических заданий. Кроме того, основываясь на опыте применения представленной методики в учебном процессе, следует отметить, что совместная работа над проектами способствует развитию и раскрытию творческого потенциала всех членов команды. В этой связи необходимо упомянуть тот факт, что Международная ассоциация по оценке образовательных достижений (IEA) в новом цикле исследований в 2021 году ввела показатель «креативное мышление».

По нашему убеждению, *предложенный подход* к созданию содержательной части курса информационно-технического блока и его реализации с использованием метода проектного обучения способствует формированию компетенций, составляющих основу функциональной грамотности обучающихся.

Подводя итоги вышеизложенному, можно констатировать, что сегодня при оценке

Как отмечают студенты, профессиональные и надпрофессиональные компетенции, формируемые в ходе совместного выполнения проектов, носят более устойчивый характер, чем при выполнении отдельных типовых практических заданий.

качества подготовки специалистов все больше внимания уделяется таким компонентам функциональной грамотности, как глобальные компетенции. Их сформированность определяется универсальными и общепрофессиональными компетенциями: информационной грамотностью, коммуникативностью, умением работать в команде, наличием лидерских качеств, системного и критического мышления, креативности, тайм-менеджмента. Развить указанные навыки помогают проектные методы обучения, которые эффективно использовать в качестве дополнения к традиционным.

Применение указанного подхода при формировании контента информационно-

технических дисциплин для студентов гуманитарных направлений подготовки позволяет им: освоить и закрепить навыки использования ИКТ для решения профессиональных задач; активизировать познавательную творческую деятельность; совершенствовать свои коммуникативные навыки и умение работать в коллективе, в том числе с использованием дистанционных форм и средств взаимодействия. Все это способствует развитию глобальных компетенций, которые помогут выпускникам быстро адаптироваться к требованиям современного изменчивого мира, успешно конкурировать на мировом рынке труда и эффективно развивать свою профессиональную карьеру.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Басюк, В. С.* Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты / В. С. Басюк, Г. С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Том 1. — № 4 (61). — С. 13—33.
2. *Виноградова, Е. Н.* В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн / Е. Н. Виноградова, Л. П. Клобукова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2018. — Том 15. — № 2. — С. 195—209.
3. *Ковалева, Г. С.* Современные исследования качества образования (международные, национальные, региональные) / Г. С. Ковалева // Курсобр. Качество. Управление. Развитие системы образования : информационно-аналитический портал. — URL: <https://kursobr.ru/ekspertnoe-mnenie/6-na-kursobre-material-otkrytaya-lektsiya-kovaleva-g-s-sovremennyeissledovaniya-kachestva-obrazovaniya-mezhdunarodnye-natsionalnye-regionalnye.html>. (дата обращения: 28.02.2021).
4. *Коваль, Т. В.* Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Том 1. — № 4 (61). — С. 112—123.
5. *Лапчик, М. П.* Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования : учебное пособие / М. П. Лапчик. — Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. — 182 с. — ISBN 978-5-9963-2100-1.
6. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (2018 г.) // Центр оценки качества образования ИСРО РАО. — URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_info.html (дата обращения: 10.01.2021).
7. *Никольская, В. А.* Перспективы использования онлайн-курсов системы открытого образования / В. А. Никольская, О. Я. Родькина // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 59—65.
8. Новое направление международного исследования PISA-2018 — оценка сформированности глобальных компетенций : вебинар 7 // Центр оценки качества образования. 2018 : [сайт]. — URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_web7.html (дата обращения: 28.02.2021).
9. Психология общения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. — 4-е издание. — Москва : Академия : Смысл, 2007. — 365 с. — ISBN 5-89357-192-4 (Смысл).
10. *Родькина, О. Я.* Проблемы формирования ИКТ-компетенций у бакалавров гуманитарных направлений подготовки на основе действующих стандартов / О. Я. Родькина, В. А. Никольская // Modern humanities success. — 2019. — № 6. — С. 165—170.

11. *Тюминен, С.* Педагогические аспекты формирования медийной и информационной грамотности / С. Тюминен, С. Котилайнен. — URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214708.pdf> (дата обращения: 28.02.2021).
12. *Суханова, Н. Т.* Рефлексивно-креативный подход в подготовке студентов универсального бакалавриата / Н. Т. Суханова, С. А. Балунцова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 61-1. — С. 303—307.
13. *Хусаенова, А. А.* Компетентностный подход в высшем образовании / А. А. Хусаенова // Образование и воспитание. — 2015. — № 4 (4). — С. 23—26. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/13/243/> (дата обращения: 10.01.2021).
14. *Boughton, C.* What is an ICT professional anyway? / C. Boughton. — DOI: 10.3127/ajis.v16i1.600. — URL: https://www.researchgate.net/publication/220123025_What_is_an_ICT_Professional_anyway (дата обращения: 30.10.2021).
15. PISA 2018 Global Competence // OECD. — URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>. (дата обращения: 28.02.2021).
16. Use, Updating and Integration of ICT in Higher Education: Linking Purpose, People and Pedagogy / B. Stensaker, P. Maassen, M. Borgan [et al.] // Higher Education. — 2007. — Vol. 54 (3). — P. 417—433.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ «ГИБКИХ» НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ



Е. В. КОЧЕТОВА,
старший преподаватель
кафедры психологии
и педагогики дошкольного
и начального образования
НГПУ им. К. Минина
evkoch@mail.ru



Е. Г. ГУЦУ,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры психологии
и педагогики дошкольного
и начального образования
НГПУ им. К. Минина
elenagytcy@mail.ru



Т. А. РУНОВА,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры
начального
образования НИРО
runova-tata@rambler.ru

В статье рассматривается проблема формирования самопрезентации как «гибкого» навыка в системе профессиональной подготовки будущих педагогов. Определено место самодиагностики в структуре формирования навыка самопрезентации. Выявле-

ны условия включения самодиагностики в процесс психолого-педагогической подготовки в вузе, определены стадии и уровни развития самодиагностики у будущих педагогов.

The article deals with the problem of formation of self-presentation as a soft skill in the system of professional training of future teachers. The place of self-diagnosis in the structure of the skill formation of self-presentation is determined. The conditions for the inclusion of self-diagnosis in the process of psychological and pedagogical training at the university are revealed, the stages and levels of development of self-diagnosis in future teachers are determined.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональные компетенции, «гибкие» компетенции, «гибкие» навыки, самопрезентация, самодиагностика

Key words: training, professional competencies, soft competencies, soft skills, self-presentation, self-diagnosis

В современном динамично изменяющемся мире социум предъявляет особые требования к подготовке нового поколения специалистов сферы образования. Модернизация системы высшего образования проходит в рамках реализации ФГОС ВПО, направленного на переход обучения с когнитивной на компетентностную модель обучения и воспитания будущего педагога [13]. В результате выпускник педагогического вуза должен обладать *совокупностью компетенций*, обеспечивающих его конкурентоспособность в мире образовательных услуг: мобильностью, коммуникативностью, способностью к принятию нестандартных решений и т. д. [4; 5; 11; 16; 17]. Такие социально-психологические качества личности, которые не относятся к отдельной профессиональной области, но обеспечивают ее эффективность, принято называть «*гибкими*» компетенциями [4; 6]. При этом большинство публикаций, посвященных данной проблеме, ориентированы на бизнес-сообщество: авторы учитывают специфику корпоративного менеджмента, так как бизнес-сфера в основном направлена на выбор лучших специалистов [16]. Как отмечают исследователи, эта категория профессионалов владеет не только *hard skills* (твердыми навыками, жесткими компетенциями), которым обучают в вузе, но и *soft skills* («мягкими» навыками, «гибкими» компетенциями) — универсальными социально-

психологическими образованиями, не относящимися к отдельной профессиональной области, которые вырабатываются в процессе работы над собой и во взаимодействии с другими людьми [2; 11; 14]. Такие навыки имеют разные названия: «общие навыки», «основные навыки», «навыки для жизни», «маркетинговые умения», «ключевые компетенции», «навыки для трудоустройства», «надпрофессиональные навыки». Их формирование тесно связано с проблемой личностного и профессионального развития [9; 10; 18].

Вопросам актуальности и важности развития *soft skills* в обучении посвящены работы А. Л. Головановой, П. И. Вержбицкой и других исследователей. Различные аспекты развития *soft skills* при подготовке будущих педагогов отражены в трудах многих современных авторов (С. К. Новикова, Е. И. Огарева, Ю. В. Павлова, Л. К. Сальная, О. Л. Таранова, И. И. Черкасова, Т. А. Яркова и др.). При этом общетеоретический подход к данной проблеме требует дифференциации понятий «гибкие компетенции», «гибкие навыки», «гибкие умения», поскольку в современных публикациях отмечаются смешение, наложение этих понятий.

На основании теоретических положений можно сделать вывод, что понятие «гибкая компетенция» рассматривается как разновидность понятия «компетенция», следовательно, определяется как более

широкое понятие, включающее в себя «гибкие навыки». Также необходимо различать такие понятия, как «умения» и «навыки», что наиболее ярко проявляется при их формировании:

✓ *умения* развиваются в упражнениях с изменяющимися условиями, в новой для человека ситуации [4; 11], при этом способы действий переносятся в моделированную ситуацию [15];

✓ *навыки* проявляются в однотипных условиях, приобретаются в результате многократных повторений; сформированные действия носят автоматизированный характер.

Взаимосвязь умений и навыков проявляется в том, что элементарные умения со временем переходят в навыки. В большинстве случаев *умение* рассматривается как освоенность такого действия, которое совершается не автоматически, а с творческим применением познавательных сил, знаний и навыков [11]. Именно умение позволяет уйти от шаблонов, единообразия в поведении. Указанные общетеоретические положения в полной мере можно использовать при формировании коммуникативных «гибких» навыков (самопрезентации).

Важным теоретическим вопросом является *классификация* «гибких» навыков. В своих исследованиях авторы выделяют различные сочетания универсальных уме-

ний, которые, по их мнению, помогут специалистам успешно справляться с вызовами современного социума. При разнообразии в подборе и «комбинации» «гибких» навыков (коммуни-

кация, работа в команде, системное и критическое мышление, креативное и цифровое мышление, эмоциональный интеллект) авторами неизменно подчеркивается важность *коммуникативных навыков*, предполагающих умение устанавливать контакты, осуществлять обмен информацией при построении эффективного взаимодей-

ствия. В некоторых публикациях авторы выделяют две группы коммуникативных «гибких» навыков: *сотрудничество* и *общение* [17].

Отдельно рассматривается *самопрезентация* как способ коммуникации, имеющий своей целью воздействовать на собеседника для создания благоприятного впечатления о себе [6; 10; 11; 12]. Следовательно, структура навыка самопрезентации включает целевую (к кому обращена презентация) и содержательную (как презентую) составляющие [6]. При этом важную роль играет мотивационно-целевой компонент самопрезентации (*для чего* самопрезентируюсь), который предполагает осознание смыслов использования навыка. Содержательное значение самопрезентации заключается в умении при передаче информации (вербальным и невербальным способом) проявить свои лучшие качества, необходимые для конкретной ситуации. Следовательно, эффективность самопрезентации в большой степени зависит от умения личности подстроиться под особенности собеседника и коммуникативной ситуации, которые требуют применения отдельных коммуникативных приемов для проявления нужных личностных качеств. Этому способствуют умение моделировать различные ситуации коммуникативного взаимодействия, а также осознание личностью своих сильных и слабых сторон, что предполагает *владение навыком самодиагностики*. Профессиональная диагностика позволяет с помощью диагностического инструментария получить информацию об уровне развития профессионально важных качеств [1; 3; 7].

Считаем, что диагностическое исследование индивидуальных профессионально значимых качеств необходимо проводить на начальном этапе обучения в вузе. Анализ полученных результатов профдиагностики позволяет студентам выявить собственные *приоритеты и ограничения*, о которых следует знать при самопрезентативной коммуникации. Выделение и понимание различий ситуаций коммуника-

Отдельно рассматривается самопрезентация как способ коммуникации, имеющий своей целью воздействовать на собеседника для создания благоприятного впечатления о себе.

тивного взаимодействия предполагает развитие у специалиста умения моделировать различные ситуации при коммуникации, что позволяет гибко использовать приемы самопрезентации [1; 3; 15]. Определение вышеуказанных составляющих самопрезентации позволяет рассматривать формирование указанного навыка в системе его структурных компонентов.

Для развития навыка самопрезентации студентов, обучающихся в НГПУ им. К. Минина, была организована работа по самодиагностике [1; 8; 9; 10].

Диагностические умения, направленные на изучение и познание собственных личностных свойств, значимых профессиональных качеств, вводятся на начальном этапе обучения в вузе на основе потенциала изучаемых дисциплин профессиональной подготовки.

Введение профдиагностики в процесс обучения может способствовать развитию навыка самопрезентации, проявлению более высокого уровня профессиональной компетентности. Для этого должны соблюдаться определенные, выделенные нами на основе личностно ориентированного и системно-деятельностного подходов условия:

- ✓ навык самопрезентации рассматривается в системе структурных компонентов профессиональной деятельности, в которой диагностическим умениям определены место и целевое значение; использовать профдиагностику в процессе обучения можно на основе потенциала изучаемых дисциплин или с помощью спецкурсов;

- ✓ применение диагностического инструментария предполагает целостность и системность, комплексный подход при отборе методик, охватывающих все компоненты навыка самопрезентации;

- ✓ процесс изучения студентами своих качеств, свойств, умений организуется с учетом их мотивационной и деятельностно-операционной готовности, определяющей их возможность к самостоятельной работе «как обязательному компоненту образовательного процесса» [11]; поскольку

современные требования к обучению в высшей школе предполагают развитие у обучающихся самостоятельности, академической свободы, ориентированной на результат и личностный рост [5], на начальном этапе работы по самодиагностике студентам предлагаются задания различных уровней сложности:

- *1-й уровень* (низкая готовность) — использование предложенных педагогом вариантов тестов с четкими методическими указаниями для проведения диагностики и обработки полученных данных по указанному списку психологических характеристик и свойств;

- *2-й уровень* (средняя готовность) — самостоятельный подбор диагностических методик согласно предложенному списку литературы по расширенному перечню психологических характеристик и свойств;

- *3-й уровень* (высокая готовность) — самостоятельный подбор диагностических методик для определения психологических характеристик и свойств, систематизация полученных данных;

- ✓ непрерывность диагностического процесса в системе обучения предполагает включение психодиагностики в систему учебных курсов (с первого до выпускного);

- ✓ поэтапный подход в решении профессиональных психодиагностических вопросов требует определения конкретных задач диагностирования, соответствующих целям профессионального обучения;

- ✓ индивидуальные результаты психодиагностирования размещаются студентами в индивидуальных папках рабочего профессионального портфолио [8], основное назначение которого — мониторинг развития индивидуальных профессионально значимых качеств, навыков, определенных профессиональных компетенций [1].

- ✓ рассмотрение самодиагностики в структуре педагогической деятельности, что позволяет ставить педагогические цели и

Введение профдиагностики в процесс обучения может способствовать развитию навыка самопрезентации, проявлению более высокого уровня профессиональной компетентности.

задачи, планировать и реализовывать систему педагогических действий по их достижению с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Анализ процесса формирования навыка самопрезентации позволяет выделить несколько компонентов.

Мотивационно-ценностный компонент в структуре коммуникативного навыка (самопрезентации) является «пусковым» этапом, который определяет активную позицию личности при осуществлении коммуникативного акта, желание личности оказать позитивное влияние на участников взаимодействия. Целевая направленность общения позволяет осознать значимость коммуникативного акта самопрезентации.

Содержательную основу формирования навыка самопрезентации определяют когнитивная, аналитическая, конструирующая, прогностическая составляющие *деятельностно-операционного компонента*, которые в процессе формирования и развития проходят определенные стадии:

- ✓ знаком с правилами делового общения и способами эффективного коммуникативного взаимодействия;

- ✓ знает способы поиска и применения методов диагностики коммуникативных умений (на основе использования предложенного списка методической литературы, др.) и требований к их проведению;

- ✓ при активном включении в работу по самодиагностике обрабатывает полу-

ченные результаты и систематизирует их в рабочей папке «Портфолио»;

- ✓ анализирует полученные данные, выделяя «приоритетные стороны» и «ограничения» в получаемой профессии;

- ✓ делает прогностические выводы о возможностях социального (профессионального) поведения;

- ✓ моделирует ситуации профессионального взаимодействия и при его реализации подбирает возможные эффективные

коммуникативные способы (устные и письменные).

Рефлексивно-оценочный компонент подразумевает оценку студентом своих возможностей в профессии. На основе изучения и анализа профессионально значимых качеств им определяются приоритетные характеристики, умения, которые демонстрируются при презентации.

К важным качествам педагога относят коммуникативные умения, направленные на взаимодействие с обучающимися, их родителями (*hard skills*). Развиваясь в системе обучения в вузе, они, как правило, приобретают стилистическую окраску, проявляются при различных актах коммуникативного взаимодействия, в том числе и самопрезентативном. При этом самопрезентация как надпредметный «гибкий» навык (*soft skills*) имеет специфику, которая отражается в целевой направленности, и особые формы взаимодействия (вербальные и невербальные).

Структурное представление самопрезентации как «гибкого» навыка коммуникации позволяет выделить компоненты при его формировании (мотивационно-ценностный, деятельностно-операционный и рефлексивно-оценочный), а также уровни их сформированности (высокий, средний, низкий).

Характеристика уровней сформированности *мотивационно-ценностного компонента*:

- ✓ *высокий уровень* — отличается ярко выраженной направленностью на общение, преобладают мотивы социальной аффилиации, подкрепленные ценностями гармонизации личности и общества, к концу обучения такие студенты имеют устойчивые профессиональные интересы;

- ✓ *средний уровень* — у обучающихся данной группы преобладают мотивы, направленные «на себя», ярко выражена мотивация достижения успеха; направленность на достижение собственных успехов соподчиняет мотивы общения; интересы обучения, общения чаще носят прагматический характер;

Содержательную основу формирования навыка самопрезентации определяют когнитивная, аналитическая, конструирующая, прогностическая составляющие *деятельностно-операционного компонента*.

✓ *низкий уровень* — преобладает мотивация избегания неудач; такие студенты занимают пассивную позицию в обучении и общении; их коммуникативные установки имеют личностную окраску; социальные интересы не определены; некоторые профессионально дезориентированы.

Уровни сформированности *деятельностно-операционного компонента*:

✓ *высокий уровень* — студентов данной группы отличает самостоятельность и системность как при подборе методов самодиагностики на основе знания работы с информацией, так и при проведении диагностики ПВК, коммуникативных особенностей по расширенной программе (предложенной преподавателем и дополнительно подобранным тестам); при анализе профессионально важных качеств демонстрируют высокий уровень развития коммуникации; в процессе обучения приобретают стилевые особенности общения;

✓ *средний уровень* — студенты умеют проводить профессиональную диагностику в соответствии с требованиями, ориентированы на использование способов и приемов вербальной и невербальной коммуникации (демонстрационного портфолио, резюме и др.), легко осваивают приемы и способы коммуникации, владеют формами социальных контактов; при заинтересованности во взаимодействии гибко используют презентативные умения; моделируют ситуации самоопределения после вуза, ориентируются на знание социально-педагогической инфраструктуры, деятельности педагога в конкретных организациях;

✓ *низкий уровень* — имеют слабые знания о педагогической профессии, испытывают трудности при установлении социальных контактов; диагностическую программу выполняют стереотипно, по минимуму; имеют поверхностные неструктурированные знания о собственных профессиональных приоритетах и ограничениях; знают некоторые способы самопрезентации, формально их используют; при составлении программ и выборе способов их реализации ориентируются на образцы.

Характеристика уровней сформиро-

ванности *рефлексивно-оценочного компонента* навыка самопрезентации:

✓ *высокий уровень* — обучающиеся, относящиеся к данной группе, отличаются тем, что на основе осознания своих профессиональных приоритетов у них сформирована адекватная, чаще высокая, профессиональная самооценка; они выделяют референтную группу для профессионального общения; четко определяют перспективы профессионального устройства; при самопрезентации демонстрируют те профессиональные качества, которыми обладают;

✓ *средний уровень* — студенты имеют высокую, чаще завышенную самооценку; подходящие для себя условия общения и деятельности определяют на основе личных предпочтений; используют возможный спектр способов вербальной и невербальной самопрезентации, если ситуация взаимодействия представляет для него интерес и необходимо произвести положительное впечатление на собеседника;

✓ *низкий уровень* — студенты, принадлежащие к данной группе, отличаются заниженной самооценкой; общение строят на основе эмоциональных предпочтений, привязанностей; в ситуации послевузовского определения занимают пассивную позицию.

Представленная структура учитывается при организации проведения профессиональной самодиагностики обучающимися, которая вводится в процесс обучения при использовании психологического содержания изучаемых дисциплин, носит системный характер, проводится с первого по четвертый (заключительный) курс обучения (бакалавриат). При этом от задачи освоения способов диагностики, сбора психолого-диагностического материала о своих личностных и профессиональных качествах обучающиеся переходят к решению задач, связанных с выделением индивидуальных профессиональных приори-

Представленная структура учитывается при организации проведения профессиональной самодиагностики обучающимися, которая вводится в процесс обучения при использовании психологического содержания изучаемых дисциплин, носит системный характер.

тетов. Диагностика *ценностно-мотивационного компонента* позволяет осмыслить мотивы и коммуникативные потребности, что способствует планированию и подбору способов, приемов коммуникативного поведения. Диагностика *деятельностно-операционного компонента* помогает выявить коммуникативные способности и осознать возможные ограничения, которые требуют коррекции в процессе обучения (такие диагностические данные собираются и обобщаются студентами в процессе всего процесса обучения). *Рефлексивно-оценочный компонент* рассматривается в данной структуре как интегративно-обобщающий, кото-

рый предполагает знание особенностей своего поведения, умение оценивать как свои приоритеты, так и особенности собеседника, аудитории, чему способствует анализ коммуникативной ситуации. Формирование данного компонента в структуре коммуникативных навыков помогает осознанно осуществлять самопрезентацию при целевом взаимодействии.

Дальнейшее исследование обозначенных в статье проблем предполагает систематизацию и описание учебно-диагностического материала, расширение содержания уровневых характеристик при формировании навыка самопрезентации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуцу, Е. Г. Психодиагностика в системе работы по профессиональному самоопределению студентов, будущих педагогов / Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова, М. Д. Няголова // Вестник Мичигинского университета. — 2016. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnostika-v-sisteme-raboty-po-professionalnomu-samooopredeleniyu-studentov-buduschih-pedagogov/viewer> (дата обращения: 19.10.2021).
2. Дедова, О. Ю. Особенности исследования коммуникативной компетентности педагога в рамках инновационной деятельности / О. Ю. Дедова // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 59—64.
3. Дудина, М. М. Основы психолого-педагогической диагностики : учебное пособие / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров. — Екатеринбург : РГППУ, 2016. — 190 с. — ISBN 978-5-8050-0611-2.
4. Использование потенциала концепций преподавания предметных областей при формировании у педагогов «гибких компетенций» : практическое пособие / Т. А. Абрамовских, А. В. Ильина, А. В. Коптелов, А. В. Машуков. — Челябинск : ЧИППКРО, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-503-00369-7.
5. Кириллов, П. Н. Культура учения в персонализированном образовании / П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина, Д. С. Ермаков // Нижегородское образование. — 2020. — № 3. — С. 11—17.
6. Клименко, А. А. Самопрезентационная компетентность: содержание и основы формирования : учебное пособие / А. А. Клименко, С. А. Хазова, С. А. Карасева. — Краснодар : КубГАУ, 2018. — 164 с. — ISBN 978-5-00097-571-8.
7. Колясникова, Л. В. Диагностическое обеспечение образовательного процесса : учебное пособие / Л. В. Колясникова. — Екатеринбург : РГППУ, 2003. — 151 с. — ISBN 5-805-0146-2.
8. Кочетова, Е. В. Использование метода профессионального портфолио в профессиональной вузовской подготовке специалистов сферы образования / Е. В. Кочетова // Нижегородское образование. — 2010. — № 2. — С. 81—84.
9. Кочетова, Е. В. Подготовка будущих педагогов к профессиональному самоопределению / Е. В. Кочетова // Нижегородское образование. — 2013. — № 2. — С. 100—105.
10. Кочетова, Е. В. Рекламный компонент как важная составляющая профессиональной маркетинговой деятельности будущих педагогов, выпускников вуза / Е. В. Кочетова, И. А. Жуковская // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 3. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13429> (дата обращения: 19.10.2021).
11. Кречетова, И. В. Развитие коммуникативно-социальных навыков будущих инженеров в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин / И. В. Кречетова, С. П. Фирсова // Нижегородское образование. — 2020. — № 2. — С. 110—115.

