

29–31 мая 2024
MAY 29–31 2024



**СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
X МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА
ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ
IFTE-2024**

ЧАСТЬ 3



*Казань
2024*

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ИННОВАЦИЙ**

**Сборник научных трудов
X Международного форума по педагогическому образованию
IFTE-2024**

Казань, 29–31 мая 2024 г.

Часть III



**КАЗАНЬ
2024**

УДК 37
ББК 74
И88

Ответственный редактор
доктор исторических наук, профессор **А.М. Калимуллин**

Научный редактор
доктор педагогических наук, профессор **Р.А. Валеева**

Редакционная коллегия:
доктор педагогических наук, доцент **Т.А. Баклашова**;
кандидат педагогических наук, доцент **Э.Г. Галимова**;
кандидат психологических наук, доцент **Р.Н. Хакимзянов**

И88 Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций [Электронный ресурс]: сборник научных трудов X Международного форума по педагогическому образованию IFTE-2024 (Казань, 29–31 мая 2024 г.). – Электронные текстовые данные (1 файл: 3,1 Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2024. – Ч. III. – 175 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <https://ifte.kpfu.ru>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-00130-855-3 (ч. III)
ISBN 978-5-00130-852-2

Сборник включает научные статьи участников X Международного форума по педагогическому образованию IFTE-2024 «Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций», который проходил в Казанском федеральном университете 29–31 мая 2024 г. В ходе форума были проведены четыре международных научно-практические конференции, в данной части представлены материалы конференции «Риск-ориентированное педагогическое образование: превенции деструктивного поведения, социально-психологических угроз в образовании».

Статьи, поступившие в редакцию, рецензированы. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00130-855-3 (ч. III)
ISBN 978-5-00130-852-2

© Издательство Казанского университета, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

<i>И.У. Аушева, Ж.Ж. Кабдыкаримова</i> ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА В СИСТЕМУ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА.....	5
<i>Т.Н. Бочкарева, А.Р. Гапсаламов, В.Л. Васильев</i> СОЛИДАРИЗАЦИЯ В УЧИТЕЛЬСКОЙ СРЕДЕ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	13
<i>С.Ф. Галимов</i> СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЛИЧНОСТНАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ» СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	19
<i>А.А. Данилина, С.А. Тришкина</i> ОБУЧЕНИЕ СУПЕРВИЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ.....	27
<i>О.Ю. Елькина, Л.Я. Лозован</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УГРОЗ.....	38
<i>Д.А. Ермоленко, Г.Г. Парфилова</i> ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	46
<i>А.М. Жукова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	52
<i>Л.А. Ибатуллина</i> ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ.....	56
<i>Т.Д. Иванова</i> РОЛЬ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	63
<i>Н.В. Иванова, М.В. Борисова</i> ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ СТАРШИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ.....	72
<i>С.В. Ильина, Е.Г. Хрисанова</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ШРИ-ЛАНКА.....	80
<i>И.К. Каширская</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ АЛЬТРУИСТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК С УРОВНЕМ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК.....	85
<i>Г.В. Кравченко, Е.А. Петухова</i> ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ ПРОТИВ РОССИИ.....	90

<i>М.А. Кулькова, А.Ф. Гарифуллин</i> ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	96
<i>С.А. Леонов, О.М. Буранок</i> ОСОБЕННОСТИ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОУРОВНЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСАХ.....	104
<i>О.В. Мясникова</i> НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	111
<i>Н.Н. Погребняк, С.С. Эмиральясова</i> МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ БРИКС.....	117
<i>А.Ю. Сазонова</i> АНАЛИЗ СИНТЕЗИРОВАННЫХ КОНТИНГЕНТНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ИНТЕРВЬЮ (IISCA) И ТРЕНИНГ С ОПОРОЙ НА НАВЫКИ (SBT): КОРРЕКЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА С РАС ДОМА.....	125
<i>Е.В. Тимохина, П.Д. Гуринова, В.Г. Никитин, Л.А. Репина, Р.А. Валиев</i> ФЕНОМЕН ПРЕДМЕТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ В ШКОЛЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ПРЕВЕНЦИИ.....	134
<i>П.Н. Устин, Л.Ф. Тибеева</i> НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ...	139
<i>В.В. Утемов</i> ОЦЕНКА ФОРМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ.....	143
<i>Н.Г. Хакимова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	150
<i>А.В. Худякова</i> ФОРМИРОВАНИЕ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	157
<i>Л.Ф. Чукмарова</i> ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	163
<i>Ю.Н. Эбзеева, Ю.Б. Смирнова</i> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ.....	168