12. Ломов, Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов. — Москва : Наука, 1981. — 280 с.
13. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.10.2021).
14. Сальная, Л. К. Soft skills в компетентностной модели выпускника вуза / Л. К. Сальная // Наука. Образование. Культура. Вклад молодых исследователей : сборник статей по материалам III Международной научной конференции преподавателей, молодых ученых, аспирантов и студентов вузов (Новочеркасск, 26 апреля 2016 г.) / под редакцией Л. Н. Соколовой. — Новочеркасск : Издательство «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М. И. Платова», 2016. — С. 331—334.
15. Солодянкина, О. В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты) : учебное пособие / О. В. Солодянкина. — Ижевск : УдГУ, 2015. — 70 с. — ISBN 978-5-4312-03-24-4.
16. Фадель, Ч. Четырехмерное образование: компетенции, необходимые для успеха / Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Триллинг. — Москва : Точка, 2018. — 240 с. — ISBN 978-5-9909347-5-7.
17. Фролова, С. В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных положениях / С. В. Фролова. — DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-2-4 // Вестник Мининского университета. — 2021. — Том 9. — № 2 (35).
18. Яркова, Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. — 2016. — Том 2. — № 4. — С. 222—234.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА



С. В. ФРОЛОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей
и социальной педагогики
НГПУ им. К. Минина
frolovasvetlana1987@gmail.com



С. И. АКСЁНОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой общей
и социальной педагогики
НГПУ им. К. Минина
aksen_82@mail.ru

В статье авторы рассматривают феномен формирования профессионального мировоззрения учителя как основной цели профессионального воспитания и проблемы его реализации в пространстве педагогического вуза. Среди важных вопросов формирования профессионального мировоззрения

учителя авторы указывают наличие множественности кризисов в социокультурном мировом пространстве, с одной стороны, и сложность и многомерность самого феномена профессионального мировоззрения учителя — с другой. В статье описывается модель формирования профессионального мировоззрения и ее элементы.

The article deals with the consideration the phenomenon of the formation of a teacher's professional worldview as the main goal of professional education and the problems of its implementation in the space of a pedagogical university. Among the main problems of the formation of a teacher's professional worldview, the authors point out the presence of a plurality of crises in the socio-cultural world space, on the one hand, and on the other, the complexity and multidimensionality of the very phenomenon of teacher's professional worldview. The article describes a model for the formation of a professional worldview and its elements.

Ключевые слова: профессиональное мировоззрение учителя, модель формирования профессионального мировоззрения, профессиональное воспитание будущего учителя, воспитательное пространство

Key words: professional outlook of a teacher, model of formation of a professional outlook, professional education of a future teacher, educational environment

Современное поле научных исследований, касающихся сферы образования, смещает фокус внимания к проблемам организации воспитания в образовательных пространствах (на теоретико-методологическом и практическом уровнях). Попытка ренессанса воспитания в образовательных организациях обусловлена, на наш взгляд, непрекращающимся поиском фундаментальной основы создания как гражданского общества в целом, так и личности, осознающей сопричастность к традициям российского народа,

реализующей духовно-нравственные ценности в устойчивой модели позитивного социально-этического поведения, воплощающей национальную идентичность, проявляющей национальное самосознание и несущей ответственность за себя и общество, — в частности.

Определяющую позицию в организации воспитательного процесса занимает учитель, обеспечивающий педагогические условия создания эффективного воспитательного пространства.

Определяющую позицию в организации воспитательного процесса занимает учитель, обеспечивающий педагогические

условия создания эффективного воспитательного пространства. В этом случае образ педагога, система его профессиональных ценностей, «гибких» навыков, компетенций, убеждений и устремлений, на основе которых складывается его профессиональное мировоззрение, приобретают особое значение.

Педагогическое мировоззрение является онтологическим фундаментом профессиональной деятельности учителя, подразумевающим под собой педагогические принципы, убеждения, ценности, смыслы. На формирование такого сложного многомерного феномена, как мировоззрение, влияет множество социокультурных, экономических, историко-политических факторов и реалий современного мира.

Т. Я. Железнова [2; 3] рассматривает профессиональное педагогическое мировоззрение как динамически развивающуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов учителя, основанных на философских, психолого-педагогических, экономических, правовых научных знаниях, определяющих направленность его профессиональной деятельности и находящихся свое

Определяющую позицию в организации воспитательного процесса занимает учитель, обеспечивающий педагогические условия создания эффективного воспитательного пространства.

выражение в самостоятельной личностной позиции.

Наличие критических точек [5; 6] в современном социокультурном пространстве позволяет говорить об имеющейся проблеме в поиске путей реализации воспитания — от концептуально-теоретического, методологического уровня до практических форм и методов его осуществления. Кризис современности значительно влияет на формирование типа профессионального мировоззрения учителя.

Одна из основных критических точек [5] в мировом социокультурном пространстве — это кризис «нормальности» — трансформация социальных норм. Мультикультурная идентичность, идеи о небинарности гендерной идентичности, о феномене однополой семьи и ее восприятия в современном мире и иные вопросы создают основу для возникновения новой парадигмы ценностей, закладывающие фундамент новых целей воспитания и характера взросления личности. Несмотря на то что Россия является одним из немногих государств, имеющих традиционные взгляды, нельзя исключать, что все ключевые изменения так или иначе затронут и наше общество.

Вторая критическая точка, соотносящаяся с уровнем конкретного государства, — кризис национальной идентичности. Кто мы и куда мы идем? Что является базовой максимой, воплощающей в себе национальную идею не в контексте политики, религии, а в контексте личностных смыслообразований человека, идентифицирующего себя как россиянина — проживающего на территории Российской Федерации и имеющего соответствующее гражданство?

Третья критическая точка — кризис институциональной идентичности педагогического образования. Дискуссия о миссии университета как такового актуализировалась в России еще в 1990-х годах при установлении рыночных отношений социально-экономического сектора государственного управления. Баланс универ-

ситета между духовно-культурной и экономической сферами изменил его назначение, миссию, а в будущем изменит и его форму существования. Педагогическое образование вслед за классической педагогикой испытывает колоссальное давление новых вызовов.

Четвертая критическая точка касается непосредственно педагогической профессии [6] в новом мире образования — кризис профессиональной идентичности будущего учителя. Неопределенность базовых профессиональных ценностей педагогической профессии, размытость портретных характеристик, системы профессионально-личностных качеств учителя создает сингулярную подвижность и его профессионального статуса [4], и характера образовательных отношений между учителем и учеником, и самого аксиологического содержания педагогического взаимодействия.

На наш взгляд, формирование концепции воспитания и примерной программы его реализации в образовательной организации высшего образования необходимо начинать именно с осмысления путей разрешения тех проблем, которые образуются как следствие мультикризисности современного социального пространства.

Сегодня одной из общих особенностей российских исследований, касающихся воспитания, является обращение к советскому прошлому, которое отождествляется с успешной реализацией воспитания в школах и вузах. Однако уже нет тех реалий, в которых жил и развивался советский человек, так как изменились базовые характеристики социального пространства — открытость границ, сингулярность социальных процессов, высокий темп обмена информацией, неустойчивость локальных сред, колоссальный рост технологического развития, меняющего мир профессий, образования и иных субстанцио-

Формирование концепции воспитания и примерной программы его реализации в образовательной организации высшего образования необходимо начинать именно с осмысления путей разрешения тех проблем, которые образуются как следствие мультикризисности современного социального пространства.

нальных взаимодействий. Мир трансформировался настолько, что актуализация воспитательного наследия советского прошлого сегодня невозможна без его значительных корректировок и глубокого переосмысления.

Современному российскому обществу необходимо осознать и предотвратить мощное влияние идей и ценностей западного мира, которые не имеют ничего общего с демократией, свободой личности, гуманистической любовью и прочими атрибутами провозглашенных норм западного общества. Псевдотолерантность последнего позволяет говорить не только о нарастающей угрозе разрушения базовых духовно-нравственных ценностей мира, но и о сохранности ментального здоровья личности.

Иначе говоря, следует задаться вопросом о том, какое влияние может оказать на личность ребенка идея о свободе гендерной идентичности, например. Осмысление нравственных норм в контексте реалий современного мира — чрезвычайно важная задача, решение которой требует глубокого изучения как предмета системы антропологического знания.

Основная идея университета и его миссии отражена в метафоре: *жизнь университета как созидание баланса* четырех институциональных сфер его бытия — культуры, науки, профессии, экономики — на основе институционального прагматизма во

имя прогрессивности настоящего и управляемости будущего.

Новая институциональная модель педагогического образования признает своей миссией не столько подготовку высококлассных професси-

оналов педагогического труда, как само собой разумеющееся и необходимое направление развития региональных социально-образовательных экосистем, сколько то, что сегодня мы называем «рождением» и «трансляцией» педагогической культуры.

Педагогическая культура является системой основополагающих педагогических убеждений, позволяющих сформировать целостное профессиональное мировоззрение, на базе которого человек способен успешно выстраивать профессионально-образовательный маршрут в мире педагогической профессии, позиционировать педагогический труд и образ педагога как часть национальной культуры, оказывать благотворное влияние на подрастающее поколение и определять образ будущего нации в целом [4].

Кризисы национальной идентичности и профессиональной идентичности педагога взаимосвязаны и являются следствием проблем изменения социокультурного пространства [5]. Анализ профессионально-личностных качеств учителя в разных регионах мира показал, что национальные особенности и традиции региона влияют на образ учителя. Однако наряду с национальной спецификой педагог должен обладать такими характеристиками и ценностными установками, которые присущи «идеальному образу» вне национального или географического контекста. Этот собирательный, универсальный образ отличается приоритетными характеристиками в профессиональной деятельности педагога [8].

В качестве самой важной характеристики учителя мы выделяем *способность к эмпатии*. Вторую позицию занимают такие качества, как *доверие* и *способность к сотрудничеству*. Третья позиция в иерархии качеств личности учителя обозначается следующими профессиональными особенностями: *способность к управлению, знание преподаваемого предмета, творческий подход к профессии*. На четвертой позиции — *коммуникабельность, образцовость* (качество личности, являющееся образной конструкцией проекции «идеальности», примера), *социальная активность, индивидуальный подход к ученику, уважение и терпение*.

Определение универсальных этических норм педагога в контексте многополярно-

Осмысление нравственных норм в контексте реалий современного мира — чрезвычайно важная задача, решение которой требует глубокого изучения как предмета системы антропологического знания.

го мира становится одной из ключевых задач современного образования [8]. Аксиология профессионально-этического поведения российского педагога как целевой компонент профессионального воспитания и стержневой элемент профессионального мировоззрения опирается на базовые ценности свободы, истины, любви, жизни, блага, труда, соборности, среди которых особое системообразующее место занимает *ценность веры* как ключевая национальная идея, ментальная особенность нации, основа «сборки» национального сообщества.

Разработанная концепция и модель формирования профессионального мировоззрения учителя в НГПУ им. К. Минина включает несколько основных позиций.

✓ *Конвенциональный подход* — реализуется на основе принципа «конвенции поколений» как равного распределения ответственности, включенности всех субъектов в воспитательное пространство университета; предполагает непрерывный взаимообмен профессиональными смыслами, ценностями, знаниями. Реализация конвенционального подхода подразумевает развитие конвенциональных практик в виде студенческо-преподавательских коллабораций как устойчиво действующих сообществ, осуществляющих деятельность различной направленности при отказе от формального деления воспитания по видам (например, экологическое, патриотическое, трудовое). Формат устойчиво действующего сообщества [1] позволяет реализовать целостный подход к личности, когда патриотизм формируется в любой деятельности устойчиво действующего сообщества — как за счет узкого содержания деятельности, так и за счет форм организации социально значимой деятельности и характера взаимоотношений между участниками.

✓ *ОПОП-центрированная логистика профессионального воспитания* — когда руководители образовательной программы наделяются новыми функциями, при которых они разделяют зону ответственности в воспитании.

✓ *Репрезентативность воспитательного результата* — заключается в демонстрации позитивных моделей профессионально-этического поведения педагогов, осуществляется в деятельности через реальный, практический и измеряемый результат.

✓ *Профессиональная направленность воспитания* — реализуется в студенческо-преподавательских коллаборациях. Содержание воспитательных событий должно быть направлено на формирование основ профессионального мировоззрения будущего учителя: принципов, идеалов, ценностей, убеждений. Содержание деятельности студентов должно формировать первичный профессиональный опыт, стать той квазипрофессиональной средой развития будущего учителя.

✓ *Скрытая воспитательная позиция* — совместная деятельность («учимся друг у друга вместе»), отказ от иллюзии студенческого самоуправления, что подразумевает переход к более продуктивной идее со-управления, со-творчества, со-бытия.

Проблема формирования профессионального мировоззрения будущего учителя является основной целью профессионального воспитания и образования в пространстве педагогического университета. Многомерность феномена мировоззрения позволяет говорить о его непосредственной связи с такими понятиями, как «культура» и «образование». Данный факт определяет широкий контекст понятия «профессиональное педагогическое мировоззрение» и обуславливает его детерминацию множественностью социокультурных, экономических, политических факторов.

Современный мир, отличающийся высоким уровнем турбулентности социокультурных норм, позволяет говорить о наличии подвижности, изменчивости, многомерности и неустойчивости содержательных концептов профессионального мировоззре-

Проблема формирования профессионального мировоззрения будущего учителя является основной целью профессионального воспитания и образования в пространстве педагогического университета.

ния учителя. Это подтверждается идеей Оксфордского университета о существовании такой поведенческой стратегии современного учителя, как «этическая импровизация», — когда поступок определяется ситуационным контекстом, а не устойчивым этическим принципом. Мир неопределенности и сложности демонстрирует развитие стереотипа будущего — невозможность существования традиционных ценностей, единственно верных и правильных, определенных на основе предельной в своем проявлении категории добра, блага, так сама категория «добро и благо»

сегодня трансформируется, носит абсолютно персонализированный характер.

Мы рассматриваем эту тенденцию как серьезный вызов и для системы образования, и для жизни человека в обществе. Именно поэтому старые модели профессионального воспитания сегодня не могут эффективно работать. Поиск и апробация новых подходов к формированию профессионального мировоззрения учителя как основной задачи профессионального воспитания в университете является актуальным вопросом современной исследовательской повестки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксёнов, С. И. Профессиональное воспитание будущего педагога: от концепции к реализации / С. И. Аксёнов, Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Воспитание как стратегический национальный приоритет : международный научно-образовательный форум. Часть 4 / Уральский государственный педагогический университет ; главный редактор Б. М. Игошев. — Екатеринбург, 2021. — С. 276—278.
2. Железнова, Т. Я. Педагогическое мировоззрение как основа становления профессиональной компетентности будущего учителя / Т. Я. Железнова // Нижегородское образование. — 2013. — № 2. — С. 4—11.
3. Железнова, Т. Я. Становление педагогического мировоззрения будущего учителя : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Т. Я. Железнова. — Нижний Новгород, 1996. — 26 с.
4. Слепенкова, Е. А. Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII—XX вв. / Е. А. Слепенкова, С. И. Аксёнов // Вестник Мининского университета. — 2021. — Том 9. — № 1. — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1185/822> (дата обращения: 27.08.2021).
5. Фельдштейн, Д. И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития / Д. И. Фельдштейн ; Российская академия образования. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2008. — 15 с. — ISBN 978-5-9770-0339-1.
6. Фролова, С. В. Кризис институциональной идентичности педагогического образования: проблемы преодоления / С. В. Фролова, В. Соловьев, В. Ильин // Инновационная деятельность в образовании : сборник статей по материалам V региональной научно-практической конференции (Нижний Новгород, 30 ноября 2018 г.). — Нижний Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2018. — С. 150—152.
7. Фролова, С. В. Профессиональное воспитание будущего учителя: дискуссия о концептуальных основах / С. В. Фролова. — DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-2-4 // Вестник Мининского университета. — 2021. — Том 9. — № 2 (35).
8. Ilaltdinova, E. Yu. Top Qualities of Great Teachers: National and Universal / E. Yu. Ilaltdinova, I. V. Lebedeva, S. V. Frolova // Advances in Intelligent Systems and Computing book series. — 2018. — Volume 677. — P. 44—52.
9. In the search of national ideal of Russian pedagogue / S. I. Aksenov, R. U. Arifulina, T. K. Belyaeva [et al.] // Journal of Entrepreneurship Education. — 2017. — Volume 20. — № 3. — URL: <https://www.abacademies.org/articles/In-the-search-of-national-ideal-1528-2651-20-3-118.pdf> (дата обращения: 26.11.2021).

10. *Mead, G. H.* Mind, self, and society: from the Standpoint of a social behaviorist / G. H. Mead / C. W. Morris. — Chicago ; London : The University of Chicago Press, 1992. — 401 p. — ISBN 978-0-226-51668-4.

11. *Metzinger, T.* Being No One: the self-model theory of subjectivity / T. Metzinger. — Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology, 2003. — 714 p. — ISBN 0-262-13417-9.

12. *Metzinger, T.* Introduction: Consciousness research at the end of the twentieth century / T. Metzinger // Neural Correlates of Consciousness: Empirical and Conceptual Questions / T. Metzinger, ed. — Cambridge, MA : MIT Press, 2000. — P. 1—13.

13. *Metzinger, T.* The subjectivity of subjective experience: A representationalist analysis of the first-person perspective / T. Metzinger // Neural Correlates of Consciousness: Empirical and Conceptual Questions / T. Metzinger, ed. — Cambridge, MA : MIT Press, 2000. — P. 285—307.

14. Future work skills — 2020. — URL: https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf (дата обращения: 29.11.2021).

15. *Silberman, H. F.* Semposium on Current Research on Classroom Behavior of Teachers and Its Implications for Teacher Education / H. F. Silberman // Journal of Teacher Education. — 1963. — № 14. — URL: <https://iknigi.net/avtor-filip-dzhekson/106131-zhizn-v-klasse-filip-dzhekson/read/page-9.html> (дата обращения: 29.11.2021).

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ



Н. Ю. СУДАКОВА,
кандидат экономических наук,
доцент кафедры менеджмента и бизнеса
Поволжского государственного
технологического университета
(Йошкар-Ола)
sudakovany@volgatech.net



С. П. ФИРСОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и лингвистики Поволжского
государственного технологического
университета (Йошкар-Ола)
svetlana_firsova@inbox.ru

Статья посвящена выявлению условий эффективного формирования профессиональной межкультурной компетенции студентов управленческих направлений подготовки. Технология предметно-языкового обучения CLIL позволяет интегрировать освоение студентом профессиональных ком-

петенций и развитие навыка владения иностранным языком. В статье на основе исследования опыта ряда российских вузов и оценки предпочтений целевой аудитории определяется совокупность факторов и условий, характеризующих успешность применения CLIL для формирования требуемой компетенции у будущего специалиста-управленца.

The article is devoted to the identification of the factors of effective implementation of CLIL technology of effective formation of the cross-cultural competencies of future managers. It is emphasized that this technology gives an opportunity to combine studies of both the specific subject and foreign languages. Special attention is paid to body of factors and conditions necessary for successful formation and development of the required competences.

Ключевые слова: профессиональная межкультурная компетенция, предметно-интегрированное обучение, менеджмент, иностранные языки

Key words: professional cross-cultural competence, CLIL, management, foreign languages

Профессиональная деятельность современного специалиста в области управления связана с реализацией различных коммуникационных процессов, в том числе и на иностранных языках, поэтому развитый языковой навык часто имеет решающее значение для карьерного роста специалиста, а также обеспечивает его конкурентоспособность на рынке труда. Следует подчеркнуть, что иностранный язык для специалиста-управленца является не только средством общения, но также средством получения, аккумуляции и обработки информации. Именно иноязычная коммуникативная компетентность обеспечивает возможность успешного уча-

Иноязычная коммуникативная компетентность обеспечивает возможность успешного участия в различных формах профессиональной межкультурной коммуникации.

стия в различных формах профессиональной межкультурной коммуникации. Следует уточнить, что под *профессиональной межкультурной коммуникацией* мы будем понимать комплекс вербальных и невербальных процессов взаимодействия специалиста с представителями разных культур и языков в ходе осуществления профессиональной деятельности в целях эффективного решения управленческих задач.

Иностранный язык является не только инструментом для организации взаимодействия менеджера с представителями культуры другой нации или этноса, но и источником пополнения знаний об особенностях иных профессиональных культур, посредством реализации ряда функций, влияющих и на формирование профессиональной межкультурной компетентности менеджера, и на его личностное развитие:

✓ *информационной* — способствующей расширению диапазона информационных источников, что позволяет анализировать проблемы и ситуации в межнациональном контексте;

✓ *когнитивной* — дающей возможность всестороннего познания окружающей среды, в том числе и профессиональной сферы, так как большинство актуальной информации в области менеджмента и бизнеса представлены на иностранном (чаще английском) языке;

✓ *креативной* — формирующей навыки критического мышления, что позволяет трансформировать профессиональный опыт руководителя в способности всесторонне анализировать результаты своей деятельности, разрабатывать новые подходы к решению профессиональных задач и мо-

дели коммуникативного поведения; сегодня эта функция является едва ли не одной из самых сложных и востребованных;

✓ *развивающей* — когда иноязычная коммуникация в профессиональной сфере становится важным инструментом самоменеджмента, поскольку иностранный язык стимулирует личностное развитие, что ведет к положительным изменениям в профессиональном и личном самосознании, а также к повышению мотивации и интереса к управленческой деятельности [5].

Таким образом, одной из ключевых задач подготовки специалистов в области управления в современной высшей школе является актуализация обозначенных выше функций с целью формирования и последующего развития их профессиональной межкультурной компетенции посредством реализации в образовательном процессе современных лингводидактических технологий.

Результаты исследований, а также личный опыт авторов позволяет констатировать, что успешному решению этой задачи содействует *технология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL)*. Большое число публикаций и результатов исследований свидетельствует о том, что технологии и методы интегрированного предметно-языкового обучения активно распространяются на европейском и международном образовательных пространствах. Специалисты в сфере образования успешно используют их в процессе формирования и развития навыков профессиональной межкультурной компетентности будущих специалистов в различных профессиональных областях. В последние десятилетия популярность и востребованность таких технологий и методов значительно возросли, поэтому есть все основания полагать, что предметно-языковое интегрированное обучение стало современным трендом высшего образования и эффективным способом формирования профессиональной межкультурной компетентности, а также последующих про-

фессионализации и карьерного роста выпускников.

Нами была поставлена исследовательская задача — выявить отдельные факторы и условия успешного формирования и развития профессиональной межкультурной компетентности студентов в образовательной среде высших учебных заведений России в контексте внедрения технологии предметно-языкового обучения (или ее отдельных элементов).

В качестве объектов исследования были выбраны субъекты высшей школы, осуществляющие образовательную деятельность на территории Российской Федерации, имеющие опыт внедрения технологии CLIL или ее элементов в образовательную деятельность, предпринявшие самостоятельное исследование этого опыта и обнародовавшие его результаты. В список таких организаций вошли:

✓ Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ) [4],

✓ Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ) [1],

✓ Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина (МГЮА) [2],

✓ Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (НГПУ им. К. Минина) [3].

Полученные в ходе изучения опыта этих российских университетов результаты позволили нам сформулировать ряд значимых выводов, а также сформировать фундамент для следующего шага исследования — создания опросника для студентов и выпускников управленческих направлений подготовки уровня магистратуры двух российских вузов, не обладающих опытом внедрения технологии CLIL, но планирующих ее активное использование, — Поволжского государственного технологического университета (ПГТУ) и Во-

Предметно-языковое интегрированное обучение стало современным трендом высшего образования и эффективным способом формирования профессиональной межкультурной компетентности, а также последующих профессионализации и карьерного роста выпускников.

логодского государственного университета (ВоГУ). Выбор направления магистратуры обоснован большей целевой ориентированностью ФГОС ВО управленческих направлений подготовки на формирование и развитие у студентов профессиональной межкультурной компетентности (в сравнении с уровнем бакалавриата). Методы исследования включали сравнительный анализ, контент-анализ, лингвистическое тестирование, анкетирование, стратегический анализ методом SWOT.

Томский политехнический университет имеет самый богатый опыт внедрения предметно-ориентированных образовательных технологий в область преподавания иностранного языка и заслуженно считается лидером в этой области. В вузе практикуется применение технологии CLIL сразу в нескольких образовательных курсах, среди которых «Введение в системы управления», дублирующий содержание дисциплины, читаемой на русском языке. Опыт ТПУ позволил установить, что одним из важных условий эффективности рассматриваемой технологии является наличие преподавателей профессиональных дисциплин, способных коммуницировать с обучающимися на иностранном языке и осуществлять на нем преподавание своей дисциплины. Согласно общеевропейской шкале компетенций владения иностранным языком, уровень языковой компетенции

Томский политехнический университет имеет самый богатый опыт внедрения предметно-ориентированных образовательных технологий в область преподавания иностранного языка и заслуженно считается лидером в этой области.

такого преподавателя должен быть не ниже B2. Также были зафиксированы отрицательные проявления внедрения рассматриваемой технологии, в частности существенное сокращение объема знаний по профильному предмету и

которое снижение темпа усвоения материала, что требует определенных корректировок моделей внедрения CLIL. Кроме того, для достижения требуемого эффекта необходимо использование преподавателем курса широкого спектра методов и

приемов обучения, что повышает требования к профессиональной компетентности преподавателя-предметника.

В Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого реализован проект *авторской технологии* внедрения CLIL в преподавательскую деятельность, в результате чего был создан междисциплинарный педагогический коллектив, в котором удалось воплотить идею межпрофессионального взаимодействия специалистов в области педагогики, психологии, прикладной лингвистики, рекламы и PR. Итогом проделанной работы стал авторский курс, включающий не только эффективные образовательные технологии и средства педагогического воздействия, но и грамотно выстроенные информационные материалы, создающие полноценную профессиональную систему знаний [1]. Авторским коллективом было разработано специальное учебное пособие, которое отличается наличием профессионально ориентированного контента, представленного на иностранном языке такого уровня владения, который позволил студентам совершенствоваться в языке и при этом стимулировал у них развитие навыков понимания, дискуссии и рассуждения, подготовки презентаций для публичных выступлений.

Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина имеет опыт использования предметно-интегрированного обучения иностранному языку в рамках программ профессиональной переподготовки. Особенностью таких программ является существенная разница «входного» уровня владения студентами не только иностранным языком, но и начальной компетенцией в профессиональной области. Так, обучающимся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» студентам-юристам младших курсов подготовки при изучении материалов иноязычных изданий приходится читать тексты юридической тематики на иностранном языке еще до того, как они усвоили необходимую пред-

метную область на русском языке. Преподаватели вуза приняли решение применять отдельные компоненты технологии CLIL в обучении юридическому иностранному языку на начальном этапе обучения в рамках существующей образовательной программы [3].

Большое внимание в МГЮА было уделено методическим инструментам, используемым в процессе обучения, а также технологии оценки достижений обучающегося. В процессе внедрения технологии CLIL был пересмотрен механизм оценивания студентов с учетом формирования у них установок на дальнейшее освоение языка в профессии и профессии на языке. Особо следует отметить значение обратной связи как для преподавателя подобного курса, так и для студента: первый способен пересмотреть курс с учетом меняющихся потребностей и возможностей студентов, второй — принять решение о доработке своего языкового портфолио. Такой цели служат технологии формирующего оценивания, суммативной оценки, оценки peer-to-peer.

В НГПУ им. К. Минина технология CLIL была внедрена на курсе, который ставит перед собой задачи, во многом коррелирующие с задачами нашего исследования [3], в частности формирования профессиональной межкультурной компетенции у студентов-менеджеров. Полученный коллегами опыт указывает на необходимость профессионального взаимодействия между преподавателями-лингвистами и преподавателями-предметниками. С одной стороны, это увеличивает нагрузку на преподавателей, но с другой — является залогом достижения успеха в применении технологии и качества освоения дисциплины.

Анализ результатов, полученных при внедрении технологии CLIL в практику российского высшего образования, позволил выявить ряд преимуществ:

✓ CLIL обеспечивает абсолютную прозрачность в цепочке «контент курса —

применяемые средства языка», а также устойчивую профессиональную ориентацию студента;

✓ технология нацеливает на применение интерактивных, проблемных методов обучения.

На этом основании такой опыт можно охарактеризовать как положительный

Также были выявлены проблемы:

✓ для эффективного внедрения технологии необходима разработка качественного методического обеспечения,

которое требует от преподавателя изменения привычного подхода к формированию учебных пособий;

✓ существенным недостатком применения технологии являются ограниченность человеческого ресурса, так как невелика доля преподавателей-предметников, обладающих достаточными для технологии языковыми навыками и лично заинтересованных во внедрении такой технологии в российских вузах.

Результаты проведенного опроса 50 студентов и выпускников магистратуры по управленческим направлениям подготовки ПГТУ и ВоГУ позволили обнаружить потенциальные возможности, а также трудности внедрения технологии предметно-языкового обучения в систему подготовки студентов-управленцев. Так, мы выяснили, что большинство опрошенных осознают актуальность формирования и развития собственной профессиональной межкультурной компетенции, отмечая, что профессиональному менеджеру необходимо владеть иностранным языком для осуществления профессиональной коммуникации. Участники опроса оценили вероятность применения данной компетенции в своей будущей и настоящей профессиональной деятельности как возможную и достаточно высокую. Еще одно важное

Результаты проведенного опроса 50 студентов и выпускников магистратуры по управленческим направлениям подготовки ПГТУ и ВоГУ позволили обнаружить потенциальные возможности, а также трудности внедрения технологии предметно-языкового обучения в систему подготовки студентов-управленцев.

условие, отмечаемое всеми заинтересованными в совершенствовании образовательного процесса специалистами, — *высокий уровень мотивации студентов*, обучающихся по технологии CLIL, что способно снизить негативный эффект от целого ряда недоработок курса.

Некоторая часть вопросов была посвящена изучению предпочтений студентов в области форм и технологий формирования у них профессиональной межкультурной компетенции.

Необходимо заметить, что согласно полученным результатам респонденты плохо представляют себе суть предметно-интегрированного обучения, либо никогда не слышали о данной технологии. Отдельные участники опроса меняли свое мнение относительно технологий и методов в зависимости от постановки вопроса или ситуации, в которую респондента ставил вопрос.

В результате 50 % респондентов оставили свой выбор на изучении иностранного языка посредством применения традиционной модели обучения в виде отдельного языкового курса. У остальных опрошенных мнения разделились: 24 % студентов ответили, что предпочли бы изучать профессиональный курс, читаемый им на иностранном языке, либо же его отдельные его модули (часть тем курса читается на русском языке, часть тем

курса — на иностранном языке); 26 % участников опроса продемонстрировали стремление изучать язык в рамках интеграции в профессиональный курс.

На наш взгляд, стоит обратить внимание на тот интерес, который

респонденты проявили к теме выявления преимуществ, которые они могут получить при изучении иностранного языка в рамках профессионально-ориентированного курса в магистратуре. Большая часть (74 %) расценивают это как возможность

развития языкового навыка без отрыва от освоения информации в профессиональной области; больше половины респондентов (58 %) рассчитывает на устранение языкового барьера в области профессиональной коммуникации.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что процесс внедрения технологии CLIL в целях формирования и дальнейшего развития профессиональной межкультурной компетенции будущих менеджеров — комплексная задача, требующая для эффективного решения соблюдения ряда значимых условий, к которым следует отнести:

- ✓ сотрудничество с потенциальными работодателями в форме консультирования и экспертизы в процессе разработки и внедрения профессионально ориентированных курсов, реализуемых с использованием элементов предметно-языкового интегрированного обучения;

- ✓ определение форм взаимодействия преподавателей профессиональных дисциплин и преподавателей-лингвистов в ходе обучения будущих менеджеров профессионально ориентированному иностранному языку межкультурной коммуникации;

- ✓ своевременное решение финансовых и организационных проблем и затруднений с целью мотивации преподавателей к реализации предметно-интегрированного обучения;

- ✓ информационная и методическая поддержка преподавателей специальных дисциплин и иностранных языков посредством системы повышения квалификации, а также организации научно-практических конференций, методических семинаров и мастер-классов, посвященных методологии и технологии предметно-языкового интегрированного обучения;

- ✓ налаживание оперативной обратной связи между преподавателями и обучающимися с целью мониторинга и возможной корректировки механизма внедрения технологии предметно-языкового интегрированного обучения в конкретном вузе.

Стоит обратить внимание на тот интерес, который респонденты проявили к теме выявления преимуществ, которые они могут получить при изучении иностранного языка в рамках профессионально-ориентированного курса в магистратуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова, Т. А. Эффективность использования CLIL-обучения на примере дисциплин гуманитарной направленности / Т. А. Баранова, А. М. Кобичева, Е. Ю. Токарева // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 1. — С. 96. — URL: <https://science-education.ru/pdf/2019/1/28509.pdf> (дата обращения: 05.06.2021).
2. Миловидова, А. И. Оптимизация обучения юридическому английскому языку в вузе посредством внедрения элементов технологии CLIL / А. И. Миловидова // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). — 2018. — № 11 (51). — С. 99—107. — URL: <https://vestnik.msal.ru/jour/article/view/625/625> (дата обращения: 11.06.2021).
3. Минеева, О. А. Обучение иностранному языку студентов экономических специальностей с применением технологии CLIL / О. А. Минеева // Образовательные ресурсы и технологии. — 2019. — № 1 (26). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-ekonomicheskikh-spetsialnostey-s-primeneniem-tehnologii-clil> (дата обращения: 11.06.2021).
4. Сидоренко, Т. В. Языковое образование в российских технических вузах: эволюция, актуализация, перспективы / Т. В. Сидоренко, С. В. Рыбушкина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. — 2015. — № 1 (23). — URL: <http://en.sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/08sidorenko1-15.pdf> (дата обращения: 01.05.2021).
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — Москва : Издательство Московского государственного университета, 2008. — 352 с. — ISBN 978-5-211-05472-1.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ



О. А. БЕРДНИКОВА,
кандидат экономических наук,
доцент, заведующая Центром
корпоративного обучения
Казанского (Приволжского)
федерального университета
oberdnikova@mail.ru



Д. С. ТОКАРЕВА,
специалист по учебно-методической
работе Центра корпоративного обучения
Казанского (Приволжского)
федерального университета
Tdushka98@mail.ru

В статье на основе проведенных институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, консалтинговой компанией McKinsey, Казанским (Приволжского) федеральным

университетом и Хелуанским университетом (Египет) исследований представлена разработанная авторами схема ключевых навыков, которые требуются сегодня в профессии учителя. В статье рассматривается опыт создания курса повышения квалификации профессорско-преподавательского состава «Развитие личностных компетенций педагога» Казанского (Приволжского) федерального университета с применением новых методик обучения.

The article deals with authors' researching based on studying conducted by the Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge of the Higher School of Economics, the McKinsey consulting company, the Kazan Federal University and the Helwan University (Egypt). The authors present a diagram of the key skills that are required today in the teaching profession. The article discusses the experience of creating an advanced training course for the teaching staff «Development of personal competencies of a teacher» of the Kazan Federal University using new teaching methods.

Ключевые слова: «гибкие» компетенции, развитие личностных компетенций, навыки педагога, образование сегодня, быстро меняющийся мир, трансформация обучения, новое качество образования

Key words: *soft competences, development of personal competences, teacher's skills, education today, fast changing world, education transformation, a new education quality*

Сегодня важная роль образования заключается в том, чтобы помочь личности сформировать надежный внутренний стержень и навыки целеполагания, найти собственный путь в современном неопределенном и усложняющемся мире. В наше время нельзя знать наверняка, как будут разворачиваться события, ведь еще совсем недавно преподаватели убеждали учеников, что знания, которые они передают, останутся актуальными на протяжении всей жизни [5].

Современное обучение предполагает использование «гибких» компетенций педагога, для чтобы подготовить учеников к быстрым экономическим и социальным переменам, к профессиям, которые пока еще даже не существуют.

Современное обучение предполагает использование «гибких» компетенций педагога, для чтобы подготовить учеников к быстрым экономическим и социальным переменам, к профессиям, которые пока еще даже не существуют, к использованию технологий, которые еще не изобрели, к решению социальных проблем, которые пока невозможно предсказать.

Сегодня образование нового поколения должно быть направлено на развитие креативности, критического мышления, умения общаться и сотрудничать, совершенствование личных качеств, которые способствуют самореализации и взаимодействию для устойчивого развития человечества, при этом особую важность приобретают актуальность знаний и умение использовать потенциал новых технологий.

Мы разделяем взгляды Г. Г. Эрнст, которые заключаются в том, что «в современных условиях модернизации образовательной системы в целом и перехода на особые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в частности задача образования состоит в формировании всесторонне развитой личности, готовой к самосовершенствованию и переосмыслению собственного опыта. Любая образовательная среда должна содействовать обогащению личностных, индивидуальных ресурсов ее субъектов, что можно считать ее главной задачей» [6, с. 27].

Исходя из этого, чтобы сегодня сделать качественный шаг в обучении, преподавателям необходимо развивать свои личностные компетенции, становиться специалистами широкого профиля не только для того, чтобы помогать обучающимся готовиться к миру будущего, а в первую очередь — для того, чтобы стать профессионалом. Следует отметить, что именно учитель стоит у истоков преобразования общества, следовательно, именно с него начинается меняться мышление, мировоззрение и восприятие окружающего мира.

Однако проблемы с педагогическими кадрами не перестают быть актуальными на протяжении долгого времени. Они связаны с низкой оплатой труда, которая до сих пор очень медленно растет; с потерей социального статуса данной профессии; с колоссальным объемом бюрократических обязательств; с отсутствием поддержки со стороны государства. Все это приводит к медленному карьерному росту, отсутствию мотивации и интереса к работе и т. д., а в совокупности оказывает негативное влияние на отношение к профессии учителя и как следствие — на детей и на будущее страны. Именно из-за такого сложного застойного положения каждый заинтересованный педагог должен брать ситуацию под личный контроль.

В связи с этим считаем необходимым модернизировать учебную программу для будущих педагогов: недостаточно просто прочитать цикл лекций, провести несколько семинаров и принять зачет, нужна новая система, направленная на формирование «гибкого» специалиста, что требует детально проработанного подхода.

Сегодня проводится большое количество исследований, позволяющих заключить, что требуется менять подходы, специалистов, методы, но на практике все изменяется гораздо медленнее. Таким образом, мы приходим к выводу, что трансформирование системы образования должно начинаться незамедлительно с самих педагогов, а государство обязано поддерживать инициативы и внедрять неизбежные

новшества на законодательном уровне, давая уверенность и мотивацию учителям.

Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ применил систему интеллектуального анализа больших данных iFORA для выявления наиболее востребованных навыков педагогических кадров на основе анализа вакансий. Рассматривая требования к навыкам, указанным в вакансиях научно-педагогических кадров на

Следует отметить, что именно учитель стоит у истоков преобразования общества, следовательно, именно с него начинается меняться мышление, мировоззрение и восприятие окружающего мира.

сайте *hh.ru*, можно увидеть, что наиболее востребованными из них являются социальные, коммуникативные и организационные навыки, а наибольшее внимание уделяется таким, как «работа в команде», «грамотная речь», «организация учебного процесса», «пользователь ПК», «организационные навыки», «английский язык» и «дистанционное обучение». Отдельно выделим навыки психологии, деловой коммуникации, креативности и межличностного общения, которые тоже чрезвычайно востребованы [2]. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что большая доля вакансий, содержащих требования к социальным и коммуникативным навыкам, подтверждает важность последних для выстраивания эффективного взаимодействия педагогов с обучающимися, их родителями, а также со своими коллегами (они дополняют характерные именно для педагогических кадров требования к компетенциям в области психологии — общей, детской, возрастной).

Консалтинговая компания McKinsey провела исследование *Defining the skills citizens will need in the future world of work* («Определение навыков, необходимых людям для будущего успеха в работе»), опросив 18 тысяч человек из 15 стран.

Авторы исследования изучили вопрос, касающийся того, какие профессии исчезнут в результате внедрения автоматизации, искусственного интеллекта и робототехники, а какие, наоборот, появятся. На

основании анализа был выявлен тип навыков, востребованных в будущем. Так, снизится потребность в ручном и физическом труде, в базовых когнитивных навыках, увеличится спрос на технологические, социальные, эмоциональные, а также более высокие когнитивные навыки [3].

Рынок труда станет все более автоматизированным, цифровым и динамичным. Профессионалы будут иметь преимущества, если:

- ✓ умеют делать то, что нельзя поручить автоматизированным системам и искусственному интеллекту;
- ✓ способны работать в цифровой среде;
- ✓ быстро адаптируются к новым условиям работы и знаниям.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о необходимости установления взаимосвязей между уровнем развития навыков и профессиональными достижениями сегодня и в будущем. Участникам образовательного рынка уже сейчас стоит задуматься о том, что нужно сфокусироваться на приобретении и развитии востребованных навыков, а также на внедрении концепции непрерывного обучения, позволяющего сохранять квалификацию в течение всей жизни в условиях быстрых изменений.

Резюмируя все вышеизложенное, можно утверждать, что социальная значимость поднятой проблемы требует к себе самого пристального внимания и разработки определенных методов обучения для достижения первоначального результата в части трансформирования образования.

Известно, что «гибкие» педагоги способны адаптироваться, постоянно учиться, и совершенствоваться, находить свое место в быстро меняющемся мире. Исходя из этого, для того чтобы совершенствование навыков педагогов происходило более эффективно, нами была разработана система «гибких» компетенций (представлена на схеме), помогающая педагогу развивать личный потенциал на основе базовых («мягких») компетенций, что в будущем обеспечит ему стабильное место в профессиональном обществе.

В процессе профессионального самосовершенствования у учителя открывается ряд новых возможностей: освоение узких специальностей, повышение материального благосостояния за счет преподавания предметов, относящихся к междисциплинарным областям, оказание услуг наставничества в коммерческих образовательных организациях, создание собственных курсов, в том числе онлайн.



Характерная особенность разработанный нами схемы состоит в том, что весь набор навыков дополняет друг друга (все эти компетенции вполне могут встречаться у одного специалиста, а кто-то будет

владеть только половиной, но благодаря тому, что эти навыки «мягкие», приобрести их может практически каждый профессионал). Ключевые особенности каждой компетенции представлены в таблице.

Ключевые характеристики «гибких» компетенций

Компетенция	Ключевые характеристики
Эмпатия	Выстраивание эффективной взаимосвязи с коллегами, клиентами и партнерами
Сотрудничество	Совместная работа с коллегами и партнерами для достижения общей цели
Работа в команде	Способность действовать сплоченно и слаженно, чтобы совместно прийти к конечному результату
Эмоциональный интеллект	Осознание своих и чужих чувств, что необходимо при взаимодействии с другими людьми и принятии решений
Творчество	Умение рассмотреть проблему с разных точек зрения для поиска инновационного решения
Критическое мышление	Поиск и анализ информации, фильтрация ненужных данных для формулирования качественных выводов
Адаптивность	Гибкость, готовность переходить к новым обстоятельствам и учиться на опыте прошлого
Креативное мышление	Создание новых методов решения проблем, подходов, а также эффективная трансформация имеющихся систем

Если внимательно проанализировать таблицу, то можно увидеть, какую важную роль занимают в современном мире «гибкие» компетенции, которые необходимы не только для построения карьеры. Они помогают людям успешно взаимодействовать друг с другом, общаться и ясно излагать свои мысли (например, быстро завладеть вниманием аудитории во время обучения), управлять своими эмоциями и т. д. Поэтому развитие личностных компетенций так актуально.

В свете новых задач, стоящих перед системой образования, особое значение приобретает опыт Казанского (Приволжского) федерального университета, в котором за последний год произошло полное обновление курсов повышения квалификации для профессорско-педагогического состава. Помимо трансформации обучения, была введена модульная гибкая система выбора курсов, где есть базовая и

вариативная части. Принципиальное отличие и новизна данной модели заключается в гибком построении курса, а само обучение осуществляется в малых группах с использованием интерактивных инструментов. Особенность предлагаемого подхода состоит в том, что слушатель практикует проектное обучение и активные формы обучения, такие как фасилитация, модерация, коучинг.

Важным моментом стало наращивание педагогического мастерства в преподавании онлайн, а также создание технологии преподавания в гибридном формате.

Отличительной чертой предлагаемого подхода можно назвать необходимость введения платформенных решений в высшем образовании, когда контент может формироваться как студентами, так и преподавателями в достаточно свободном формате.

Мы согласны с мнением И. А. Галац-

ковой, В. В. Обласова и А. Н. Мингначевой, которые поддерживают идею о важности качества подготовки и профессионально-личностной переподготовки педагогов, поскольку мировая экономическая ситуация зависит от высоких достижений учащихся и профессионального уровня педагогов [1].

В результате важных нововведений в Казанском (Приволжском) федеральном университете значительно повысилось качество корпоративного обучения. Кроме этого, необходимо отметить, что преподаватели стали проявлять больше заинтересованности к повышению своей квалификации, также увеличилось количество платных слушателей сторонних университетов.

Безусловно, общество стоит на пороге нового подхода в преподавании, методики которого еще только вырабатываются, но уже сейчас очевидно, что высокой эффективности и качественного результата не добиться без комплексного подхода.

Сами по себе технологии, практики, методики и подходы не имеют смысла, если педагоги не будут работать над собой.

Перспективу для решения данной проблемы открывает *созданный курс* «Развитие личностных компетенций педагога» в Казанском (Приволжском) федеральном университете, который проходил в виде

тренинга с бизнес-тренером и психологом и был направлен на развитие своих сильных и слабых сторон. Преподаватели курса использовали различные инструменты, такие как интерактивная доска, флип-чарт, бизнес-кейсы, уроки актерского мас-

терства. Участники обучения рисовали, выступали с докладами, участвовали в дискуссии.

Указанный курс был посвящен не только новым навыкам, в нем также раскрылись следующие темы:

- ✓ «Технология успеха учителя»;
- ✓ «Установление и поддержание контакта с аудиторией»;
- ✓ «Развитие группы изнутри и снаружи»;
- ✓ «Управление дискуссией: ответы на сложные вопросы, организация обсуждения в аудитории»;
- ✓ «Модели поведения в нестандартных ситуациях»;
- ✓ «Моделирование эмоционального состояния слушателя и владение вниманием публики».