*И.У. Аушева, кандидат педагогических наук, профессор,
Ж.Ж. Кабдыкаримова, директор,
Центр педагогического мастерства
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»,
г. Астана, Казахстан*

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА В СИСТЕМУ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

***Аннотация.** Высокие академические достижения учеников хотя и не являются гарантом успеха в дальнейшей жизни, способны значительно расширить диапазон возможностей для карьерного роста и занятости. Данные перспективы во многом объясняют активность проведения исследований, устанавливающих взаимосвязь и степень корреляции между академическими достижениями учеников и возможными факторами воздействия. Научный обзор исследований [3, 4] позволяет в качестве фактора прямого воздействия на академическую успешность учеников рассматривать уровень компетентности учителя. Вместе с тем данное утверждение имеет право на существование при условии адекватного понимания содержательной сущности понятия «компетентный учитель» и его ключевых составляющих. Синтез научных мнений и их структурирование позволили исследователям [2, 5] разработать модель компетентности учителя, которая определила основу настоящего исследования. Требования к компетентности учителя неразрывно связаны с ее оценкой, которая должна быть релевантной и справедливой. Анализ международного опыта (Казахстан, Австралия, Великобритания, Канада, Шотландия, Сингапур, Эстония) позволяет утверждать о том, что в данном случае эффективным инструментом может служить профессиональный стандарт, встраивание которого в единую систему оценивания учителя (профессиональный стандарт – программа внутришкольного оценивания – аттестация) поможет устранить изолированность и направит общий вектор на рост и профессиональное развитие. **Цель исследования:** провести анализ международного опыта, научно-исследовательских и эмпирических данных и на его основе обосновать актуальность разработки стандартных рамок, содействующих созданию целостной модели системного и справедливого оценивания; аргументировать выбор методологии, концепции и структуры профессионального стандарта «Педагог», разработанного авторами статьи в составе исследовательской группы АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». **Методы исследования:** научная экспертиза действующих профессиональных стандартов в национальных образовательных системах; анализ, обобщение и систематизация данных современных научных исследований в области оценивания профессиональной компетентности педагогов. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования позволили разработать концепцию, структурную модель и основополагающие принципы профессионального стандарта «Педагог» в Казахстане, который в совокупности с ранее действующими оценочными процедурами (аттестация и внутришкольное оценивание) представляет собой систематизированное понимание того, что такое «качественное» преподавание, и объективный инструмент для вынесения взвешенных суждений и решений.*

***Ключевые слова:** академические достижения учеников, профессиональный стандарт, система оценивания, компетентность, качество преподавания.*

*I.U. Ausheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Zh.Zh. Kabdykarimova, Director,
Center for Teaching Excellence
of AEO "Nazarbayev Intellectual Schools",
Astana, Kazakhstan*