Опыт проведения подобного курса в Казанском (Приволжском) федеральном университете, безусловно, заслуживает внимания, поскольку помогает нам сделать выводы об основах становления нового качества образования: воспитание ценных педагогических работников, которых нужно постоянно поддерживать и мотивировать для достижения глобальных целей.

Весьма полезными для нас оказались результаты исследования, проведенного Казанским (Приволжским) федеральным университетом и Хелуанским университетом (Египет), которое затрагивает вопросы профессионального развития преподавателей высшей школы в эпоху глобализации и онлайн-обучения.

«Исследователи заявляют о необходимости расширения педагогических компетенций преподавателей университетов, которые в настоящее время перестают быть уникальными носителями знаний. По мнению профессора Любны Шехаб, студенты имеют доступ к различным источникам информации, что снижает роль преподавателя в качестве основного транслятора содержательного материала. Тем не менее, именно умение и владение различными способами подачи и закрепления пройденного материала превращают специалиста высшей школы в ценного сотрудника» [4]. «В работе с поколением Z важно знать, как преподнести изучаемый материал в... интерактивном виде, стимулируя познавательную активность студентов и их вовлеченность в образователь-

Опыт проведения подобного курса в Казанском (Приволжском) федеральном университете, безусловно, заслуживает внимания, поскольку помогает нам сделать выводы об основах становления нового качества образования: воспитание ценных педагогических работников.

ный процесс. На сегодняшний день важно делать это как на родном, так и на английском языке, принимая во внимание рост академической мобильности среди студентов из разных стран», — заявляет профессор Л. Шехаб [4].

Считаем, что для решения задачи, которая состоит в том, чтобы, основываясь на своем опыте, помочь сделать проектные цели нового качества образования проще для понимания и осуществления, необходимо синтезировать существующие исследования и накопленные знания. Таким образом, педагоги будут лучше подготовлены к участию в фундаментальной, долгосрочной работе по перепроектированию и изменению системы образования, а исследователи — к постановке более релевантных и точных вопросов для принятия максимально эффективных решений.

Констатируя единство взглядов всех исследователей на проблему с образованием, можно сделать вывод о том, что следует поощрять инициативы, обеспечить более качественное обучение для педагогов, освободить их от рутинной, бюрократической работы и дать свободу творчеству в образовательном процессе.

Также необходимо отметить, что развивать личностные компетенции педагог должен в первую очередь для себя. Создание себя как универсального профессионала откроет многие дороги в сфере образования и поможет применять свои знания не только в стенах образовательной организации, но и на более широкую аудиторию. Такая разносторонняя деятельность повысит ценность и социальный статус профессии педагога.

Считаем, что те результаты, которых мы достигли сегодня благодаря созданию курса повышения квалификации «Развитие личностных компетенций педагога», свиде-

тельствуют о заинтересованности педагогических работников в своем развитии.

Наша цель — разработать новые методы обучения учителей, чтобы те в свою очередь, опираясь на собственные «гибкие» компетенции, использовали активные подходы в образовании. Мы проанализировали предыдущие исследования, а также задачи, стоящие перед педагогами будущего, поэтому можем констатировать, что преподаватели станут успешнее, если дать им возможность освоить расширенный набор компетенций. Более того, мы уверены, что внедрение новых методик и развитие «гибких» компетенций педагогов, приведет к значительным положительным результатам у обучающихся.

Наша цель — разработать новые методы обучения учителей, чтобы те в свою очередь, опираясь на собственные гибкие компетенции, использовали активные подходы в образовании.

В заключение отметим, что педагогическая наука и практика прошли довольно сложный путь, позволяющий на основании полученных результатов образовательного процесса делать новые выводы. Сегодня мир продолжает кардинально меняться, в то время как система образования недостаточно быстро адаптируется к требованиям, появляющимся в связи с этими переменами. Однако очевидно, что на происходящие изменения следует реагировать максимально оперативно и при разработке и внедрении новых методик обучения ориентироваться на ближайшее будущее.

По нашему мнению, схема «гибких» компетенций является самым нужным и ключевым набором для учителя, чтобы гарантировать новое качество образования для общества. Ведь если учеников будет вести современный специалист, уверенный в своих компетенциях, то трансформацию системы образования можно ждать в ближайшем будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галацкова, И. А. Профессионально-личностное развитие педагога в условиях формирования корпоративной культуры педагогического коллектива / И. А. Галацкова, В. В. Обласов, А. Н. Мингачева // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 53—58.

2. Демьянова, А. В. Какие навыки нужны педагогическим кадрам? / А. В. Демьянова, Н. А. Шматко // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» : сайт. — 2021. — 16 сентября. — URL: <https://issek.hse.ru/news/506274494.html> (дата обращения: 23.11.2021).

3. Для успешной карьеры необходима способность учиться, гибкость и владение цифровыми технологиями // СберУниверситет : сайт. — 2021. — 22 сентября. — URL: https://sberuniversity.ru/edutech-club/pulse/trendy/13981/?utm_campaign=163309306608&utm_medium=email&utm_source=mailganer (дата обращения: 23.11.2021).

4. Тренды образования : итоги XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества // Дайджест № 5 (май 2021 года) / подготовлено центром координации образовательных проектов КФУ. — URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_215000158/Dajdzhest.IPOT_.Maj_.2021.pdf (дата обращения: 23.11.2021).

5. Фадель, Ч. Четырехмерное образование : компетенции, необходимые для успеха / Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Триллинг. — Москва : Точка, 2018. — 234 с. — ISBN 978-5-9909347-5-7.

6. Эрнст, Г. Г. Развитие профессиональной рефлексии будущего учителя в период педагогической практики / Г. Г. Эрнст // Нижегородское образование. — 2019. — № 4. — С. 26—32.



РАЗВИТИЕ «ГИБКИХ» КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ *

И. В. ИВАНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной адаптации
и организации работы с молодежью
КГУ им. К. Э. Циолковского (Калуга)
IvanovaDIV@yandex.ru

В статье рассматривается вопрос развития «гибких» компетенций педагогов. Приводится описание формирующей работы по подготовке педагогов дополнительного образования к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков, методологически базирующегося на рефлексивно-ценностном подходе, развивающем экзистенциальные идеи в образовании. Анализируются результаты деятельности экспериментальной площадки Научного центра Российской академии образования при Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского «Педагогическое сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования», открытой в 2017 году на базе Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» Калуги. Полученные результаты представляют собой практическую значимость в отношении развития «гибких» компетенций педагогов дополнительного образования.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00616.

The article is devoted to the issue of the development of flexible competences of pedagogues, contains a description of the formative work carried out to prepare pedagogues of additional education for the implementation of pedagogical support for self-development of adolescents, methodologically based on the reflexive-value approach that develops existential ideas in education. The results of the activities of the experimental site of the Scientific Center of the Russian Academy of Education at the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky «Pedagogical support of self-development of children as a target function of additional education», opened in 2017 on the basis of the Children and Youth Space Education Center «Galaktika» in Kaluga. The results obtained are of practical importance in relation to the development of flexible competences of teachers of additional education.

Ключевые слова: «гибкие» компетенции педагога, дополнительное образование, педагогическое сопровождение саморазвития подростка, рефлексивно-ценностный подход

Key words: *soft competences of a teacher, additional education, pedagogical support for self-development of a teenager, a reflective-value approach*

Сегодня в качестве одного из целевых ориентиров образования выступает «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [5].

Данная тенденция развития образования продиктована современной социокультурной действительностью, для которой характерен ускоренный темп насыщения разных сфер жизнедеятельности новыми технологиями и ресурсами в условиях глобализации и информатизации общества. В связи с этим к конкурентоспособному на рынке труда и успешному в жизни человеку предъявляются такие требования, как способность к рефлексии, творческому мышлению, прогнозированию, адаптивным копинг-стратегиям.

Акцент смещается в сторону развития личностных качеств, которые в современной научной литературе определяются как «гибкие» («мягкие») навыки или компетенции. Под «мягкими» навыками понимаются «навыки, тесно связанные с установками, которые развиваются с учетом личностных характеристик, предрасположенности и опыта сотрудника» [9, с. 415]. *Soft skills* («мягкие» навыки, «гибкие» компетенции) — универсальные компетенции,

имеющие социально-психологическую природу, навыки, которые важны для коммуникации, формирования отношения к труду и командной работе, креативного и критического мышления, осознания своих и чужих эмоций и способности управлять ими [8]. Дж. Эндрюс и Х. Хигсон предложили перечень «мягких» навыков, которые помогают соискателям при трудоустройстве, среди которых письменные и устные коммуникативные навыки, навыки в области информационных и коммуникационных технологий, креативность, уверенность в себе, гибкость мышления, навыки самоуправления и управления временем, готовность учиться и брать на себя ответственность, выбирать и реализовывать активные стратегии преодоления в стрессовых, проблемных ситуациях [9]. Акцент делается именно на волевых качествах, способности работать в команде, быть самостоятельными и креативными. Федеральным институтом профессионального образования (Бонн, Германия) проведено исследование, результаты которого показали, что «профессиональный успех человека в 40 % случаев зависит именно от сформированных «гибких» («мягких») навыков или компетенций» [10].

В российском бизнес-образовании *«soft skills»* внедряются достаточно активно: разработаны онлайн-платформы, проводятся

обучающие курсы по развитию коммуникации, творческого, критического мышления и т. д. Однако в современной системе дополнительного образования в этом направлении сделаны только первые шаги. При реализации авторского подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в условиях дополнительного образования нами в экспериментальном режиме получен опыт развития «гибких» компетенций педагогов, дополняющий уже имеющиеся исследования в данной области педагогической науки.

В научной школе, развивающей экзистенциальные подходы к воспитанию свободной личности, под руководством доктора педагогических наук, профессора М. И. Рожкова нами был разработан, теоретически обоснован и экспериментально проверен *рефлексивно-ценностный подход* к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании. Ведущей идеей указанного подхода является взаимообусловленность развития рефлексии и ценностей подростков, детерминация которых задается ситуацией преодоления трудностей [6].

Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании предполагает влияние педагога на становление ценностно-смысловой сферы и рефлексии обучающихся, что

находит отражение в созданных ими проектах саморазвития. Иными словами, речь идет о развитии у подростков рефлексии, прогностических способностей, субъектности, то есть тех «гибких» компетенций обучающихся, наличие

которых свидетельствует о готовности личности к саморазвитию. В свою очередь, сам педагог в роли сопровождающего также должен обладать этими характеристиками, которые, по своей сути, являются составляющими «гибких» компетенций педагога.

Сущностные и системные характеристики педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании позволили нам прийти к заключению о том, что педагог дополнительного образования должен:

- ✓ быть способным к изучению и пониманию детей, их внутреннего мира, эмоциональных состояний и актуальных переживаний;

- ✓ уметь создавать ценностно ориентированную образовательную среду в дополнительном образовании;

- ✓ быть готовым к организации рефлексивной оценки намерений и деятельности подростков на основе общечеловеческих ценностей, правовых норм и исторически сложившихся культурных традиций;

- ✓ уметь стимулировать процесс самопознания и саморазвития обучающихся, включать их в социально значимую деятельность и отношения, способствующие рефлексивному осмыслению происходящих событий;

- ✓ быть способным анализировать общую картину уровня «гибких» навыков детского коллектива и развивать soft skills современных детей и подростков.

Значимость этих компетенций для педагога дополнительного образования достаточно высока, что связано с многоплановостью педагогической деятельности в сфере дополнительного образования [1], и позволяет говорить о необходимости специально организованной подготовки педагогов в части овладения «гибкими» компетенциями, наличие которых позволит решать сложные и нестандартные проблемы, выстраивать эффективное взаимодействие, самообучение, анализировать информацию и критически мыслить, применять адаптивные стратегии преодоления сложных ситуаций [11].

На базе Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» Калуги (далее — ДЮЦКО «Галактика») нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, в ходе которого апробировались методы, средства и техноло-

Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании предполагает влияние педагога на становление ценностно-смысловой сферы и рефлексии обучающихся, что находит отражение в созданных ими проектах саморазвития.

гия педагогического сопровождения саморазвития подростков в возрасте 11—14 лет в ситуации преодоления трудностей в дополнительном образовании [3]. Это стало подготовкой педагогов к реализации рассматриваемого направления педагогической деятельности, которая осуществлялась в режиме экспериментальной деятельности через:

- ✓ освоение педагогами в условиях экспериментальной деятельности вариативного модуля «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков», включенного в качестве нового контента в программы дополнительного профессионального образования, направленного на совершенствование компетенций в части вовлечения педагогов в процесс педагогического сопровождения в дополнительном образовании;

- ✓ диссеминацию педагогического опыта специалистами, задействованными в деятельности экспериментальной площадки, на уровне города и области.

На этапе изучения готовности педагогов к экспериментальной деятельности (январь 2020 года) было проведено анкетирование, в котором участвовали 38 педагогов дополнительного образования. Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что в большинстве своем педагоги дополнительного образования мотивированы на саморазвитие (94,8 % респондентов), но не обладают достаточно хорошими знаниями относительно средств и технологий процесса самопознания, самореализации и самосовершенствования личности (58,3 %) *.

* Исследование проведено с помощью авторской анкеты «Изучение готовности педагогов к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков», разработанной в рамках деятельности экспериментальной площадки ДЮЦКО «Галактика» под научным руководством профессора М. И. Рожкова [7], проверенной в условиях опытно-экспериментальной работы в ДЮЦКО «Галактика» в 2013 году [2].

Примечательно, что педагоги предпочли следующие *формы профессионально-педагогической работы* по повышению уровня готовности к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании:

- ✓ обучающие семинары (85,8 %);
- ✓ мастер-классы (80,6 %);
- ✓ тренинги (65 %);
- ✓ индивидуальные консультации со специалистами — методистом, психологом (46,8 %).

В качестве возможных проблем, с которыми может столкнуться педагог в ходе реализации сопровождения, респонденты назвали:

- ✓ инертность педагогов;
- ✓ приверженность педагогов к использованию традиционных методов и форм работы с детьми;
- ✓ устоявшиеся приемы и мероприятия, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности;
- ✓ отсутствие дополнительной оплаты труда за данный вид педагогической деятельности.

Полученные данные подтверждают актуальность проблемы формирования «гибких» компетенций у педагогов дополнительного образования.

В контексте нашего исследования организация обучения педагогов дополнительного образования, являющихся участниками опытно-экспериментальной деятельности, проводилась в соответствии с планом, представленным в таблице 1, в который в качестве основных форм вошли обучающие семинары, тренинги, семинары с элементами тренинга, круглые столы, консультации и встречи с руководителями экспериментальной площадки, проведенные с использованием мультимедийных проектов и интернет-технологий в условиях дистанционного обучения.

В большинстве своем педагоги дополнительного образования мотивированы на саморазвитие, но не обладают достаточно хорошими знаниями относительно средств и технологий процесса самопознания, самореализации и самосовершенствования личности.

Таблица 1

**План подготовки специалистов ДЮЦКО «Галактика»
к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в структуре деятельности
экспериментальной площадки «Педагогическое сопровождение саморазвития детей
как целевая функция дополнительного образования» (январь—май 2020 года)**

Наименование работ	Цель и планируемые результаты, связанные с развитием гибких компетенций педагогов	Техники, технологии, средства, используемые для развития гибких компетенций педагогов
Круглый стол «Педагогическое сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования»	Мотивация педагогов к участию в экспериментальной деятельности	Коуч-техники («Постановка открытых вопросов» / «Методика сильных вопросов», «Колесо жизненного баланса», технология SMART)
Тренинг «Саморазвитие как отражение проекта существования человека»	Мотивация педагогов к изучению вопросов саморазвития личности, рефлексия собственных достижений, профессиональных планов, перспектив личностного роста	✓ Индивидуальная карта саморазвития; ✓ дневник саморазвития; ✓ коуч-техники («Линия времени», «Путешествие в будущее»); ✓ арт-педагогические техники («Мое будущее», «Проект жизни»)
* Обучающий семинар «Идеи рефлексивно-ценностного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в ДЮЦКО «Галактика» г. Калуги»	Формирование восприятия рефлексии, прогностических способностей и субъектности как ценностей профессионального и личностного развития	Методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, методика проблемных ситуаций [3]
Тренинг для педагогов и методистов на тему «Восприятие ситуации преодоления трудностей как возможности для саморазвития личности, пути его формирования»	Формирование восприятия преодоления как возможности для самосовершенствования, развитие адаптивных копинг-стратегий, позволяющих активно преодолевать барьеры на пути личностного и профессионального роста	✓ Методика «Мой идеал» (М. И. Рожков, И. В. Иванова) [6]; ✓ методика «О трудностях на пути к цели» (И. В. Иванова); ✓ опросник «Копинг-стратегии» Лазаруса, адаптация методики WCQ Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык [4]; ✓ тренинговые упражнения по формированию адаптивных копинг-стратегий
* Мастер-класс «Составление подростками проектов саморазвития и педагогическое сопровождение педагогами данной деятельности в условиях дополнительного образования»	Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в области педагогического сопровождения разработки и реализации подростками проектов саморазвития в дополнительном образовании, а также приобретение педагогами опыта самопроектирования в сфере, актуальной для саморазвития	Экзистенциальное проектирование, коуч-техники («Линия времени», «Шкала продвижения к цели от 1 до 10»)
Семинар с элементами тренинга «Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей в дополнительном образовании»	Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в области применения рассматриваемой технологии, развитие адаптивных копинг-стратегий как стратегий активного преодоления	✓ Технология педагогического сопровождения подростков в ситуации преодоления трудностей в дополнительном образовании [3]; ✓ тренинговые упражнения по формированию адаптивных копинг-стратегий
* Обучающий семинар «Презентация образовательных программ-модулей в образовательный процесс ДЮЦКО «Галактика»	Знакомство педагогов, организующих работу с подростками в режиме экспериментальной деятельности, с образовательными программами-модулями «Маленький принц» и «Притчи разных народов мира», а также методами и	✓ Коуч-техники («Постановка открытых вопросов» / «Методика сильных вопросов», «Колесо жизненного баланса», «Шкала продвижения к цели от 1 до 10», «Шкала удовлетворенности продвижением к цели от 1 до 10», «Линия вре-

Окончание табл. 1

Наименование работ	Цель и планируемые результаты, связанные с развитием гибких компетенций педагогов	Техники, технологии, средства, используемые для развития гибких компетенций педагогов
	приемами осуществления нравственной рефлексии и ауторефлексии	мени», «Путешествие в будущее»); ✓ технология SMART; ✓ методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций [3]
* Круглый стол «Организация взаимодействия различных социальных институтов, участвующих в процессе социального воспитания подростков, как условие эффективности реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании»	Поиск социальных партнеров с учетом функциональной социально-педагогической доминанты — приоритетного воспитательного ресурса организации/учреждения. Привлечение педагогов к выбору социальных партнеров, что стимулирует развитие «гибких» компетенций, связанных с коммуникацией	✓ Коуч-техники («Постановка открытых вопросов» / «Методика сильных вопросов», «Колесо жизненного баланса», «Шкала продвижения к цели от 1 до 10», «Шкала удовлетворенности продвижением к цели от 1 до 10», «Линия времени», «Путешествие в будущее»); ✓ технология SMART; ✓ методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций; ✓ методика проблемных ситуаций [3]
Дискуссионная площадка «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании: опыт, проблемы, перспективы»	Анализ полученного педагогического опыта, определение перспектив и дальнейшего хода реализации экспериментальной деятельности. Совершенствование «гибких» компетенций педагогов в области организации фасилитирующего взаимодействия, поддержки нравственной саморефлексии подростков в конкретной проблемной ситуации и т. д.	Презентация проектных работ в области экзистенциального проектирования подростков и педагогов дополнительного образования, коллективные рефлексия и прогнозирование
** Индивидуальное консультирование педагогов по вопросам реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков (по запросу участников экспериментальной деятельности)	Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в области реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, развитие «гибких» компетенций, актуальных для тренировки	Индивидуально ориентированные техники и средства, подобранные с учетом индивидуального запроса
** Встречи участников экспериментальной деятельности с руководителями площадки (по запросу участников)		

Примечание:

* — занятия с педагогами проведены в дистанционном режиме с использованием интернет-технологий; ** — проведение встреч в онлайн- и офлайн-формате.

В рамках реализации сопровождения педагог должен уметь мгновенно формулировать свою мысль, задавать наводящие вопросы, вовремя ставить острый вопрос и легко отвечать на заданные подростками вопросы, вовлекать аудиторию в диалог, определять темы и повороты в коммуникации, способствующие достиже-

нию желаемой цели. Исходя из этого, особая роль в процессе подготовки педагогов была отведена использованию практико-ориентированных методов, приемов и форм работы (тренинги, кейс-задачи, коуч-техники, обращение к личному опыту профессиональной деятельности педагогов, моделирование проблемных ситуаций и спо-

собов их решения и др.), формирующих коммуникативные умения и адаптивные копинг-стратегии.

В результате проведенной работы была зафиксирована положительная динамика

готовности педагогов — участников опытно-экспериментальной деятельности — к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в условиях дополнительного образования (таблица 2).

Таблица 2

Динамика готовности педагогов — участников экспериментальной площадки — к реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании (январь — май 2020 года)

Компонент готовности	Уровни готовности на констатирующем этапе опытной работы (%)			Уровни готовности на контрольном этапе опытной работы (%)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Теоретический	16,8	39	44,2	57,2	40,2	2,6
Психологический	55,8	39	5,2	71,4	28,6	0
Творческий	42,8	52	5,2	71,4	26	2,6

Примечательно, что именно «гибкие» компетенции, выразившиеся в *психологическом компоненте готовности* (желание, мотивация и потребность в профессиональном росте, активная деятельностная позиция, самооценка педагогом своего мотивационного ресурса в области реализации сопровождения, предвидение педагогом проблем и предполагаемых стилей их решения) и *творческом компоненте готовности* (творческая активность педагога в профессиональной сфере, в общении с детьми, самооценка готовности педагога к инновациям), продемонстрировали наибольшую положительную динамику, нежели теоретический компонент, характеризующий знание педагогами подходов педагогического сопровождения саморазвития детей в условиях дополнительного образования, приемов, средств, технологий педагогического сопровождения саморазвития личности (таблица 2). Это позволяет нам сделать вывод о том, что, осваивая методы и приемы развития нравственной рефлексии и ауторефлексии, построения и поддержания ценностно ориентированной образовательной среды, технологию педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей, педагоги развивали собственные «гибкие» компетенции.

На вопрос, касающийся предвидения возможных проблем и препятствий в практике реализации идей педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании на контрольном этапе, педагоги ответили, что:

✓ хотя бы принять участие в реализации идей эксперимента и не видят к этому преград — 55,8 % респондентов;

✓ возможной проблемой может стать отсутствие времени для полноценной реализации идей эксперимента в силу подготовки обучающихся к текущим мероприятиям, соревнованиям и т. д. — 7,8 % респондентов;

✓ даже если проблемы будут возникать, то они готовы их решить в текущем режиме — 36,4 % респондентов.

Важным результатом проведенной работы стало увеличение использования педагогами адаптивных копинг-стратегий (таблица 3 на с. 147) как деятельных стратегий преодоления проблемных ситуаций, что является одной из ключевых характеристик личностной и творческой активностей [5], входящих в состав «гибких» компетенций педагога [1] *.

* Замеры проведены с помощью опросника «Копинг-стратегии» Лазаруса, адаптация методики WCQ Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык [4].

Таблица 3

**Результаты изучения доминирующих копинг-стратегий у педагогов
(январь — май 2020 года)**

Доминирующие копинг-стратегии в индивидуальных профилях респондентов	Констатирующий этап опытной работы (%)	Контрольный этап опытной работы (%)
Самоконтроль	21	28,8
Принятие ответственности	18,6	23,9
Планирование решения проблемы	13,1	21
Поиск социальной поддержки	7,9	5,3
Положительная переоценка	7,9	2,6
Комплекс (две или более адаптивные копинг-стратегии)	2,6	5,3
Конфронтационный копинг	0	0
Дистанцирование	7,9	5,3
Бегство-избегание	5,3	2,6
Комплекс (две или более адаптивные копинг-стратегии / адаптивная и относительно адаптивная копинг-стратегии / две относительно адаптивные копинг-стратегии)	7,9	2,6
Комплекс (две или более неадаптивные копинг-стратегии / относительно адаптивная и неадаптивная копинг-стратегии)	7,8	2,6

Как видно из таблицы 3, проведенная формирующая работа, включающая в себя цикл семинаров, мастер-классов, занятий с использованием коуч-техник, тренинговых упражнений, арт-педагогических техник, экзистенциального проектирования, а также авторских средств (технологии педагогического сопровождения подростков в ситуации преодоления трудностей в дополнительном образовании [3], методики стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, методики проблемных ситуаций [3], методики «О трудностях на пути к цели», индивидуальной карты саморазвития, дневника саморазвития), оказала позитивное влияние на формирование адаптивных копинг-стратегий педагогов, использование которых позволит им решать сложные нестандартные проблемы, выстраивать эффективное взаимодействие, организовывать самообучение, анализировать информацию и критически мыслить, применять адаптивные стратегии преодоления в сложных ситуациях.

На основании проведенного исследования можно сделать ряд выводов.

✓ Развитие «гибких» компетенций педагогов — актуальная задача современного образования, связанная с изменившейся социокультурной действительностью, ускоренным темпом информатизации и глобализации. Ее решение требует разработки и реализации новых подходов, в том числе в условиях экспериментальной деятельности, организации личностного и профессионального саморазвития педагога.

✓ В ходе эксперимента, проведенного нами на базе ДЮЦКО «Галактика», получены результаты, свидетельствующие о положительной динамике развития «гибких» компетенций педагогов, выраженных в увеличении (в %) использования педагогами адаптивных копинг-стратегий в качестве доминирующих, что является показателем активной жизненной позиции, способности к самопрогнозированию, определению эффективных стратегий решения проблемных ситуаций, наличия творческой активности.

✓ Результаты исследования были получены благодаря применению разрабо-

танных и апробированных в рамках эксперимента методик (стимулирующих реальных дилеммных ситуаций, проблемных ситуаций, «О трудностях на пути к цели»), технологии педагогического сопровождения подростков в ситуации преодоления трудностей в дополнительном образовании, индивидуальной карты саморазвития и дневника саморазвития.

✓ На основании результатов проведенного исследования можно утверждать, что «гибкие» компетенции педагогов развиваются в процессе целенаправленной работы по освоению методов, приемов и технологий, связанных с развитием ауторефлексии, нравственной рефлексии, прогностических способностей и адаптивных копинг-стратегий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, С. С. Формирование конкурентных позиций педагогов в профессиональной деятельности / С. С. Алексеев // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 6 (67). — С. 89—90.
2. Иванова, И. В. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития учащихся : учебно-методическое пособие / И. В. Иванова. — Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. — 335 с. — ISBN 978-5-88725-317-6.
3. Иванова, И. В. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей в условиях дополнительного образования / И. В. Иванова // Роль организации дополнительного образования в успешной социализации детей : материалы научно-практической конференции (Ярославль, 22 апреля 2021 г.) / под научной редакцией Т. Н. Гущиной. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. — 264 с. — С. 121—133.
4. Крюкова, Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык // Журнал практического психолога. — 2007. — № 3. — С. 93—112.
5. Паспорт национального проекта «Успех каждого ребенка» : Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3. — URL: http://www.consultant.ru/law/podborki/pasport_federalnogo_proekta_uspeh_kazhdogo_rebenka/ (дата обращения 24.11.2021).
6. Рожков, М. И. Педагогическое сопровождение саморазвития подростка в дополнительном образовании / М. И. Рожков, И. В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. — 2021. — № 1 (118). — С. 37—47.
7. Сопровождение саморазвития обучающихся во внеурочной деятельности в освоении ФГОС ООО : учебно-методическое пособие с приложением на электронном носителе / И. В. Иванова, Н. Г. Иванов. — Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2017. — 232 с.
8. Шипилов, В. Перечень навыков soft skills и способы их развития / В. Шипилов. — URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (дата обращения: 03.12.2021).
9. Andrews J. Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study / J. Andrews, H. Higson // Higher Education in Europe. — 2008. — № 33 (4). — С. 411—422.
10. Soft Skills — Der Schlüssel zum Erfolg. Veröffentlicht am 11.07.2016. — URL: <https://rockyourcompany.de/2016/07/11/soft-skills-der-schlüssel-zum-erfolg> (дата обращения: 21.09.2021).
11. The Future of Jobs Report 2020 : World Economic Forum. — URL: https://ru.osvita.ua/doc/files/news/771/77179/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf (дата обращения: 21.09.2021).

Образовательная система: теория и практика

- Точка зрения ученого
- Слово докторанту и аспиранту



Точка зрения ученого

ИНВЕРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ФУНКЦИЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ



Д. А. СЕВОСТЬЯНОВ,
доктор философских наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
Новосибирского государственного
медицинского университета
dimasev@ngs.ru



Е. В. ЛИСЕЦКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой дизайна
и художественного образования
Института искусств Новосибирского
государственного педагогического
университета
liseckay@mail.ru

Статья посвящена анализу функций научно-исследовательской работы студентов, образующих иерархическую систему, в которой могут встречаться системные инверсии, когда низший элемент иерархии приобретает главенствующее значение. Зачастую это приводит к развитию противоречий в рассматриваемой системе. В статье анализируются ситуации, при которых второстепенные функции научно-исследовательской работы студентов выходят на первый план, и возможные последствия.

The article is devoted to the analysis of the functions of student's research work. The functions of student's research work form a hierarchical system. There may be systemic inversions in it, in which the lowest element of the hierarchy acquires a dominant value. This often leads to the development of contradictions in the system under consideration. The article examines the situations in which the secondary functions of student's research work come to the fore, and analyzes the possible consequences.

Ключевые слова: *научно-исследовательская работа студентов, функции научно-исследовательской работы студентов, иерархия, системная инверсия*

Key words: *student's research work, functions of student's research work, hierarchy, system inversion*

Сегодня неотъемлемой частью учебного процесса является научно-исследовательская работа студентов (НИРС). Разумеется, такая научно-исследовательская деятельность не должна рассматриваться как своего рода «наука для маленьких». Проблема, которая ставится перед молодым ученым, должна быть реальной [1]. Однако специфика учебной деятельности студентов, а также наличие и уровень развития у них определенных навыков налагает свой отпечаток на характер НИРС.

Научно-исследовательская работа студентов выполняет множество функций, составляющих в совокупности иерархическую систему, причем в ней проявляются те общие свойства, которыми обладают все иерархические системы. В частности, в данной иерархии проявляется способность к формированию системных инверсий [9].

Системная инверсия является формой отношений в иерархии, при которой какой-либо низший ее элемент приобретает в ней главенствующее значение, оставаясь в то же время на своей прежней, подчиненной, позиции. Такая форма системных отношений способна возникнуть вследствие того, что в сложных иерархических системах, как правило, одновременно действуют несколько самостоятельных организационных принципов, определяющих расположение элементов по иерархической вертикали. Пока эти принципы работают согласованно, в иерархической системе не наблюдается инверсий, иначе говоря, в ней сохраняются изначальные, базовые иерархические отношения (отношения ордера). Если же в соответствии с одним организационным принципом какой-либо элемент в иерархии может претендовать на главенство, но под действием другого принципа он остается в подчиненном состоянии, можно говорить о наличии *инверсии* в данной системе. Это означает обо-

стрение в ней внутренних противоречий, которые при дальнейшем их развитии способны привести эту систему к разрушению. Однако системную инверсию не следует рассматривать как некое «абсолютное зло»; в некоторых случаях инверсия в иерархической системе становится «узаконенной» и даже полезной. Не составляет здесь исключения и функционал, присущий НИРС, который тоже рассматривается как иерархическая система. Дело в том, что научно-исследовательская работа студентов выполняет ряд функций [5; 6; 7], среди которых (на основании определенных организационных принципов) можно выделить как главные, так и второстепенные. А поскольку организационных принципов, которые позволяют осуществить такое выделение, может быть несколько, то в данной иерархической системе не исключена возможность развития инверсий.

Взаимоотношения функций НИРС определяются как минимум двумя основными организационными принципами — *конституциональным* и *мажоритарным*. Первый помогает понять, соответствует ли данная функция тем целям, которые ставятся перед педагогом и обучающимся в рамках данного вида образовательной деятельности; второй показывает, какой из перечисленных далее функций уделяется наибольшее внимание на практике. Рассмотрим указанную иерархию функций более подробно.

✓ *Функция приобретения навыков научно-исследовательской деятельности.* НИРС в первую очередь направлена на получение первичных научно-исследовательских навыков [2; 8], что нормативно закреплено во ФГОС. Очевидно, что в соответствии с конституциональным организационным принципом эта функция может

Системную инверсию не следует рассматривать как некое «абсолютное зло»; в некоторых случаях инверсия в иерархической системе становится «узаконенной» и даже полезной.

быть названа главной. Однако этим роль НИРС не ограничивается.

✓ *Научно-исследовательская функция.* Бесспорно, от исследований, проведенных в рамках НИРС, трудно ожидать научных открытий, существенно меняющих устоявшиеся взгляды в какой-либо отрасли научного знания. Однако следует признать, что студенческая наука — тоже наука. Не исключено, что набранный в рамках НИРС материал и приобретенные знания в последующем послужат, например, базой для диссертационного исследования (не говоря уже о применении результатов НИРС при подготовке дипломной работы).

✓ *Обучающая функция.* Осуществляя НИРС, обучающийся осваивает большое количество новой информации, как правило, из нескольких смежных дисциплин. При этом само обучение происходит иначе, чем при его традиционных формах (нередко в процессе освоения смежных дисциплин оно более эффективно). Известно, что информация запоминается намного лучше, когда нужна для достижения цели исследования. В этом случае отсутствует элемент зубрежки; знания сохраняются в памяти обучающегося надолго. При этом само усвоение учебной информации становится гораздо менее трудоемким, поскольку здесь задействовано послепроизвольное внимание, которое на-

много эффективнее произвольного и не требует утомительных волевых усилий. Согласно конституциональному организационному принципу, данная функция НИРС (при всей ее зна-

чимости) находится на втором месте, однако вполне допустимо, если под влиянием мажоритарного организационного принципа она в некоторых случаях будет выходить на первое место.

✓ *Профессионально-ориентационная функция.* Безусловно, принятие решения о поступлении в вуз на то или иное направление подготовки вовсе не означает, что

все вопросы профессиональной ориентации со стороны обучающегося уже благополучно решены. Каждое направление подготовки предполагает определенный (более широкий или более узкий) спектр будущих профессий, порой существенно различающихся между собой, и обучающемуся необходимо решить, в какую сторону ему предстоит направить свои усилия. Это тем более важно, так как в соответствии с концепцией, заложенной в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», обучающийся должен самостоятельно определять свою образовательную траекторию. Для этого ему необходимо обладать достаточными познаниями о своей будущей профессии, причем почерпнутыми из практики. Следовательно, разрабатывая в рамках НИРС ту или иную тему, студент получает возможность на практике соприкоснуться с выбранным направлением профессиональной деятельности. Однако данная функция, несмотря на всю важность, не может считаться главной.

✓ *Мотивационная функция.* Научные материалы, являющиеся результатами НИРС, имеют определенное содержательное наполнение, которое, во-первых, должно соответствовать направлению подготовки обучающегося, и во-вторых, представлять для него самого субъективный интерес (в противном случае основная цель НИРС не будет достигнута). Как известно, в учебной деятельности, помимо стремления достичь такой внешней цели, как получение диплома, привлекает и сам процесс познания; иными словами, обучающийся руководствуется не только экстринсивными, но и интринсивными (процессуально-содержательными) мотивами. Формирование последних осуществляется, кроме всего прочего, при проведении НИРС [3; 4], поскольку здесь студент работает с материалом, к которому испытывает интерес.

✓ *Социально-коммуникативная и организационная функции.* В процессе своей научно-исследовательской работы студен-

Разрабатывая в рамках НИРС ту или иную тему, студент получает возможность на практике соприкоснуться с выбранным направлением профессиональной деятельности.

ты получают навыки проведения совместных исследований, организационной деятельности и работы в команде, поскольку многие темы разрабатываются ими в соавторстве, а при таком формате работы кому-либо из них может быть делегирована функция старшего. Кроме того, о результатах исследований они докладывают на различных конференциях, что способствует развитию у них навыка публичных выступлений.

✓ *Личностно ориентированная (воспитательная) функция.* Обучающийся получает позитивный опыт преодоления трудностей, опыт личных достижений. От этого зависит и самооценка будущего специалиста, и уровень его притязаний. Осуществляя НИРС, студент не только приобретает новые знания, но и развивает у себя волевые качества. Известно, что ставить цели на будущее можно только с опорой на уже имеющиеся достижения. Полученные научные результаты, научные публикации становятся частью личного портфолио обучающегося, которое будет пополняться на протяжении всей его профессиональной карьеры.

✓ *Формально-отчетная функция.* В научно-исследовательской работе студентов (как и во всякой иной научно-исследовательской деятельности), кроме содержательной, присутствует и формальная сторона. С этой точки зрения совокупность надлежащим образом оформленных и опубликованных материалов является показателем выполнения студентом научно-исследовательской работы и засчитывается как результат прохождения им практики по НИРС.

Как уже говорилось выше, перечисленные функции составляют иерархическую систему, в которой первая функция является основной, а остальные (при всей их значимости) остаются вспомогательными. Однако в случае развития в данной иерархии инверсивных отношений, когда низшие (подчиненные) функции выходят на первый план, подходы к НИРС существенно меняются.

Если при организации НИРС на первый план выходит *научно-исследовательская функция*, то студент рискует оказаться в роли своего рода «подмастерья» при своем научном руководителе (выполнять какие-либо полезные действия, нередко даже не понимая их значения), поскольку еще не владеет навыками научно-исследовательской деятельности.

Рассмотрим ситуацию, когда на первый план выходит *обучающая функция* (не связанная с приобретением именно научно-исследовательских навыков). В этом случае системная инверсия не приносит вреда, но следует помнить о возникающей иной расстановке приоритетов, а также о том, что для выработки навыков научно-исследовательской деятельности могут потребоваться и другие проекты в рамках НИРС. В этой связи НИРС может рассматриваться как образовательная технология, в контексте которой применяется «стратегия не прямых действий», когда преследуется одна цель, но фактически достигается другая.

Если ведущую позицию занимает, безусловно, важная *профессионально-ориентационная функция*, то сама научная работа студентов приобретает ярко выраженный ознакомительный характер. Неважно, какие результаты достигнуты в данном исследовании или какую информацию студент получает о данной предметной области, а важно, как он представляет свое место в будущей профессиональной деятельности. Однако такое ознакомление, несмотря на всю его пользу при осуществлении НИРС, не может и не должно быть самоцелью, зато оно вполне может рассматриваться в качестве вспомогательной цели.

Мотивационная функция сама по себе всегда носит инструментальный, подчиненный, характер и не может претендовать на ведущее место в иерархии функций НИРС, она нужна для мобилизации сил

В случае развития в данной иерархии инверсивных отношений, когда низшие (подчиненные) функции выходят на первый план, подходы к НИРС существенно меняются.

обучающегося в контексте учебной деятельности.

Социально-коммуникативная и организационная функции могут стать доминирующими в структуре НИРС. Однако в этом случае НИРС может превратиться в «клубные посиделки», когда студенты великолепно общаются и совершенствуют свои коммуникативные навыки. При таком перекосе в реализации НИРС научная ценность полученных результатов зачастую крайне мала, а навыки собственно научной работы либо не формируются вовсе, либо формируются односторонне. Более того, в этом случае у студентов может сложиться превратное представление о научно-исследовательской деятельности.

Если приоритетной становится *личностно ориентированная функция* НИРС, то существует опасность, что на первый план выйдет негативная составляющая учебного труда: не достигнутые результаты, а преодоленные трудности. Иметь опыт преодоленных трудностей, конечно, важно, но это не должно становиться самоцелью, иначе трудности будут искусственно создаваться даже тогда, когда в них нет нужды.

Наконец обратимся к *формально-отчетной функции*. Действительно, если по проделанной работе в рамках НИРС (и не только) не будет надлежащим образом составлен отчет, то такая работа не зачтется как выполненная. К сожалению, в результате системной инверсии напи-

санное в отчете порой становится важнее самой работы.

Известен так называемый закон Гудхарта, который заключается в том, что когда экономический показатель становится целевой функцией для проведения экономической политики, прежние эмпирические закономерности, использующие данный показатель, перестают действовать. Применительно к данному случаю этот закон может быть сформулирован следующим образом: как только некоторый показатель чьей-либо деятельности становится ключевым, он перестает быть хорошим показателем. Например, если деятельность преподавателя оценивать на основании того, сколько его студенты опубликовали научных статей, то можно предположить, что таких статей будет подготовлено довольно много, однако вклад самих студентов в их написание будет чисто формальным.

В заключение отметим, что инверсивные отношения в иерархии функций, присущих НИРС, в некоторых случаях могут рассматриваться как допустимые (при осознанной расстановке приоритетов); в иных случаях они не несут ничего кроме вреда по отношению к научно-исследовательской деятельности студентов (и образовательной деятельности в целом). Следует обратить внимание на то, что данное проявление инверсивных отношений — лишь частный случай системных инверсий в образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алабугин, А. А. Методические подходы к организации научно-исследовательской работы студентов / А. А. Алабугин, Р. А. Алабутина // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2014. — № 1. — С. 57—60.
2. Ефремова, А. А. Организация научно-исследовательской работы студентов / А. А. Ефремова, Г. Горда, В. Бошкова // Символ науки. — 2015. — № 11-1. — С. 105—107.
3. Лапин, П. М. Способы вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу в вузе / П. М. Лапин // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. — 2020. — № 1 (4). — С. 319—325.
4. Логунова, Г. В. Государственная политика Российской Федерации в сфере высшего образования по привлечению студентов к научно-исследовательской работе / Г. В. Логунова, П. Н. Буддыгеров. — DOI: 10.26516/2073-3380.2019.28.19 // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. — 2019. — Том 28. — С. 19—28.

5. Месенева, Н. В. К вопросу о научно-исследовательской работе студентов специальности «Дизайн» в вузе / Н. В. Месенева // Территория новых возможностей. — 2015. — № 3 (30). — С. 175—179.
6. Михайлов, А. Н. Организационно-методические аспекты системной научно-исследовательской работы студентов в вузе / А. Н. Михайлов, А. Г. Наумова, К. А. Стародуб // Образование и право. — 2019. — № 2. — С. 276—280.
7. Назарьева, Л. Г. Научная исследовательская работа студента: задачи, компетенция, технологии / Л. Г. Назарьева // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. — 2015. — № 3-4. — С. 866—873.
8. Немчинова, Т. В. Организация научно-исследовательской работы студентов / Т. В. Немчинова, Т. А. Токтохоева // Вестник БГУ. — 2011. — № 15. — С. 51—55.
9. Севостьянов, Д. А. Инверсивный анализ в управлении : монография / Д. А. Севостьянов. — Новосибирск : Золотой колос, 2017. — 287 с. — ISBN 978-5-94477-200-8.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО И ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ О ПОКАЗАТЕЛЯХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АССОЦИАЦИЙ *



Е. Г. ГУЦУ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
дошкольного и начального образования
НГПУ им. К. Минина
elenagytsy@mail.ru



Н. Н. ДЕМЕНЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
дошкольного и начального образования
НГПУ им. К. Минина
nndemeneva@yandex.ru

В статье дается сопоставительный анализ представлений воспитателей детских садов и учителей общеобразовательных школ о показателях эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций. Установлено, что объективно низкая вовлеченность педагогов образовательных организаций в деятельность профессиональных ассоциаций сочетается у них с положи-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках научного проекта «Показатели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций».

тельной оценкой влияния участия в ассоциациях на различные аспекты их профессиональной деятельности. Выявлены существенные различия в понимании критериев эффективности деятельности ассоциаций в разных профессиональных группах. Намечены перспективы дальнейшего исследования.

The article presents a comparative analysis of ideas about the performance indicators of professional pedagogical associations of preschool educators and general education school teachers. The researching found that the objectively low involvement of educational institutions teachers in the professional associations activities is combined with a positive assessment of the impact of participation in associations on various aspects of their professional activities. Significant differences in the understanding of the criteria for the effectiveness of associations in different professional groups are revealed. Prospects for further research are outlined.

Ключевые слова: профессиональные ассоциации, педагогические ассоциации, показатели эффективности, оценка эффективности, воспитатели ДОО, учителя общеобразовательных школ

Key words: professional associations, pedagogical associations, performance indicators, performance assessment, preschool educators, general education school teachers

Актуальность сравнительных исследований в образовании обусловлена процессами глобализации, сближения, затронувшими все значимые социальные сферы [1]. В современной России политика в области образования направлена на его масштабную модернизацию, предполагающую вливание отечественной образовательной системы в общеевропейское образовательное пространство и достижение принципиально нового качества образования [2]. В этой связи значительный интерес представляет анализ зарубежного опыта в различных направлениях повышения качества образования.

В зарубежной педагогике традиционно рассматриваются такие факторы повышения качества образования, как

отработка оптимальной структуры организации образования, внедрение компетентного подхода, повышение квалификации педагогов [1], совершенствование системы управления и контроля [6]. Наряду

с этим в последние десятилетия все большее внимание уделяется такому фактору, как деятельность профессиональных педагогических объединений [5].

В широком смысле профессиональная ассоциация — это общественная организация, объединяющая людей по профессиональному признаку и призванная защищать как интересы конкретных представителей данной профессии, так и общественные интересы в области данной профессиональной деятельности. Большинство авторов понятие профессиональной педагогической ассоциации рассматривается как добровольное объединение физических или юридических лиц для осуществления взаимной деятельности и сотрудничества. При этом целью ассоциации является создание организационно-педагогических, психолого-педагогических и методических условий, способствующих созданию единого образовательного пространства для совместного решения проблем [4].

В работах зарубежных исследователей подчеркивается, что участие педагогов в деятельности различных профессиональных ассоциаций является важнейшим

Большинством авторов понятие профессиональной педагогической ассоциации рассматривается как добровольное объединение физических или юридических лиц для осуществления взаимной деятельности и сотрудничества.

и неотъемлемым элементом их профессиональной деятельности, обеспечивающим достижение нового уровня качества образования. В частности, исследования, проведенные в Австралии, Индонезии (Маланг) и Индии выявили взаимосвязь между участием педагогов в деятельности профессиональных ассоциаций и уровнем учебных достижений их учеников [7; 8; 9; 10].

В работах отечественных авторов акцентируется внимание на различных функциях педагогических ассоциаций, обеспечивающих опосредованное влияние на качество образования: профессиональное совершенствование педагогов в процессе обмена опытом, саморазвитие, самообразование, становление личностно-профессиональной позиции педагога [3].

Однако, в отличие от зарубежного опыта, в нашей стране, несмотря на при-

знание значимости деятельности педагогических ассоциаций, уровень вовлеченности педагогов в их деятельность остается крайне низким. Чтобы понять причины этого явления, мы провели сопоставительное исследование представлений педагогов о показателях эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций, в котором приняли участие 200 педагогов Нижегородской области (100 воспитателей ДОО и 100 учителей СОШ, преподающих разные предметы) в возрасте от 23 до 69 лет.