INTEGRATION OF THE PROFESSIONAL STANDARD INTO THE SYSTEM OF TEACHER COMPETENCE ASSESSMENT

Abstract. *High academic achievement of students, although not a guarantee of success in later life, can significantly expand the range of career and employment opportunities. These perspectives largely explain the vigour of research that establishes the relationship and degree of correlation between students' academic achievement and possible influencing factors. The scientific review of studies [3, 4] allows us to consider the level of teacher competence as a factor of direct influence on students' academic success. At the same time, this statement has the right to exist provided that the meaningful essence of the concept of "competent teacher" and its key components are adequately understood. Synthesis of scientific opinions and their structuring allowed researchers [2, 5] to develop a model of teacher competence, which determined the basis of the present study. The requirements for teacher competence are inextricably linked to its assessment, which should be relevant and fair. The analysis of international experience (Kazakhstan, Australia, Great Britain, Canada, Scotland, Singapore, Estonia) allows us to argue that an effective tool for assessing teacher competence can be a professional standard, the inclusion of which in a unified system of teacher assessment: professional standard – in-school assessment programme – attestation will eliminate isolation and direct a common vector for the growth and professional development of teachers. **Purpose of the study:** to analyse international experience, research and empirical data and, based on the data obtained, to justify the relevance of developing a regulatory framework that promotes the creation of a holistic model of systematic and fair evaluation; to argue the choice of methodology, concept and structure of the professional standard "Teacher" developed by the authors of the article within the research group of AEO "Nazarbayev Intellectual Schools". **Research methods:** scientific examination of current professional standards in national educational systems; analysis, synthesis, and systematization of data from modern scientific research in the field of assessing the professional competence of teachers. **Conclusions and recommendations.** The results of the study allowed us to develop a concept, structural model, and fundamental principles of the Professional Standard "Teacher" in Kazakhstan, which together with the previously existing assessment procedures (attestation and in-school assessment) represents a systematized understanding of what constitutes "quality" teaching and an objective tool for making informed judgements and decisions.*

Keywords: *students' academic achievements, professional standard, assessment system, competence, teaching quality.*

Введение. Высокие академические достижения учеников хотя и не являются гарантом успеха в динамично меняющемся мире, тем не менее значительно расширяют диапазон возможностей для карьерного роста и предоставляют гарантии занятости. Данный факт во многом объясняет активность проведения исследований, которые направлены на установление взаимосвязи и степени корреляции между академическими достижениями учеников и возможными факторами воздействия [3, 4].

Авторами исследований анализируется широкий спектр факторов, обладающих различной степенью воздействия на академические успехи учеников: социальный статус семьи, школьная среда, взаимодействие со сверстниками, личностные особенности и способности каждого ученика и др. Однако большинство

авторов согласно с тем, что академическая успешность учеников является прямым следствием уровня компетентности учителя. По мнению исследователей, именно учителя являются самым важным ресурсом и различия в их эффективности отражаются на успеваемости учеников в большей степени, чем различия между школами. И как показывает практика, успех любой образовательной программы обусловлен способностью учителя выполнять свою основную миссию – учить. Данная миссия является системообразующей, и если в ней не достигаются ожидаемые результаты, то и успех всей системы оказывается под угрозой.

Вместе с тем данное утверждение имеет право на существование при условии адекватного понимания содержательной сущности понятия «компетентный учитель» и тех его составляющих, которые действительно воздействуют на академические достижения учеников.

Теоретический анализ литературы. В целом компетентность – достаточно широко и разносторонне используемый термин в педагогической науке и образовательной практике и трактуется по-разному: накопление способностей для облегчения обучения, готовность к рациональным действиям, выполнение определенных профессиональных требований (Carreker, Boulware, 2015).

Ключевой характеристикой компетентности учителя, по мнению Mulder (2011), является способность учителя эффективно передавать знания и вдохновлять учеников на обучение. Это включает в себя не только знание предмета, но и умение адаптировать материал согласно потребностям различных типов учащихся, создавать поддерживающую и стимулирующую обучающую среду, развивать ученическую мотивацию и самостоятельность, дифференцировать стратегии преподавания, обеспечивать четкое и структурированное обучение, создавать безопасную и стимулирующую образовательную среду и мониторить достижения учеников. Данное видение строится на утверждении о том, что компетентность – это способность и готовность человека эффективно выполнять определенные задачи или функции в определенной сфере деятельности. Она включает в себя знания, навыки, умения, опыт и способность применять их в конкретных ситуациях. Компетентность может быть обобщенной, охватывающей широкий спектр областей, или специфической, связанной с определенным видом деятельности или профессиональной областью, но суть не меняется: ключевыми структурными составляющими остаются знания, навыки, ценностные установки и непрерывное развитие (табл. 1).