Для установления объективной картины участия педагогов в деятельности профессиональных ассоциаций им было предложено ответить на вопросы, состоят ли они на данный момент в какой-либо профессиональной ассоциации и планируют ли вступать в них в ближайшее время. Полученные данные отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Оценка актуального состояния участия
в деятельности профессиональных педагогических ассоциаций воспитателей детских садов
и учителей общеобразовательных школ (n = 200)**

Профессиональная группа	Состоят в профессиональных ассоциациях (%)		Планируют вступление в профессиональную ассоциацию (%)		
	да	нет	да	нет	затрудняются ответить
Воспитатели ДОО	0	100	5	45	50
Учителя СОШ	10	90	5	35	60

Основываясь на результатах опроса, можно констатировать, что реальный уровень охвата педагогов деятельностью профессиональных педагогических ассоциаций крайне низкий: 10 % учителей и ни одного воспитателя детского сада. Лишь 5 % педагогов из каждой выборки выразили заинтересованность во вступлении в профессиональную ассоциацию в ближайшем будущем. Становиться участником педагогической ассоциации однозначно не планируют 45 % воспитателей и 35 % учителей.

Тот факт, что 50% воспитателей и 60% учителей не высказали категорического отрицания своего возможного учас-

тия в деятельности профессиональной ассоциации, вселяет определенный оптимизм. В связи с этим значительный интерес вызывает изучение того, что, по их мнению, является показателем эффективности деятельности профессиональных педагогических объединений. Поскольку, как было установлено выше, лишь незначительное число педагогов на момент исследования состояло в какой-либо педагогической ассоциации, была предпринята попытка выяснить это через оценку педагогами возможных преимуществ своего вступления в профессиональную ассоциацию.

Для этого педагогам предлагалось определить по ряду показателей, как, по их мнению, вступление в профессиональную педагогическую ассоциацию может повлиять на содержание и специфику их труда.

Предполагаемое влияние деятельности педагогической ассоциации на каждый аспект деятельности предлагалось оценить в диапазоне от –5 (значительное негатив-

ное влияние) до 5 (значительное позитивное влияние). Если вступление в педагогическую ассоциацию, по мнению педагога, никак не повлияет на предложенный аспект деятельности, предлагалось оценить его в ноль баллов.

Данные, полученные в каждой профессиональной группе, отражены в таблицах 2—3.

Таблица 2

Оценка эффективности влияния деятельности педагогической ассоциации на профессиональную деятельность с позиции воспитателей детских садов ($n = 100$)

Показатели	Количество оценивших по баллам (в %)										
	–5	–4	–3	–2	–1	0	1	2	3	4	5
Профессиональное совершенствование	—	—	—	—	—	2	2	7	25	20	44
Расширение значимых профессиональных контактов	—	—	—	—	—	7	2	8	20	22	41
Ощущение собственной защищенности в решении спорных профессиональных вопросов	—	—	—	—	—	17	2	15	20	10	36
Карьерный рост	—	—	—	—	—	32	2	17	5	15	29
Субъективное ощущение значимости своей профессии	2	—	—	—	2	15	7	9	10	16	39
Уважение со стороны коллег						15	2	20	12	20	31
Признание со стороны начальства	—	—	—	—	—	22	5	12	15	16	30
Получение объективной оценки своей деятельности	—	—	—	—	—	15		15	12	20	38
Возможность участвовать в значимых и интересных профессиональных событиях своего региона	—	—	—	—	—	12	2	12	13	20	41

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что воспитатели ДОО осознают возможное позитивное влияние педагогической ассоциации на свою профессиональную деятельность. Наибольшие ожидания у них связаны с показателем «Профессиональное совершенствование»: по мнению 44 % опрошенных воспитателей, деятельность ассоциации может оказать значительное позитивное влияние на их профессиональное развитие, а количество воспитателей, оценивших данный показатель в диапазоне от 3 до 5, составило 89 %. При этом вариант ответа «никак

не повлияет» встретился лишь у 2 % педагогов ДОО.

Следующими по значимости оказались показатели «Расширение значимых профессиональных контактов» и «Возможность участвовать в значимых и интересных профессиональных событиях своего региона». Возможное влияние каждого из данных показателей деятельности ассоциации в максимальных значениях оценили 41 % опрошенных воспитателей. При этом отметим, что при оценке суммарных показателей ответов в диапазоне от 3 до 5 ожидания воспитателей несколько выше в

отношении показателя «Расширение значимых профессиональных контактов» (83 %), чем «Возможность участвовать в значимых и интересных профессиональных событиях своего региона» (74 %). Кроме того, 12 % воспитателей считают, что деятельность ассоциации никак не может повлиять на их вовлеченность в профессиональные события региона.

Интересным представляется тот факт, что значительное количество воспитателей (39 %) считают, что вступление в профессиональную ассоциацию повысит субъективное ощущение значимости своей профессии. Суммарное число респондентов, оценивших влияние деятельности педагогической ассоциации на ощущение значимости профессии в диапазоне от 3 до 5 баллов, составило 65 %, но при этом 12 % воспитателей высказали суждение, что вступление в ассоциацию никак не повлияет на данный показатель. И это единственный показатель, в отношении которого в группе воспитателей ДОО были зафиксированы представления о возможном отрицательном влиянии.

Далее, по убыванию количества ответов с баллами, характеризующими максимальное позитивное влияние деятельности профессиональной ассоциации, расположились показатели «Получение объективной

оценки своей деятельности» — 38 %; «Ощущение собственной защищенности в решении спорных профессиональных вопросов» — 36 %; «Уважение со стороны коллег» — 31 %; «Признание со стороны начальства» — 30 %. Количество участников опроса, по мнению которых деятельность ассоциации никак не может повлиять на данные показатели их профессиональной деятельности, варьировалось от 15 % до 22 %.

Минимальные ожидания от возможного влияния деятельности профессиональной ассоциации воспитатели ДОО продемонстрировали по показателю «Карьерный рост». Около трети опрошенных педагогов (32 %) не связывают свое участие в деятельности ассоциации с возможностью продвижения по карьерной лестнице. А суммарное число педагогов, оценивших данный показатель в диапазоне от 0 до 2 (незначительное позитивное влияние), составило 51 %. Кроме того, для данного показателя было зафиксировано и минимальное число участников, оценивших эффективность этого показателя в максимальных значениях (29 %).

Данные, полученные при оценке возможного влияния участия в деятельности педагогических ассоциаций в группе учителей общеобразовательных школ, отражены в таблице 3.

Таблица 3

Оценка эффективности влияния деятельности педагогической ассоциации на профессиональную деятельность с позиции учителей общеобразовательных школ ($n = 100$)

Показатели	Количество оценивших по баллам (в %)										
	–5	–4	–3	–2	–1	0	1	2	3	4	5
Профессиональное совершенствование	—	—	3	—	—	8	2	15	32	12	28
Расширение значимых профессиональных контактов	—	—	3	—	—	13	5	10	22	17	30
Ощущение собственной защищенности в решении спорных профессиональных вопросов	—	—	3	—	—	33	23	12	20	4	5
Карьерный рост	—	—	3	—	—	43	8	10	17		19
Субъективное ощущение значимости своей профессии	—	4	—	—	—	25	10	13	20	10	18
Уважение со стороны коллег	—	—	3	—	—	35	8	5	17	12	20

Окончание табл. 3

Показатели	Количество оценивших по баллам (в %)										
	–5	–4	–3	–2	–1	0	1	2	3	4	5
Признание со стороны начальства	—	—	3	—	—	30	15	18	17	5	12
Получение объективной оценки своей деятельности	—	4	—	—	—	35	3	15	12	10	21
Возможность участвовать в значимых и интересных профессиональных событиях своего региона	—	3	—	—	—	18	13	10	27	15	14

Результаты, которые отражены в таблице 3, свидетельствуют о том, что по сравнению с воспитателями ДОО школьные учителя более критически оценивают возможности влияния участия в педагогических ассоциациях на свою профессиональную деятельность. Максимальную оценку (5 баллов) поставили 30 % преподавателей, в то время как в группе воспитателей ДОО этот показатель составил 44 %. Также в группе учителей было зафиксировано значительное количество утверждений, что участие в ассоциациях вообще не может повлиять на их профессиональную деятельность (от 13% до 43% для большинства показателей). Кроме того, в группе учителей по всем показателям зафиксированы оценки в отрицательном диапазоне, причем численно эти оценки были выше, чем в группе воспитателей ДОО.

По мнению учителей, наибольшая эффективность участия в деятельности ассоциаций возможна для расширения значимых профессиональных контактов: оценивая данный показатель, 30 % учителей использовали характеристику «значительное позитивное влияние», а суммарное количество ответов в диапазоне от 3 до 5 баллов составило 69 %.

Вторым по степени эффективности влияния участия в педагогических ассоциациях, по мнению учителей, является показатель «Профессиональное совершенствование»: 28 % ответов, соответствующих характеристике «значительное позитивное влияние» (5 баллов), суммарное количество ответов в диапазоне от 3 до 5 бал-

лов составило 72 %. Кроме того, именно для данного показателя характерен самый низкий процент ответов «никак не повлияет» — 8 %.

Следующими по значимости были выделены следующие показатели: «Получение объективной оценки своей деятельности» — 21 %, «Уважение со стороны коллег» — 20 %, «Карьерный рост» — 19 % и «Субъективное ощущение значимости своей профессии» — 18 %. Однако стоит отметить, что суммарное количество ответов в диапазоне от 3 до 5 баллов ни для одного из данных показателей не превысило 50 %. Кроме того, количество ответов «никак не повлияет» (0 баллов) для каждого из этих показателей превысило количество максимальных оценок (35 %, 35 %, 43 % и 25 % соответственно).

Еще более низкая эффективность влияния педагогических ассоциаций, с точки зрения учителей, по показателям «Возможность участвовать в значимых и интересных профессиональных событиях своего региона» — 14 % максимальных оценок и 56 % суммарный показатель в диапазоне от 3 до 5 баллов; «Признание со стороны начальства» — 12 % максимальных оценок и 34 % суммарный показатель в диапазоне от 3 до 5 баллов.

Самая низкая эффективность участия в педагогических ассоциациях, по мнению данной профессиональной группы, характерна для критерия «Ощущение собственной защищенности в решении спорных профессиональных вопросов». Всего 5 % опрошенных учителей оценили эффективность влияния участия в ассоциациях на

данный показатель своего труда на уровне «Значительное позитивное влияние». А суммарный показатель ответов в диапазоне от 0 (никак не повлияет) до 2 баллов (незначительное позитивное влияние) составил 68 %. Следовательно, по мнению большинства опрошенных учителей, участие в деятельности педагогических ассоциаций не может способствовать повышению их личной профессиональной защищенности.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать несколько промежуточных выводов.

✓ Реальная картина охвата педагогов ДОО и общеобразовательных школ деятельностью профессиональных ассоциаций представляется крайне низкой. Однако около половины педагогов, принявших участие в исследовании, не отрицают своего возможного участия в деятельности педагогических ассоциаций, хотя и не планируют этого в ближайшее время.

✓ Оценка возможной эффективности влияния педагогических ассоциаций на различные аспекты своей профессиональной деятельности оценивается педагогами обеих профессиональных групп преимущественно в положительном диапазоне.

✓ Представления воспитателей ДОО об эффективности влияния педагогических ассоциаций на различные аспекты их профессиональной деятельности в целом более высокие, чем у учителей.

✓ В группе воспитателей ДОО наибольшая эффективность влияния педагоги-

ческих ассоциаций ожидается для таких аспектов профессиональной деятельности, как «Профессиональное совершенствование», «Расширение значимых профессиональных контактов», «Возможность участвовать в значимых и интересных профессиональных событиях своего региона» и «Субъективное ощущение значимости своей профессии».

✓ В группе школьных учителей наибольшие ожидания от возможного вступления в ассоциацию связаны с показателями «Расширение значимых профессиональных контактов», «Профессиональное совершенствование», «Получение объективной оценки своей деятельности» и «Уважение со стороны коллег».

Вместе с этим полученные данные обозначили достаточно широкое поле для дальнейших исследований. В частности, одним из самых важных вопросов является выявление факторов, стимулирующих и препятствующих вступлению педагогов в профессиональные педагогические ассоциации. Изучение этого вопроса уже началось исследовательской группой НГПУ им. К. Минина в рамках научного проекта «Показатели эффективности деятельности профессиональных педагогических ассоциаций» при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации.

Полученные данные обозначили достаточно широкое поле для дальнейших исследований. В частности, одним из самых важных вопросов является выявление факторов, стимулирующих и препятствующих вступлению педагогов в профессиональные педагогические ассоциации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев, Н. Е. Педагогическая компаративистика в системе современного научного знания / Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. — 2011. — № 8 (62). — С. 33—38.
2. Гуцу, Е. Г. Возможности педагогической практики в развитии профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов / Е. Г. Гуцу // Нижегородское образование. — 2011. — № 2. — С. 111—115.
3. Дьячкова, Т. В. Ассоциация педагогов дополнительного образования как среда для становления и развития личностно-профессиональной позиции педагога / Т. В. Дьячкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 5-3. — С. 134—136.
4. Кардапольцева, В. Н. Организационно-педагогические основы функционирования ассоциации сельских образовательных учреждений : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В. Н. Кардапольцева. — Нижний Новгород, 2006. — 23 с.

5. Компетенции научно-образовательного центра: определение, перечень и структура / А. Н. Сорокин, Е. И. Яковлева, И. Ф. Фильченкова [и др.] . — DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-1-4 // Вестник Мининского университета. — 2021. — Том 9. — № 1. — С. 4.
6. Седых, Е. П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании / Е. П. Седых. — DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-1-1 // Вестник Мининского университета. — 2019. — Том 7. — № 1. — С. 1.
7. Effectiveness of pedagogical competence: A development model through association of biology teachers' forum/ S. Anif, Sutama, H. Prayitno, N. B. M. Idrus. — DOI: <https://doi.org/10.15294/jpii.v8i1.17176> // Jurnal Pendidikan IPA Indonesia. — 2019. — 8 (1). — P. 22—31.
8. Marchant, C. Voices in Education: Professional Teacher Associations / C. Marchant, T. Mulvihill, L. Martin // Teacher Educator. — 2015. — № 50 (1). — P. 1—8.
9. Rahman, A. The Role of Language Teacher Associations in Professional Development / A. Rahman. — DOI: 10.4324/9780429356803-22 // Routledge. — London, 2020. — P. 341—355.
10. Teacher communities as a context for professional development: A systematic review / K. Vangrieken, C. Meredith, T. Packer [et al.]. — DOI: 10.1016/j.tate.2016.10.001 // Teaching and Teacher Education. — 2017. — № 61. — P. 47—59.

**В 2021 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования**

вышли в свет издания:

Плетенева О. В., Бармина В. Я., Целикова В. В., Брызгалова Л. Ф., Лошкарева В. В.

Индивидуальный проект: Учебное пособие для учащихся общеобразовательных организаций. 10—11 классы. 153 с.

Учебное пособие адресовано обучающимся 10—11-х классов общеобразовательных организаций, осваивающим основы проектной и учебно-исследовательской деятельности в рамках учебного курса «Индивидуальный проект». Структура и содержание учебного пособия выстроены по принципу «от общего к частному», названия разделов определены в соответствии с основными фазами проектной деятельности. Каждый раздел содержит информационные материалы, а также дополнительные сведения, повышающие эрудицию и помогающие более глубокому погружению в содержание. Для каждого раздела предусмотрены вопросы на выявление освоенности ключевых понятий и понимания смыслов того или иного осуществляемого действия, задания на отработку навыков выполнения проектных действий и практикумы, направленные на выполнение индивидуального проекта.

Содержащиеся в пособии материалы могут быть использованы как для самостоятельного освоения старшеклассниками, так и для организации учебной деятельности на занятиях курса «Индивидуальный проект».

Плетенева О. В., Бармина В. Я., Целикова В. В., Брызгалова Л. Ф., Лошкарева В. В.

Индивидуальный проект: рабочая программа учебного курса и методические рекомендации по организации учебных занятий в 10—11 классах. 140 с.

Сборник содержит рабочую программу учебного курса «Индивидуальный проект», методические рекомендации по организации учебной деятельности обучающихся 10—11-х классов на учебных занятиях курса, а также по организации индивидуального проектирования обучающихся во внеурочное время.

Материалы сборника предназначены учителям, преподающим курс «Индивидуальный проект» в 10—11-х классах, учителям — руководителям индивидуальных проектов старшеклассников, администрации общеобразовательной организации и всем заинтересованным лицам.



Слово докторанту и аспиранту



СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

И. Н. МОХОВА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель кафедры
начального образования НИРО
mohovairina@mail.ru

Статья посвящена проблеме организации смешанного обучения педагогов в системе повышения квалификации как технологии интеграции событийных форматов двух режимов работы (онлайн и офлайн), сочетающих традиционные формы аудиторного обучения с элементами электронного обучения, а также методику обучения, взаимобучения и самообучения педагогов. На основе системно-сетевой соорганизации содержания, форм и средств освоения дополнительной профессиональной программы в режиме смешанного обучения педагогов создается сетевой организационный ресурс — профессиональное обучающее сообщество педагогов с одновременным процессом проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

The article is devoted to the problem of organizing hybrid learning for teachers in the advanced training system as a technology for integrating event formats of two modes of operation (online and offline), combining traditional forms of classroom learning with elements of e-learning, as well as teaching methods, mutual learning and self-learning of teachers. On the basis of the system-network co-organization of the content, forms and means of mastering an additional professional program in the hybrid learning mode for teachers, a network organizational resource is created — a professional learning community of teachers with a simultaneous process of designing individual educational routes for students.

Ключевые слова: смешанное обучение, профессионально-обучающее сообщество педагогов, 4К-компетенции, непрерывное повышение профессионального мастерства

Key words: hybrid learning, professional teaching community of teachers; 4K competences, continuous professional development

Изменения в обществе неизменно влекут за собой изменения в системе образования, что актуализирует необходимость в непрерывном со-

вершенствовании педагогических кадров и трансформации не только содержания, но и форматов профессионального развития педагогов в системе повышения квалифи-

кации, а также механизмов, способствующих профессиональному росту. Эти приоритетные направления обозначены в национальном проекте «Образование» и Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017—2030 годы.

Актуальность проблемы, касающейся разработки технологии смешанного обучения для построения и реализации дополнительных профессиональных программ в системе повышения квалификации, обусловлена несколькими факторами:

✓ во-первых, цифровая трансформация общества и активное внедрение цифровых технологий, в том числе и в образовательные программы образовательных организаций влечет за собой необходимость подготовки педагогов на основе технологий электронного и дистанционного обучения всех уровней образования (Р. Ф. Абдеев, А. З. Алексеева, А. С. Арсеньев, М. И. Голунова, Н. И. Городецкая, В. А. Извозчиков, М. С. Клевцова, О. А. Козлов, В. Я. Ляудис, А. И. Ракитов, И. В. Роберт, А. Ю. Уваров, Т. Н. Носков, Т. Б. Павлова, А. В. Осин, М. Н. Попова и др.);

✓ во-вторых, разработка образовательных программ в качестве способа реализации социального заказа на «горизонтальное обучение» с дальнейшим выходом на персонифицированное обучение,

построение индивидуальных образовательных маршрутов современного педагога (М. А. Алферова, О. А. Беседина, В. И. Блинов, М. Е. Вайндорф-Сысоева, Е. В. Василевская Ю. В. Григорьев, Т. В. Громова, Д. А. Егорова, Г. А. Кручинина, С. В. Калмыкова,

А. В. Кармановский, В. Н. Курбацкий, Т. А. Лавина, М. П. Лапчик, Н. Е. Суркова, Г. Г. Рожков и др.);

✓ в-третьих, в связи с процессами совершенствования и модернизации системы дополнительного профессионального

образования, ее направленностью на социально конвертируемое, корпоративное образование и автономные формы неформального образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (Е. В. Василевская, В. В. Кузнецов, Ж. В. Марголина, Н. А. Шумилова и др.).

Однако несмотря на достаточную разработанность форм онлайн- и офлайн-обучения, применения теории в практике профессионального образования, сохраняется повышенный интерес к исследованиям, посвященным проблемам смешанного обучения в системе непрерывного образования. Это вызвано тем, что цифровые механизмы и приемы горизонтального взаимодействия педагогов в условиях дополнительного профессионального образования, ориентированного на создание профессионального обучающего сообщества (ПОС), формирование компетенции «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, координация) и цифровой компетентности в режиме смешанного обучения, практически отсутствуют.

Отметим, что в системе непрерывного образования взрослых достаточно распространены формы профессиональной сетевой соорганизации педагогов («Открытый класс», «Pedsovet.su», «Учительский портал», «Завуч.Инфо» и др.), которые разработаны для обмена информацией на основе использования современных информационных и коммуникационных технологий. Однако эти сообщества не ориентированы на создание условий и механизмов сочетания процессов обучения, саморазвития, взаимообучения педагогов, а широко распространенная в общем и высшем образовании технология смешанного обучения (Н. В. Ломоносова, М. Н. Медведева, Н. Н. Скрипникова и др.) представляется способом именно эффективно сетевого функционирования с применением онлайн- и офлайн-техник.

На основе анализа имеющихся определений и с учетом специфики нашей работы под *смешанным обучением педаго-*

Несмотря на достаточную разработанность форм онлайн- и офлайн-обучения, применения теории в практике профессионального образования, сохраняется повышенный интерес к исследованиям, посвященным проблемам смешанного обучения в системе непрерывного образования.

гов мы будем понимать организационно-управленческую технологию создания событийного цифрового пространства, включающего:

- ✓ модульный тип содержания дополнительных профессиональных программ (ДПП), задающий конкретный комплекс способностей педагога, фиксированных в базовых смыслах и ценностях непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов через показатели развития компетенции «4К», цифровой компетенции;

- ✓ построение ПОС смешанного обучения;

- ✓ деятельность самих обучающихся по разработке индивидуальных образовательных маршрутов саморазвития.

Социокультурный смысл смешанного обучения педагогов заключается в построении профессионального сообщества в соответствии с принципами развития личностного потенциала и со-действия в развитии каждого средствами своей профессии [8; 9]. Антропологический смысл смешанного обучения педагогов в ходе реализации дополнительной профессиональной программы в системе повышения квалификации состоит в целенаправленном проектировании ситуаций развития и формировании новых позиций — сетевого модератора и супервизора [1; 7].

На общенаучном уровне методология смешанного обучения педагогов гармонично выстраивается в логике трех подходов:

- ✓ *модульно-компетентного* (С. Я. Батышев, В. А. Болотов, М. И. Голунова, Н. И. Городецкая, И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов, В. Н. Монахов, П. И. Третьяков и др.);

- ✓ *событийного* (Р. В. Ананьин, Г. А. Игнатьева, З. У. Колокольникова, А. К. Лукина, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, и др.);

- ✓ *индивидуально-дифференцированного* (С. И. Архангельский, В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, Ж. Пиаже, Б. М. Теплов, И. С. Якиманская и др.).

Анализ проблемного поля исследования позволил нам вывести следующее

гипотетическое предположение: смешанное обучение педагогов станет эффективным механизмом реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов при соблюдении ряда условий:

- ✓ теоретико-методологическими основаниями проектирования реализации дополнительных профессиональных программ, организации образовательной деятельности и горизонтального взаимодействия педагогов в системе повышения квалификации должны выступать компетентностный и событийный подходы;

- ✓ при построении персонифицированных образовательных маршрутов специалистов системы повышения квалификации дидактической основой должны стать индивидуально-дифференцированный подход и принципы теории персонализации обучения педагогов;

- ✓ необходимо разработать технологию смешанного обучения с применением методик и приемов цифровой дидактики в качестве нового формата реализации образовательной деятельности в системе повышения квалификации педагогов;

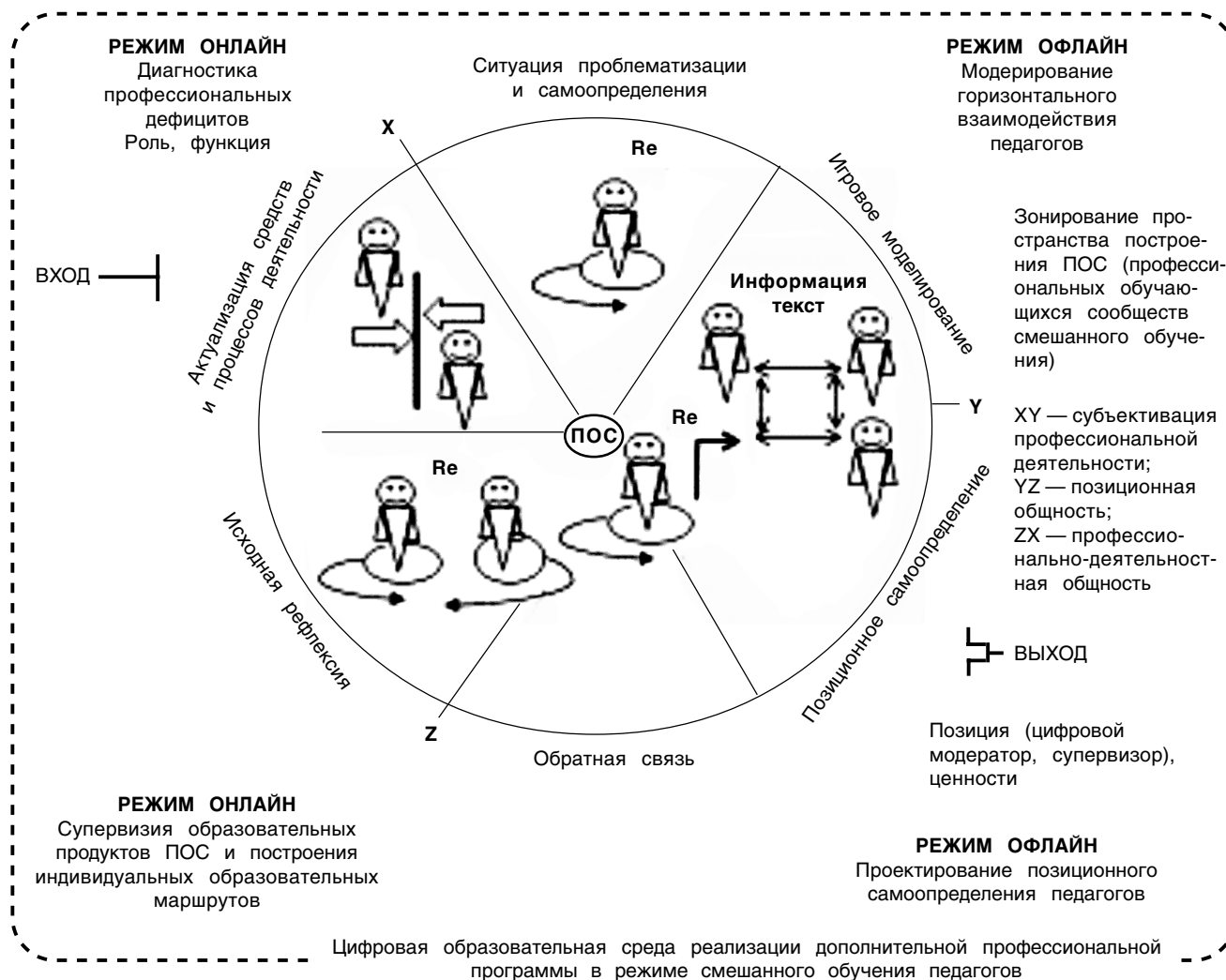
- ✓ в системе повышения квалификации педагогов следует создать информационно-дидактическое и организационно-методическое обеспечение технологии смешанного обучения;

- ✓ необходимо определить параметры оценки эффективности разработанной технологии смешанного обучения в процессе реализации ДПП повышения квалификации педагогов.

Основываясь на концепции деятельностного содержания профессионального развития педагога (Г. А. Игнатьева) и принципах социально ориентированной дидактики (В. В. Николина), мы разработали концептуальную модель (см. схему на с. 166) смешанного обучения педагогов в условиях повышения квалификации — это открытая пространственная структура [2; 5; 6].

Смешанное обучение педагогов станет эффективным механизмом реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации педагогов при соблюдении ряда условий.

Модель смешанного обучения в системе повышения квалификации педагогов



Концептуальная модель пространства смешанного обучения педагогов включает в себя *содержательную, технологическую, результативную* составляющие (см. схему):

✓ актуализация и проблематизация средств деятельности — *содержательная линия* программы ДПП (вектор XY);

✓ процесс игрового моделирования и позиционного самоопределения — *технологическая сторона* программы ДПП (вектор XZ);

✓ итоговая рефлексия и становление новой профессиональной позиции — цифрового модератора и супервизора образцов и средств деятельности — *результативная составляющая* технологии смешанного обучения (вектор YZ).

Целевой компонент модели смешанного обучения описывает параметры ожидаемого результата освоения ДПП, направленного на формирование компетенций — как универсальных («4К», цифровая компетентность) так и специальных, связан-

ных с процессами персонифицированного обучения образовательными продуктами.

Содержательный компонент модели смешанного обучения представляет деятельностное содержание в постдипломном образовании (Г. А. Игнатьева), основу которого составляет инструментально-конструкторское знание [3].

Процессуально-технологический компонент раскрывает систему ситуаций развития личностного потенциала педагога: от ситуации актуализации, связанной с диагностикой средств и предмета деятельности (профессиональных дефицитов), ситуаций проблематизации и самоопределения, позиционного самоопределения и игрового моделирования и проектирования до ситуации рефлексии и экспертизы образовательных продуктов и построения индивидуального образовательного маршрута.

Результативный компонент включает совокупность образовательных продуктов и эффектов развития; личностного потенциала педагогов [3; 4; 5; 6].

В исследовании использовались специальные методики для определения:

- ✓ уровня цифровой компетентности (компьютерное тестирование),
- ✓ позиционности (Т. Баева и Е. Кившик),
- ✓ продуктивности (А. В. Хуторской) и др.

Диагностика эффективности разработанной технологии смешанного обучения в системе повышения квалификации педагогов позволила обосновать роль данной технологии при реализации ДПП как ведущего фактора непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов. Сопоставление результатов, зафиксированных в начале и по завершению обучения у респондентов контрольной (58 человек) и экспериментальной (58 человек) групп, позволило выявить существенные различия в показателях уровней сформированности эффекта развития.

Так, по окончании обучения в экспериментальной группе уменьшилось количество педагогов с низким уровнем *циф-*

ровой компетентности с 56,9 % до 17,6 %, в контрольной группе — с 55,2 % до 31,7 %; в экспериментальной группе увеличилось число респондентов с высоким уровнем компетентности с 3,7 % до 10,3 %, в контрольной группе — с 1,7 % до 5,1 %.

Что касается динамики роста по показателю *«профессиональная позиция педагогов*, то в зоне ХиМ (*«хочу и могу»*) количество респондентов увеличилось (в экспериментальной группе — на 83 %, в контрольной группе — на 62,1 %). Количество педагогов, соответствующих позиции нХМ (*«не хочу, но могу»*), в экспериментальной группе значительно снизилось: с 17,4 % до 1,7 %, в контрольной — с 17,4 % до 9,4 %; в позиции ХиМ (*«хочу и могу»*) количество педагогов экспериментальной группы возросло с 5,1 % до 88 %.

На основании полученных результатов можно утверждать, что в системе повышения квалификации наблюдается смена вектора профессионализации педагога с предметной специализации на профессиональное развитие.

Сопоставление показателей, зафиксированных у респондентов до и после эксперимента, позволило выявить положительную динамику по всем показателям непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов при реализации ДПП системы повышения квалификации.

В соответствии с концептуальными положениями модели смешанного обучения педагогов в учебный план модульной ДПП педагогов включены *обучающие модули* со специфическими функциями:

- ✓ *«Перевернутый класс»* в начальной школе» (36 часов, дистанционно);
- ✓ *«Организация образовательного процесса на основе смешанного обучения в начальной школе»* (72 часа, очно-дистанционно);

Сопоставление показателей, зафиксированных у респондентов до и после эксперимента, позволило выявить положительную динамику по всем показателям непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов при реализации ДПП системы повышения квалификации.

✓ «Формирование информационной культуры участников образовательных отношений на основе моделей смешанного обучения в начальной школе» (72 часа, очно-дистанционно);

✓ «Развитие информационной культуры участников образовательных отношений в процессе реализации сетевых проектов в начальной школе» (76 часов, очно-дистанционно).

Таким образом, главным результатом освоения дополнительной профессиональной программы в системе повышения ква-

лификации в режиме смешанного обучения является не столько модернизация информационных технологий и замена традиционных профессиональных конструкторов на новые цифровые, сколько развитие у педагогов универсальных способностей строить горизонтальное взаимодействие и создавать профессиональные обучающиеся сообщества, связанные с формированием новых профессиональных позиций — сетевого модератора и супервизора по проектированию и фиксации индивидуального авторства [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Игнатьева, Г. А.* Образовательная программа общего образования — вектор развития субъектности подростка : учебно-методическое пособие / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, М. Н. Крайникова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 212 с. — ISBN 978-5-901956-98-4.
2. *Игнатьева, Г. А.* Проектные формы учебной деятельности обучающихся общеобразовательной школы / Г. А. Игнатьева // Психология обучения. — 2013. — № 11. — С. 20—33.
3. *Игнатьева, Г. А.* Ситуационно-позиционная модель профессионального развития педагога / Г. А. Игнатьева // Психология обучения. — 2007. — № 5. — С. 4—17.
4. *Клевцова, М. С.* Технология персонифицированного повышения квалификации педагогических работников системы профессионального образования : автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М. С. Клевцова. — Москва, 2014. — 23 с. — URL : https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01007486469.pdf (дата обращения: 19.07.2021).
5. *Николина, В. В.* Подготовка будущих учителей к работе в открытой школе / В. В. Николина // Нижегородское образование. — 2011. — № 1. — С. 39—43.
6. *Николина, В. В.* Социокультурная практика в современном образовании / В. В. Николина, О. Е. Фефелова // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 4. — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24915> (дата обращения: 11.06.2021).
7. *Синицына, Г. П.* Возможности супервизии в усилении практической подготовки педагогов / Г. П. Синицына // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 5. — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21663> (дата обращения: 11.06.2021).
8. *Слободчиков, В. И.* Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатьева // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 4—10.
9. *Слободчиков, В. И.* Очерки по психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан : БГПИ, 2005. — 272 с. — ISBN 5-8170-0062-8.



ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т. Ю. КУДРЯШОВА,
аспирант ННГУ им. Н. И. Лобачевского,
педагог-психолог высшей квалификационной категории
МБДОУ д/с № 34 «Чиполлино» р. п. Выездное Нижегородской области,
член российской Ассоциации детских психиатров и психологов
n.cudryaschow2012@yandex.ru

В статье актуализируется значение игры в развитии ребенка. Поднимается проблема снижения игровых умений у современных дошкольников. Выделяются особенности интерактивной игры. Приводятся результаты экспериментального исследования игровых умений у старших дошкольников в условиях свободной и специально организованной интерактивной игровой деятельности. Рассматривается взаимосвязь игровых умений с психологическим здоровьем старших дошкольников.

The article is updated the importance of the game in the development of the a child. The problem of reducing the playing skills of modern preschoolers is raised. Features of the interactive game are stood out. Results of elder preschoolers' experimental study of playing skills in free conditions and specially organized interactive gaming activities are presented. The relationships between playing skills and the psychological health of elder preschoolers are shown.

Ключевые слова: *старшие дошкольники, игровые умения, свободная игра, специально организованная интерактивная игровая деятельность, психологическое здоровье*

Key words: *elder preschoolers, playing skills, free play, specially organized interactive gaming activity, psychological health*

Игра, являясь ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста, положительно влияет на формирование его основных психических сфер. Значение игровой деятельности в развитии ребенка наиболее полно рассмотрено в исследованиях Л. С. Выготского, А. П. Усовой, А. В. Запорожца, С. Л. Новоселовой, Д. Б. Эльконина и других ученых.

Л. С. Выготский одним из первых обратил внимание на присущее детской игре «воображаемое действие», в результате которого в сознании ребенка происходит переход от представлений, характеризующих реальную действительность, к образам, порождаемым фантазией. Играя, ре-

бенок как будто удерживает два плана, не воображая, а изобретая ситуацию [1]. Несомненно, этот процесс чрезвычайно важен для интеллектуального становления растущего человека, развития его самостоятельности, инициативности, самосознания, произвольности, мотивационной сферы, навыков общения.

С. Л. Новоселова, Е. В. Зворыгина, опираясь на теорию деятельностного подхода А. Н. Леонтьева, отождествляли игровую деятельность с творческой деятельностью, где процесс и результат деятельности совпадают. В связи с этим С. Л. Новоселова рассматривала проблему образа мира субъекта в качестве обобщенного опыта его деятельности и его обогаще-

ния — как важнейший фактор развития детской игры и формирования в ней познавательных мотивов [5].

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что основной мотив деятельности ребенка — это желание быть, как взрослый, действовать, как взрослый, но поскольку ребенок еще мал, у него остается единственная возможность — играть [10]. В этом случае игра выступает как ведущий мотив деятельности дошкольника.

А. П. Усова справедливо отмечала, что «в игре ребенок не учится жить, а живет собственной жизнью, и на своем опыте постигает, что такое хорошо и что такое плохо» [8, с. 86]. По ее мнению, игровой опыт ребенка способствует развитию памяти, творческих способностей, навыков вербальной коммуникации.

Таким образом, исследования отечественных психологов убеждают нас в том, что игровая деятельность не только развивает ребенка, но и воспитывает интерес и положительное отношение к труду, что, безусловно, важно для подрастающего поколения.

Г. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова обращали внимание на произвольность, развивающуюся в игре и являющуюся частью психологической готовности ребенка к школе. С этим нельзя не согласиться, поскольку все те навыки — произвольность,

подчинение поведения и действий определенным нормам и правилам, опора не на конкретную ситуацию, а на все то содержание, которое задает ее контекст, а также понимание позиции другого и смысла его вопросов, которые так необходимы

мы при поступлении в школу, — наилучшим образом развиваются на этапе старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре [2].

Е. Е. Кравцова, Е. О. Смирнова, справедливо отмечали, что в жизни современных детей игра занимает меньше места,

поэтому воспитателям детских садов следует уделять ей больше внимания [2; 7].

По мнению Е. О. Смирновой, причины низкого развития игровых умений у дошкольников кроются в непонимании смысла игры как детьми, так и взрослыми, а также во всеобщей маркетизации, экспансии СМИ, отсутствии разновозрастных сообществ, подмене игры игровыми формами [7]. Следом за автором мы наблюдаем, что режим детского сада не оставляет воспитанникам времени на игру, которая, в отличие от развивающих занятий, считается необязательной и ненужной, а доминирующим занятием дошкольников остается просмотр мультфильмов [7].

Из всего вышесказанного следует, что игра, занимающая главное место в развитии ребенка, сегодня нуждается в бережном отношении, а также в развитии и поддержке. Наша исследовательская задача заключается в выявлении специфики игровой деятельности, которая позволит достичь наибольшей динамики в ее развитии, что положительно отразится на психологическом здоровье старших дошкольников.

В процессе терминологического анализа мы изучили такие понятия, как:

✓ «игровые умения» — представляют собой совокупность освоенных способов предложения замысла и сюжета игры, осуществления ролевого и опосредованного действия [11];

✓ «интерактивная игра» — характеризуется обязательным взаимодействием участников в игровой ситуации и содействием взрослого структурированию их активности в соответствии с целью развития детей [9];

✓ «психологическое здоровье» — под ним мы подразумеваем психологический аспект психического здоровья, представляющий собой совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации и успешной социализации (по И. В. Дубровиной);

✓ «психологическое здоровье дошкольника» — конкретизируется нами как многоуровневое образование, состоящее из

Исследования отечественных психологов убеждают нас в том, что игровая деятельность не только развивает ребенка, но и воспитывает интерес и положительное отношение к труду, что, безусловно, важно для подрастающего поколения.

психомоторной, эмоциональной, интеллектуальной, социально-коммуникативной и личностной сфер развития ребенка [3].

В научной литературе можно встретить различные точки зрения на то, какая игра — свободная или специально организованная взрослыми — наилучшим образом способствует развитию психологического здоровья ребенка.

Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова считали, что игре «присуща добровольно и свободно выбранная деятельность, которая доставляет удовольствие и не имеет утилитарных целей, не является продуктивной деятельностью. Кроме того, это особого рода моделирующая деятельность, обнаруживающая связь с реальным миром» [4, с. 132].

А. П. Усова, напротив, критиковала призывы С. Холла к невмешательству взрослого в игровую деятельность детей и считала, что она должна быть организована взрослым и призвана обогащать игровой опыт ребенка новыми знаниями [8].

Анализируя различные подходы к организации игровой деятельности детей, можно заключить, что так или иначе игра сопровождается различной степенью участия взрослого — от молчаливого присутствия и наблюдения до активного взаимодействия и направляющей роли.

Кроме того, проследив стадии развития игры, — от игры в одиночку, параллельной игры (рядом друг с другом) до кооперативной, где есть социальные роли, лидерство, конкуренция и т. д., — можно сделать вывод о том, что по мере своего развития, игра ребенка становится *интерактивной*. По мнению Д. Б. Эльконина, преимущество интерактивной игры состоит в том, что она делает процессы развития личностно ориентированными, продуктивными, раскрывающими потенциал каждого участника. Такая игра связывает групповые требования с индивидуальными потребностями, тем самым решая не только задачи группы, но и вопросы самочувствия и взаимоотношений между детьми [11].

В 2020/2021 учебном году, с октября

по апрель, на базе МБДОУ д/сад № 34 «Чиполлино» р. п. Выездное Нижегородской области нами был проведен эксперимент, в котором приняли участие 60 детей (мальчиков и девочек поровну, средний возраст составлял 6 лет 2 месяца). Дети были разделены на контрольную и экспериментальную группы, показатели среднего уровня психического развития детей в группах примерно одинаковы. В экспериментальной группе (ЭГ)

были созданы специальные условия с использованием интерактивной игры. В контрольной группе (КГ) игровая деятельность детей носила свободный характер.

Целью экспериментального исследования стало изучение особенностей развития игровой деятельности у старших дошкольников. Для ее достижения необходимо было решить следующие *задачи*:

- ✓ соотнести динамику развития игровых умений старших дошкольников в свободной и специально организованной интерактивной игровой деятельности;

- ✓ выявить взаимосвязь игровых умений детей старшего дошкольного возраста с их психологическим здоровьем.

Для этого мы использовали такие методы, как:

- ✓ оценка игровых умений по результатам наблюдения, на основании чего нами были выявлены *уровни* развития игровых умений и их *критерии*:

- *высокий* (ребенок демонстрирует уверенную игру; проявляет самостоятельность, инициативу; речевое опосредование выразительное; отношение к игровой деятельности положительное; наблюдаются стремление к успеху, проявления восторга, радости, гордости при завершении игры, а также выраженное желание продолжить игру);

- *средний* (в процессе игры ребенок допускает ошибки, неточности; демонстрирует «смазанность», неуверенность дви-

Преимущество интерактивной игры состоит в том, что она делает процессы развития личностно ориентированными, продуктивными, раскрывающими потенциал каждого участника.

жений, неоднократное повторение; речевое опосредование нечеткое (невнятное); интересуется игровой деятельностью, но при этом нуждается в помощи взрослого или сверстника; в ситуации успеха проявляет положительные эмоции);

— *низкий* (игровая деятельность затруднена, игра не доводится до конца; не проявляет интереса к игре, демонстрирует лишь фрагменты игрового действия с помощью взрослого; характерны повторяющиеся игровые движения: ребенок может подолгу стучать, кричать, размахивать руками, ломать постройки других детей);

✓ оценка уровней психологического здоровья при помощи авторского психодиагностического комплекса [3; 10];

✓ методы математической статистики: *t*-критерий Стьюдента, *t*-критерий Пирсона.

С детьми экспериментальной группы интерактивные игры проводились педагогом-психологом в форме организованной образовательной деятельности. У детей контрольной группы данное время было отведено на свободную самостоятельную деятельность.

Методические средства, используемые в специально организованных интерактивных играх, были направлены на психомоторное, эмоциональное, интеллектуальное, социально-коммуникативное и личностное развитие детей [5]. Дети играли в народные подвижные игры («Ручеек», «Али-Баба»), развивающие интеллектуальные игры («Веселый счет», «В мире животных»), сюжетно-ролевые игры («Автосервис», «Салон красоты»), а также театрализованные игры («Кот в сапогах», «Три поросенка») и т. д.

Специальным условием для проведения эксперимента было наличие отдельной (в нашем случае сенсорной) комнаты, где есть ковер, мягкие модули, мячи, вывески с названиями и картинками («автосервис», «заправка», «больница» и т. д.), ширма, маски животных и накидки для создания костюмов и т. д. Предметно-пространственная среда предполагала максимальное использование детьми предметов-заместителей при минимальном наборе игрушек. В оснащении развивающей предметно-пространственной среды принимали участие родители дошкольников.

Техники и приемы, применяемые в процессе интерактивных игр:

✓ «обход по кругу» — используется для приветствия или поддержки кого-то из участников, прояснения отношений между детьми;

✓ «ролевая игра» — позволяет экспериментировать с поведением, меняться ролями и впечатлениями.

✓ «символическое замещение» — когда дети используют символы, обозначающие предметы, действия и т. д., при создании воображаемой ситуации;

✓ «конфронтация» — представляет собой варианты противоборства, имитации конфликтных ситуации («Толкалки», «Детский бокс» и т. д.);

✓ «обратная связь» — предполагает самооценку каждого участника интерактивной игры [9].

Динамика развития игровых умений у детей в свободной и специально организованной интерактивной игровой деятельности отражена в таблице 1.

Таблица 1

**Динамика развития игровых умений у старших дошкольников
(*n* = 60, ЭГ = 30, КГ = 30)**

Сравниваемые выборки	Игровые умения (<i>M</i> ± <i>m</i>)		<i>t</i> -критерий Стьюдента
	До эксперимента	После эксперимента	
Экспериментальная группа	2,6 ± 0,11	1,5 ± 0,11	7,068
Контрольная группа	2,4 ± 0,08	1,9 ± 0,08	3,676
Уровень значимости различий $p \leq 0,05$			

На основании результатов, представленных в таблице 1, можно констатировать, что до начала формирующего эксперимента в ЭГ средний показатель развития игровой деятельности был приближен к низкому уровню: игровая деятельность затруднена, дети не проявляли интереса, не доводили игру до конца, повторяли с помощью взрослого лишь фрагменты игровых действий.

По окончании эксперимента показатель развития игровых умений в ЭГ приблизился к высокому уровню: дети стали выполнять игровые действия четко, уверенно, без ошибок, использовать выразительное речевое опосредование, проявлять стремление к успеху, при завершении игры — выражать восторг, радость.

В контрольной группе до начала формирующего эксперимента средний показатель развития игровых навыков был приближен к среднему уровню: при выполне-

нии игрового задания дети допускали ошибки, неточности; наблюдались смазанность движений, неуверенность в речевом опосредовании, отсутствие интереса к игровому заданию; воспитанники часто прибегали к помощи взрослого; в ситуации успеха проявляли положительные эмоции.