Компетентность учителя неразрывно связана с ее оценкой, которая должна быть не только релевантной и справедливой, но и соответствовать тем динамическим изменениям, которые происходят в реальной жизни и неминуемо проецируются на систему образования. Ключом к решению данной проблемы могут стать различные методы и инструменты оценивания, включая профессиональный стандарт. Безусловно, актуальность разработки профессиональных стандартов диктуется результатами аналитического, эмпирического и критического анализа практики преподавания, результатами международного исследования PISA, которые являются прямым следствием качества преподавания в школах и др.

Структурная модель компетентности учителя

Знания	Навыки	Ценностные установки
Совокупность информации, фактов, навыков и умений, которые усваиваются и используются для понимания мира, принятия решений и достижения целей	Умения и способности, которые приобретаются и развиваются через практику и опыт. Навыки позволяют эффективно выполнять определенные задачи или действия и могут быть связаны с различными областями жизни, в том числе с профессиональной областью	Система ценностей, убеждений, предпочтений и ожиданий, которая определяет, как человек воспринимает и реагирует на окружающий мир, какие цели и задачи ставит перед собой. Ценностные установки формируются под влиянием культуры, общества, личного опыта и воспитания

Вместе с тем имеются как минимум две причины, которые редко упоминаются, но от этого не становятся менее значимыми. Первая причина заключается в том, что выпускники педагогических специальностей, в отличие от выпускников других специальностей, часто начинают свою профессиональную карьеру с более высоким уровнем ожиданий и с гораздо большей степенью ответственности, чем это наблюдается у их старших коллег. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы на старте входа в профессию молодые учителя были обеспечены системой ориентиров, которую они будут использовать на протяжении всей своей карьеры, при условии, что эти ориентиры будут четко сформулированы.

Вторая причина состоит в том, что в процедурах как внешнего, так и внутреннего оценивания педагогов, не зависимо от их стажа работы, нередки случаи субъективизма и пристрастности. Компетентность учителя начинает подвергаться предвзятому, а в некоторых случаях уничижительному для учителя оцениванию, которое не помогает им, нерационально тратит их время и приносит обратный эффект.

Хорошо разработанный профессиональный стандарт способен выполнить ряд назначений:

1. Предоставить объективное понимание уровня профессионализма и компетентности, которым должен обладать учитель для эффективного выполнения своих обязанностей.

2. Стать ориентиром для подготовки учителей и оценки их профессиональной квалификации.

3. Содействовать обеспечению качества образования, предоставляемого учителями.

4. Стать эффективным саморегулятором в профессиональном развитии, помочь определить области, в которых необходимы улучшения, и разработать стратегии для дальнейшего развития.

5. Поддержать карьерный рост, помогая продвигаться по карьерной лестнице и достигать новых профессиональных высот.

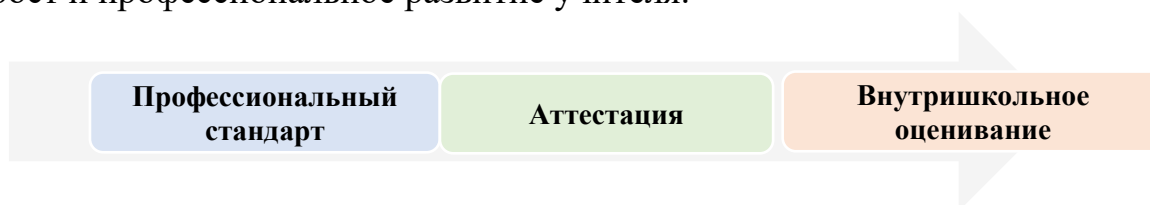
В казахстанской образовательной системе до настоящего времени процедуры оценивания были условно структурированы на две группы – аттестация и внутришкольное оценивание, причем зачастую изолированные друг от друга. Учитывая, что каждая из указанных процедур не является абсолютной, имеет ряд ограничений и может предоставить ошибочные данные, сохранялась актуальность наличия неких стандартных рамок, моделей, которые в сочетании с другими формами оценивания будут содействовать системности и справедливости оценивания.

Как показывают ежегодные мониторинговые исследования, проводимые Центром педагогического мастерства, на практике часты случаи, когда в процессе оценивания учителя получают высокие оценки, при этом низкая успеваемость учеников не принимается во внимание. Немалая доля учителей (в среднем около 63 %) в ходе ежегодных опросов отмечает, что такая процедура, как аттестация, зачастую является простой формальностью, проводится в основном для проверки на предмет соответствия административным требованиям и редко непосредственно привязана к образовательному процессу.

В данной ситуации хороший профессиональный стандарт способен выступить в качестве эффективного инструмента для релевантного оценивания компетентности учителя, поскольку обладает для этого достаточным потенциалом:

- критерии и рамки оценивания отражают то, что считается качеством в условиях конкретного сообщества учителей-практиков;
- оценка направлена на развитие, а не на конечный результат;
- выводы о компетентности учителя формируются в процессе, а не по отдельным праздничным выступлениям и открытым урокам;
- оцениваемые компетенции не ограничиваются сдачей тестов.

Встраивание профессионального стандарта в единую систему оценивания учителя (профессиональный стандарт – программа внутришкольного оценивания – аттестация) поможет устранить изолированность и направит общий вектор на рост и профессиональное развитие учителя.



Понятно, что подходы к разработке профессиональных стандартов для учителей различаются в разных странах, но причины для их разработки во всех странах практически едины: мир, который стремительно меняется и вызывает необходимость адаптироваться и эффективно функционировать в нем.

Результаты исследования. В 2022 г. исследовательской группой АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» была разработана концепция и методология стандартизации деятельности казахстанского учителя при активном участии международных экспертов – доктора философии Дэвида Марша (Университет Ювяскюля, Финляндия), доктора философии, профессора Мотоко Акиба (государственный университет Флориды, США), доктора философии Дэвида Редкоппа (Канада).

На начальном этапе разработки исследовательской группой проведен анализ международного опыта и проанализированы профессиональные стандарты таких стран, как Австралия, Великобритания, Канада, Сингапур, Шотландия, Эстония, чьи позиции в таблицах PISA ежегодно находятся в диапазоне первой двадцатки. На основе полученных данных проведено сравнение с ранее действовавшим в Казахстане профессиональным стандартом, результаты которого показали:

1. Профессиональные стандарты в указанных странах не являются моделью профессиональной деятельности с описанием всех трудовых функций, необходимых для выполнения должностных обязанностей. Ключевое их назначение – повышение качества профессиональной деятельности педагогов через четкое представление эталонов качества, наивысших ожиданий от учителя. Это важная особенность, поскольку уровень притязаний учителя должен быть согласован с его реальным профессиональным уровнем. Поэтому четко обозначенные максимальные уровни позволяют понять актуальную позицию и задуматься над траекторией роста.

2. Профессиональные стандарты указанных стран сфокусированы на обучении и развитии ученика. Поэтому все знания и практические навыки, которые приобретает учитель, оцениваются с точки зрения их полезности в обучении и развитии ученика.

3. Профессиональные стандарты не статичны, непрерывно отслеживаются и корректируются.

4. В Казахстане не находит поддержки диверсифицированная модель разработки и дальнейшей популяризации профессионального стандарта с привлечением ассоциаций, учреждений (государственных и частных), представителей самой педагогической профессии, родителей, представителей областных управлений, городских и районных отделов образования.

И самое главное – профессиональный стандарт рассматривает процесс развития педагога, а не является инструментом контроля за его деятельностью.