По окончании формирующего эксперимента в КГ показатель сформированности игровых умений сохранился на среднем уровне.

Результаты оценки игровых умений у детей в обеих группах свидетельствуют о положительной динамике в развитии. При этом коэффициент различий в ЭГ (7,068) и КГ (3,676) указывает на наибольшую динамику в развитии игровых умений в ЭГ и эффективность специально организованных интерактивных игр ($p = 0,05$).

В таблице 2 отражена взаимосвязь игровых умений с развитием психологического здоровья старших дошкольников.

Таблица 2

Взаимосвязь игровых умений с психологическим здоровьем старших дошкольников ($n = 60$, ЭГ = 30, КГ = 30)

Сравниваемые выборки		Психологическое здоровье ($M \pm m$)	Игровые умения ($M \pm m$)	t -критерий Пирсона
Экспериментальная группа	До	$2,4 \pm 0,13$	$2,6 \pm 0,11$	0,448143
	После	$1,8 \pm 0,15$	$1,5 \pm 0,11$	0,563102
Контрольная группа	До	$2,2 \pm 0,13$	$2,4 \pm 0,11$	0,454257
	После	$2,1 \pm 0,14$	$1,9 \pm 0,08$	0,373408
Статистическая значимость различий $p \leq 0,01$				

До и после начала эксперимента в обеих группах наблюдается прямая корреляционная связь между уровнями игровых умений и психологического здоровья. Показатели t -критерия соответствуют умеренной и значимой корреляции между игровыми умениями и психологическим здоровьем ($p = 0,01$).

Дошкольники с высоким уровнем игровых умений демонстрируют высокий уровень развития психомоторики, устойчивость эмоционального состояния, высокую работоспособность, произвольность внима-

ния, целенаправленность действий, общительность, положительное отношение к себе, способность к решению проблемных ситуаций.

Дети со средним уровнем игровых умений испытывают трудности при выполнении двигательных заданий, у них отмечаются неточности, нарушение ритмичности, неустойчивость эмоционального состояния, снижение продуктивности внимания, способности к запоминанию, уровня общительности, отказ от лидерства, склонность к уединению в некоторых ситуациях.

Испытуемые с низким уровнем игровых умений отличаются отсутствием стремления к преодолению препятствий, частой отвлекаемостью, двигательными нарушениями, негативным эмоциональным состоянием, неспособностью к саморегуляции поведения, низкой работоспособностью, неблагоприятным статусом в группе сверстников, чрезмерной конфликтностью, низкой самооценкой.

Также нами были обнаружены различия взаимосвязей между игровыми умениями и психологическим здоровьем в экспериментальной и контрольной группах.

Так, в ЭГ до начала эксперимента $r = 0,448143$ ($p = 0,01$), после проведения эксперимента $r = 0,563102$ ($p = 0,01$), взаимосвязь игровых умений с психологическим здоровьем постепенно усиливается. В КГ до начала эксперимента $r = 0,454257$ ($p = 0,01$), после начала эксперимента $r = 0,373408$ ($p = 0,01$), взаимосвязь между игровыми умениями и психологическим здоровьем, ослабевает.

На основании полученных результатов экспериментального исследования можно

сделать ряд выводов о специфике развития игровой деятельности у старших дошкольников.

✓ В развитии игровых умений у детей старшего дошкольного возраста наблюдается положительная динамика как в условиях свободной игры, так и в условиях специально организованной игровой деятельности.

✓ Специально организованная интерактивная игра способствует наибольшей динамике в развитии игровых умений у старших дошкольников.

✓ Развитие игровых умений имеет прямую корреляционную связь с развитием психологического здоровья старших дошкольников, под которым мы понимаем совокупность психомоторного, эмоционального, интеллектуального, коммуникативного и личностного компонентов.

✓ В условиях специально организованных интерактивных игр наблюдается усиление взаимосвязи игровых умений с психологическим здоровьем детей; в условиях свободной игровой деятельности взаимосвязь игровых умений с психологическим здоровьем уменьшается.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений. В 6 томах. Том 4: Детская психология. — Москва : Педагогика, 1984. — 432 с.
2. *Кравцов, Г. Г.* Психология игры: культурно-исторический подход / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. — Москва : Левъ, 2017. — 344 с. — ISBN 978-5-91914-032-0.
3. *Кудряшова, Т. Ю.* Экспериментальное исследование особенностей развития компонентов психологического здоровья у детей старшего дошкольного возраста / Т. Ю. Кудряшова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2019. — № 4. — С. 31—39.
4. *Михайленко, Н. Я.* Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — 3-е издание, исправленное. — Москва : Линка-Пресс, 2009. — 96 с. — ISBN 978-5-8252-0064-4.
5. *Новоселова, С. Л.* Игра дошкольника : учебное пособие / под редакцией С. Л. Новоселовой. — Москва : Просвещение, 1989. — 286 с.
6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста : психологические исследования / под редакцией А. В. Запорожца, Я. З. Неверовича. — Москва : Педагогика, 1986. — 172 с.
7. *Смирнова, Е. О.* Игра в современном дошкольном образовании / Е. О. Смирнова // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 3. — С. 92—98. — URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=33847802> (дата обращения: 25.11.2021).
8. *Усова, А. П.* Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова ; под редакцией А. В. Запорожца. — Москва : Просвещение, 1976. — 96 с.

9. *Фопель, К.* Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / К. Фопель ; перевод с немецкого Д. Дмитриева, О. Ковалевской, Е. Патяевой. — Москва : Генезис, 2006. — 542 с. — ISBN 5-98563-075-7.

10. *Шутова, Н. В.* Интегрированное психическое развитие проблемных детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального воздействия : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Н. В. Шутова. — Нижний Новгород, 2009. — 423 с.

11. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — Москва : Владос, 1999. — 358 с. — ISBN 5-691-00256-2.

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Результаты экспертизы и рецензирования рассматриваются на заседании редколлегии журнала, которая может принять решение о публикации, направить статью на доработку и повторное рецензирование или отклонить ее.

В случае направления статьи на доработку она должна быть возвращена в редакцию в исправленном виде в максимально короткие сроки.

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: *niobr2008@niro.nnov.ru*.

Перечень представляемых авторами материалов

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(ов) с указанием полных имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Краткая контактная информация об авторе(ах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 25 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала *www.nizhobr.niromn.ru*

Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь Малая Светлана Юрьевна

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Universal education competencies for sustainable development

(*D. S. Ermakov*, Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemistry, Assistant Professor, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of RUDN University, Moscow; *N. E. Ryazanova*, Candidate of Geography, Assistant Professor, Head of the Laboratory of Geoecology and Sustainable Use of Natural Resources of the Department of International Complex Problems of Environmental Management and Ecology of MGIMO University, Moscow; *L. I. Sokolova*, Postgraduate of the Chair of Psychology and Pedagogy of RUDN University, Moscow; *A. S. Ermakov*, Candidate of Biology, Senior Researcher of Biological Faculty of Lomonosov Moscow State University)

Expanding the soft competencies of a teacher through interactive gamification when teaching mathematics in primary school

(*M. N. Shmatkov*, Candidate of Physics and Mathematics, Assistant Professor of the Chair of Technology and Technological Education of Novosibirsk State Pedagogical University; *I. I. Nekrasova*, Candidate of Pedagogy, Head of the Chair Technology and Technological Education, Candidate of Pedagogy of Novosibirsk State Pedagogical University)

Formation of «soft» competencies of journalism students within the course «History of Russian literature of XIX century»

(*M. G. Urtmintseva*, Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Slavic Philology and Culture of Lobachevsky University, Nizhny Novgorod)

Formation and development of «soft» skills of a foreign language teacher by means of methodological analysis of a textbook/training and methodology complex

(*M. V. Stepanova*, Candidate of Pedagogy, Acting Head of the Center of Pedagogical Measurements of Federal Institute for Pedagogical Measurements, Moscow)

A network project as an innovative mechanism of social education of pupils

(*L. V. Kulikova*, Candidate of Pedagogy, Pro-Rector of Vladimir Institute of Education Development; *V. A. Polyakova*, Candidate of Pedagogy, Pro-Rector of Vladimir Institute of Education Development)

Researching the phenomenon of pre-school teacher's play competence

(*T. G. Khanova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool Education and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *N. V. Belinova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool Education and Primary Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *T. S. Vavilova*, Master's student of Minin University, Nizhny Novgorod, Educator of Nursery School № 45 «Ankudinovsky Park», Nizhny Novgorod)

Evaluation of the effectiveness of social and educational work in penitentiary institutions

(*S. A. Fadeeva*, Doctor of Pedagogy, Chief Researcher of Research Institute of Federal Penitentiary Service of Russia, Professor of the Chair of the Theory and Practicing of Education and Additional Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Methodology of teaching the disciplines of the historical and literary cycle to foreign students

(*P. E. Yanina*, Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of Slavic Philology and Culture of Institute of Philology and Journalism of Lobachevsky University, Nizhny Novgorod)

Psychological health of a teacher in the process of his continuous gradual formation in his professional activity

(*O. V. Lebedeva*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Practical Psychology of Minin University, Nizhny Novgorod; *F. V. Povshednaya*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of General and Social Pedagogy of Minin University, Nizhny Novgorod)

Competencies of a teacher of Russian as a foreign language: new requirements of a multicultural educational environment

(*V. S. Skryabina*, Senior Lecturer of the Chair of Russian Language of the Filial of Military Educational and Scientific Center of Naval Academy named after N. G. Kuznetsov, Kaliningrad; *F. M. Mongina*, Candidate of Pedagogy, Head of the Chair of Russian Language of the Filial of Military Educational and Scientific Center of Naval Academy named after N. G. Kuznetsov, Kaliningrad; *Y. A. Govorukhina*, Doctor of Philology, Assistant Professor, Professor of the Chair of Russian Language of the Filial of Military Educational and Scientific Center of Naval Academy named after N. G. Kuznetsov, Kaliningrad)

Psychological and pedagogical potential of comics and cartoons: analytical review (*L. E. Semenova*, Doctor of Psychology, Professor of the Chair of General and Special Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Professor of the Chair of General and Clinical Psychology of Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod)

Patriotic education of persons studying in general education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia (*V. V. Gorbachev*, Candidate of Pedagogy, Head of the Chair of Psychology and Pedagogy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Nizhny Novgorod; *V. V. Vasilyev*, Candidate of Juridical Sciences, Assistant Professor, Professor of the Chair of Administrative Activities of Internal Affairs Agency of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Nizhny Novgorod)

The legacy of Lev Semenovich Vygotsky: modern preschool teachers' knowledge (*L. E. Semenova*, Doctor of Psychology, Professor of the Chair of General and Special Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Professor of the Chair of General and Clinical Psychology of Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod; *V. E. Semenova*, Candidate of Philosophy, Assistant Professor

of the Chair of Preschool Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *N. P. Shashkina*, Educational Psychologist of the Nursery School № 25 «Souvenir», Pavlovo, the Nizhny Novgorod Region)

Pedagogical communication in the context of digitalization of education: problems and resources (*N. G. Molodtsova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology of Education of Moscow Pedagogical State University)

Formation of future teachers soft competences in the study of information technology block disciplines based on the use of project-based teaching methods (*O. Y. Rodkina*, Candidate of Science, Assistant Professor of the Chair of World Economy and Informatics of Linguistic University of Nizhny Novgorod)

Diagnostic skills in the system of development of «soft» skills of future teachers' self-presentation (*E. V. Kochetova*, Senior Lecturer of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary School Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *E. G. Gutsu*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary School Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *T. A. Runova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary School Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Formation of the professional world-view of a future teacher in the space of a pedagogical university (*S. V. Frolova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of General and Social Pedagogy of Minin University, Nizhny Novgorod; *S. I. Aksenov*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of General and Social Pedagogy of Minin University, Nizhny Novgorod)

Factors of effective implementation of CLIL technologies for the formation of the professional cross-cultural communication of the students of management training (*N. Y. Sudakova*, Candidate

of Economy, Assistant Professor of the Chair of Management and Business of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola; *S. P. Firsova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages and Linguistics of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola)

Teacher's personal competences development as a key aspect of the education system transformation (*O. A. Berdnikova*, Candidate of Economy, Assistant Professor, Head of the Center for Corporate Training of Kazan Federal University; *D. S. Tokareva*, Specialist for Teaching and Guiding Work of the Center for Corporate Training of Kazan Federal University)

Development of «soft» competences of teachers of additional education (*I. V. Ivanova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Social Integration and Collaborating with Youth of Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski)

Inverse analysis of the functions of students' research work (*D. A. Sevostyanov*, Doctor of Philosophy, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Novosibirsk State Medical University; *E. V. Lisetskaya*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Design and

Art Education of Institute of Art of Novosibirsk State Pedagogical University)

Comparative analysis of the views of preschool educators and general education school teachers about the performance indicators of pedagogical associations (*E. G. Gutsu*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary School Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *N. N. Demeneva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary School Education of Minin University, Nizhny Novgorod)

Hybrid education of teachers in the context of the implementation of an additional professional training program (*I. N. Mokhova*, Postgraduate, Senior Lecturer of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Experimental study of play activity development features in elder preschool children (*T. Y. Kudryashova*, Postgraduate of Lobachevsky University, Nizhny Novgorod, Educational Psychologist of the Highest Qualification Category of the Nursery School № 34 «Chipollino», Vyezdnoe, the Nizhny Novgorod Region, Member of the Russian Association of Child Psychiatrists and Psychologists)

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В 2021 ГОДУ

Образовательная политика

Современные тенденции развития образования

Аргунова М. В., Ермаков А. С., Ермаков Д. С., Соколова Л. И. От экологической грамотности населения — к грамотности устойчивого развития. № 1. С. 14—23.

Игнатьева Г. А., Тулупова О. В. Обновление содержания основной образовательной программы общего образования в контексте цифровой трансформации. № 1. С. 31—39.

Николина В. В. Развитие функциональной грамотности обучающихся в образовательном процессе. № 1. С. 4—13.

Шамов А. Н. Функциональная грамотность учителя иностранного языка и ее место в образовательных парадигмах и подходах. № 1. С. 23—30.

Янченко Д. В., Турянская Н. И. Функционально-стоимостный анализ образовательного процесса, осуществляемого с использованием информационно-коммуникационных технологий. № 1. С. 40—48.

**Культурологический
и аксиологический аспекты
модернизации образования
Духовно-нравственный контент
образования**

Метлик И. В. Проблемное поле патриотического воспитания современных детей и молодежи. № 2. С. 4—12.

Николина В. В. Ценностно-целевые ориентиры воспитания патриотизма в контексте социокультурных трансформаций российского общества. № 2. С. 13—21.

Никуленков В. В. Ресурсы системы повышения квалификации в организации патриотического воспитания. № 2. С. 44—51.

Романовский В. К. Патриотическое воспитание подрастающего поколения как актуальная задача и важнейший приоритет современной России. № 2. С. 21—27.

Федосов А. Ю. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в условиях цифровой трансформации образования. № 2. С. 28—36.

Ямбаева М. Г. Патриотическое воспитание как важный элемент государственной политики. № 2. С. 37—44.

**Образовательный процесс:
методы и технологии**

**Научно-методическое обеспечение
образовательного процесса**

Василкова Ю. А., Калмыкова С. В., Ожиганова Н. И. Проектный кластер как механизм развития и оценки функциональной грамотности обучающихся. № 1. С. 106—113.

Ермаков Д. С., Рязанова Н. Е., Соколова Л. И., Ермаков А. С. Универсальные компетенции для образования в интересах устойчивого развития. № 3. С. 4—11.

Жесткова Е. А. Этнокультурный подход к патриотическому воспитанию современных подростков. № 2. С. 95—100.

Захарова Л. М., Майданкина Н. Ю. Формирование предпосылок функциональной грамотности детей старшего дошкольного возраста (на примере естествознания). № 1. С. 114—120.

Коровина И. В., Мухордова Е. А., Владимирова С. М. Стабильные грамматические ошибки, допускаемые русскоязычными учащимися в английском языке. № 1. С. 79—86.

Кочетова Е. В., Гуцу Е. Г., Рунова Т. А. Формирование коммуникативной грамотности у детей при подготовке к школе в условиях детского сада. № 1. С. 92—99.

Кузнецова Н. И., Шустова Л. П., Зарубина В. В. Развитие профессиональной компетентности педагогов в вопросах функциональной грамотности обучающихся. № 1. С. 87—91.

Куликова Л. В., Полякова В. А. Сетевой проект как инновационный механизм социального воспитания школьников. № 3. С. 35—43.

Липина Т. А., Кобякова И. А. Формирование функциональной грамотности студентов — одна из основных задач в подготовке компетентного специалиста среднего звена. № 1. С. 121—126.

Лозовская Л. Б., Морозов О. А. Реализация активных методов обучения в контексте развития естественнонаучной грамотности школьников. № 1. С. 66—72.

Майданкина Н. Ю. Инфопроект как подход в проектировании воспитательной деятельности в области развития патриотизма у дошкольников. № 2. С. 81—89.

Меньшенина М. Б., Качуро И. Л., Маркина Н. В. Особенности конструирования образовательных событий гражданско-патриотической направленности. № 2. С. 74—80.

Миронова Э. Л. Реализация культурологического подхода как методологической основы патриотического воспитания младших школьников. № 2. С. 68—73.

Молодцова Н. Г. Особенности развития функциональной грамотности обучающихся в процессе восприятия и понимания произведений изобразительного искусства. № 1. С. 59—65.

Некрасова И. И. Технологическая грамотность и цифровая трансформация образования. № 1. С. 100—105.

Пичугин С. С. Развитие функциональ-

ной грамотности детей младшего школьного возраста: абрис палитры методических инструментов. № 1. С. 50—59.

Пронина А. Н. Изучение патриотизма младших школьников с различным уровнем этнической идентичности. № 2. С. 62—68.

Степанова М. В. Формирование и развитие гибких навыков учителя иностранного языка средствами методического анализа учебника/УМК. № 3. С. 28—34.

Тивикова С. К., Колесова О. В., Деминева Н. Н. Краеведческие исследования как средство патриотического воспитания учащихся. № 2. С. 89—95.

Уртминцева М. Г. Формирование «гибких» компетенций у студентов-журналистов в рамках курса «История отечественной литературы XIX века». № 3. С. 19—28.

Фадеева С. А. Оценка эффективности социально-педагогической работы в пени-тенциарных учреждениях. № 3. С. 50—55.

Ханова Т. Г., Белинова Н. В., Вавилова Т. С. Изучение феномена игровой компетентности педагогов дошкольного образования. № 3. С. 44—49.

Харченко О. О., Курлыгина О. Е. Формирование умения запрашивать информацию как компонент системы становления функциональной грамотности младшего школьника. № 1. С. 73—79.

Чернышов С. В. Модель патриотического воспитания в содержании школьного иноязычного образования. № 2. С. 54—62.

Шматов М. Н., Некрасова И. И. Расширение «гибких» компетенций педагога посредством интерактивной геймификации при обучении математике в начальной школе. № 3. С. 11—19.

Янина П. Е. Методология преподавания дисциплин историко-литературного цикла иностранным обучающимся. № 3. С. 56—63.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

Горбачев В. В., Васильев В. В. Патриотическое воспитание обучающихся общеобразовательных организаций системы МВД России. № 3. С. 87—92.

Лебедева О. В., Повshedная Ф. В. Психологическое здоровье учителя в процессе его непрерывного поэтапного становления в профессиональной деятельности. № 3. С. 64—71.

Семенова Л. Э. Образовательные возможности комиксов и карикатур: аналитический обзор. № 3. С. 78—87.

Скрябина В. С., Монгина Ф. М., Говорухина Ю. А. Компетенции преподавателя РКИ: новые требования поликультурной образовательной среды. № 3. С. 72—78.

Профессиональная компетентность будущих специалистов

Бердникова О. А., Токарева Д. С. Развитие личностных компетенций педагога как ключевой аспект трансформации системы образования. № 3. С. 133—140.

Иванова И. В. Развитие «гибких» компетенций педагогов дополнительного образования. № 3. С. 140—148.

Кочетова Е. В., Гуцу Е. Г., Рунова Т. А. Диагностические умения в системе развития «гибких» навыков самопрезентации у будущих педагогов. № 3. С. 114—121.

Маркова А. В. Формирование качества «образованность» в процессе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. № 1. С. 127—133.

Молодцова Н. Г. Педагогическое общение в условиях цифровизации образования: проблемы и ресурсы. № 3. С. 101—107.

Родькина О. Я. Развитие «гибких» компетенций будущих педагогов на основе цифровых технологий и проектных методов обучения. № 3. С. 107—114.

Савченков А. В. Эмоциональный компонент готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности. № 1. С. 134—140.

Семенова Л. Э., Семенова В. Э., Шашкина Н. П. Наследие Льва Семеновича Выготского: что знают и на что опираются современные дошкольные педагоги. № 3. С. 93—101.

Судакова Н. Ю., Фирсова С. П. Условия эффективного внедрения технологии CLIL в целях формирования профессио-

нальной межкультурной компетенции студентов управленческих направлений подготовки. № 3. С. 127—133.

Фролова С. В., Аксёнов С. И. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя в пространстве педагогического вуза. № 3. С. 121—127.

**Образовательная система:
теория и практика**

Точка зрения ученого

Гуцу Е. Г., Деменева Н. Н.. Сопоставительный анализ представлений воспитателей ДОО и школьных учителей о показателях эффективности деятельности педагогических ассоциаций. № 3. С. 155—162.

Севостьянов Д. А., Лисецкая Е. В. Инверсивный анализ функций научно-исследовательской работы студентов. № 3. С. 150—155.

**Слово докторанту
и аспиранту**

Кудряшова Т. Ю. Экспериментальное исследование особенностей развития игровой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. № 3. С. 169—175.

Маравина С. В. Историко-теоретический анализ системы наставничества в античном мире. № 2. С. 102—107.

Мохова И. Н. Смешанное обучение педагогов в условиях реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации. № 3. С. 163—168.

**Из истории народного образования
Юбилейные даты**

Жулина Е. В., Дунаева Н. И. «Моцарт психологии», или Научное наследие Л. С. Выготского. № 1. С. 142—147.

**Журнал «Практика школьного воспитания»
приглашает к сотрудничеству**

Уважаемые читатели!

Журнал «Практика школьного воспитания» издается с 1995 при поддержке министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области и представляет опыт практической деятельности руководящих и педагогических работников Нижегородской области, интересный и полезный широкому кругу читателей.

Если Вы хотите поделиться с читательской аудиторией секретами педагогического мастерства, представить на страницах журнала свои инновационные разработки, творческие идеи и находки, то приглашаем Вас к сотрудничеству.

Перечень представляемых авторами материалов:

1. Текст статьи.
2. Фотография автора.
3. Фотографии к содержанию статьи — не менее 7.
4. Контактная информация об авторе(ах): рабочий телефон (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефон для связи.

Приглашаем Вас посетить сайт журнала «Практика школьного воспитания» www.pshv.nironn.ru. Здесь Вы можете получить информацию о журнале, задать интересующие вас вопросы, ознакомиться с новостями и анонсами событий в сфере образования школьников. На сайте также представлены требования к авторам, условия публикации, темы номеров со сроками приема статей и архив номеров журнала.

Дополнительную информацию можно получить у ответственного секретаря журнала *Натали Сергеевны Нурждиной* по телефону 8 (831) 468-08-03.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

Точка зрения автора может не совпадать с позицией редакции.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2021

Оригинал-макет подписан в печать 20.12.2021. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 19,32.
Тираж 400 экз. Заказ 2739.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 29.12.2021

Цена 275 руб.



Для заметок



Для заметок