Принимая во внимание полученные по итогам анализа и систематизации международного опыта данные, исследовательской группой АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» разработана структура стандарта, основанная на ключевом принципе системности знаний и практических навыков, которые сохранят свою актуальность только при условии непрерывного профессионального роста учителя и надежной связи с системой профессиональных ценностей, убеждений и установок. Каждая группа рассматриваемых компетенций, представляющих единую структуру, имеет равную значимость и важность, не предполагая какой-либо иерархии. В итоге профессиональный стандарт представляет собой структуру, состоящую из четырех групп компетенций: профессиональные знания, профессиональная практика, профессиональный рост, профессиональные ценности [6]. Указанные группы создают мобильный каркас, идейная основа которого заключается в следующем: знания и практика – основные аспекты, в которых проявляется профессионализм учителя, поэтому данные аспекты нуждаются в непрерывном развитии, которое, в свою очередь, мотивируется системой

профессиональных ценностей и установок учителя. Поэтому профессиональные ценности являются базисом концепции, на который опирается рамка профессиональных компетенций стандарта (рис. 1).

РАМКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ

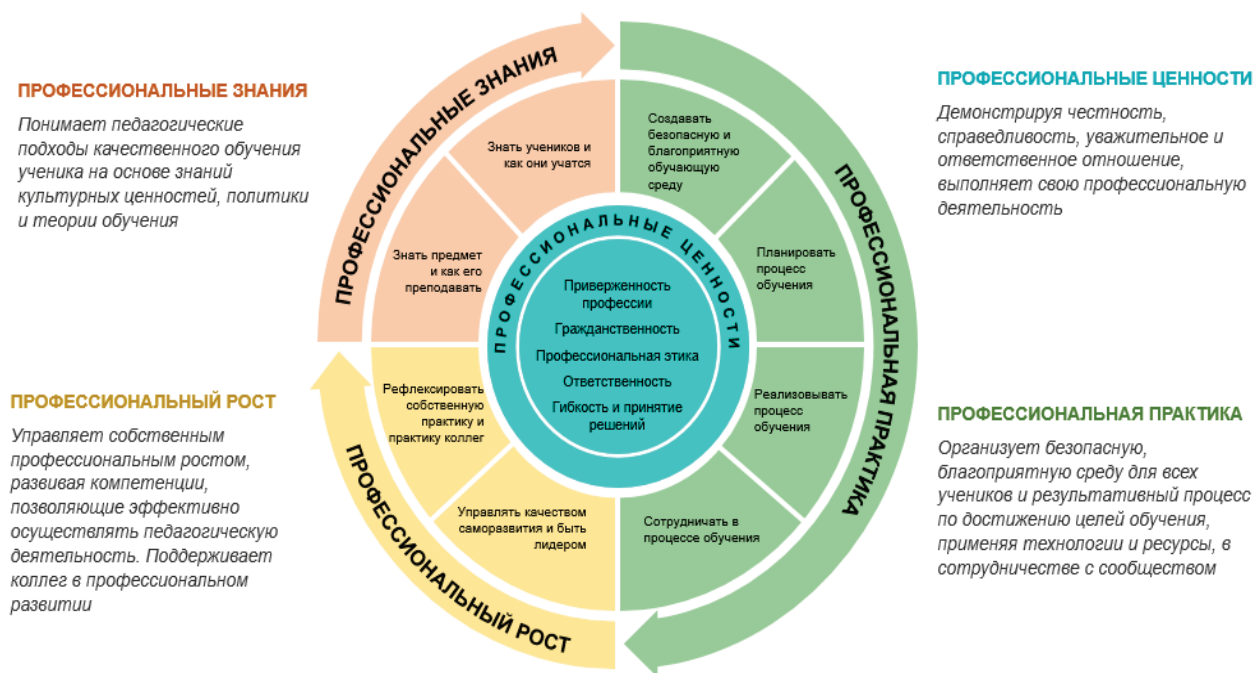


Рис. 1. Рамка профессиональных компетенций учителя

Критерии оценивания по каждой из групп компетенций встроены в действующую систему квалификационных категорий и на основе таксономии Блума [1] способствуют наращиванию профессионального потенциала учителя от одного уровня педагогического мастерства к другому. Ниже отражены критерии компетентности учителей на примере одной из ключевых групп компетенций – «Профессиональные знания» (табл. 2).

Таблица 2

Компетентностная модель учителя [6]

Критерии компетентности	Учитель	Учитель-модератор	Учитель-эксперт	Учитель-исследователь	Учитель-мастер
2. Профессиональные знания [6]					
2.1. Знать учеников и как они учатся	Демонстрирует знания актуальных психолого-педагогических теорий для развития уча-	Демонстрирует знания стратегий отслеживания прогресса учащих-ся, учи-	Понимает, как определить индивидуальный образовательный маршрут учащих-ся на ос-	Понимает, как проектировать индивидуальную траекторию развития учащихся, учитывая осо-	Понимает, как разработать программы и методику обучения и развития учащихся,

	щихся, учитывающая особенности и потребности	тывая особенности и потребности	нове результатов диагностики особенностей и потребностей	бенности и потребности	учитывая особенности и потребности
2.2. Знать предмет и как его преподавать	Демонстрирует знания теоретических и методических основ учебной программы во взаимосвязи с закономерностями познавательного процесса	Демонстрирует знания теоретико-прикладных основ и методик преподавания предмета, учитывая общие трудности обучения	Демонстрирует знания концептуальных основ образовательной и учебной программы, технологий и стратегий преподавания, учитывая трудности усвоения	Понимает, как проектировать процесс обучения во взаимосвязи с законами развития мышления учащихся	Понимает, как разработать методику преподавания предмета для успешного усвоения учащимися учебной программы

Стандарт получил высокую оценку международных экспертов, которые отметили сбалансированность, информативность, продуманность и четкость в формулировках ключевых смысловых позиций.

Заключение. Результаты исследования позволили разработать концепцию стандарта, которая создает целостную систему ориентиров для представителей профессорско-педагогического состава вузов, выпускников педагогических специальностей, приступивших к работе в школе, руководителей и педагогических коллективов школ. Широкий круг целевой аудитории, для которой разработан стандарт, обусловил и сферы его применения:

а) в практике преподавания – как лучшая практика преподавания, учитывающая совокупность факторов, включая контекст обучения, предпочтения учеников и цели образовательной программы;

б) в определении качества обучения учеников – как соответствие установленным нормам обучения учеников;

в) в профессиональном развитии – как лонгитюдный процесс, охватывающий различные стратегии и методы, включающие изучение актуальных исследований, работу с опытными профессионалами, обмен обратной связью с руководителями, учителями, учениками и их родителями, чтобы понять свои сильные стороны и проблемы;

г) в оценке качества подготовки педагогических кадров – как оценка компетенций и профессиональной готовности будущих учителей к работе в классе, предполагающая академические знания и навыки, педагогические навыки, профессиональное отношение и др., что в совокупности позволяет принимать решение об аккредитации вузовских программ подготовки учителей.

Чрезвычайно важно, чтобы учителя до начала работы соотносили свою готовность к работе в школе со стандартом и воспринимали его как базис их работы, а не дополнение к ней.

Компактная структура и доступный формат изложения обеспечивают удобство использования стандарта в ежедневной работе. Сегодня, на этапе ознакомления и популяризации стандарта необходимо понимать, что самый высокий уровень качества разработанного документа, самое высокостатусное его определение не могут гарантировать успех. Важны не документ и его содержание, а процесс его реализации.

Авторы исследования отдают себе отчет в том, что реальная польза от разработанного ими стандарта заключается в том, чтобы он «работал» во благо учителям в их реальной практике, делая ежедневный процесс оценивания и самооценивания гибким, удобным и эффективным, тем самым расширяя возможности по привлечению и удерживанию нужных людей в педагогической профессии.

Литература

1. Bloom B.S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain* / B.S. Bloom, D.R. Krathwohl. – N.Y.: Longmans, Green and Co, 1956. – 403 p.

2. Carreker S. *The personal competencies through the eyes of the classroom teacher* / S. Carreker, R. Boulware. – Philadelphia: Center on Innovations in Learning, Temple University, 2015.

3. Darling-Hammond L. *Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme* / L. Darling-Hammond, X. Newton, R.C. Wei // *Journal of Education for Teaching*. – 2010. – Vol. 36. – Is. 4. – P. 369–388.

4. Delelis M.G.T. *Students' perception of home and teacher related factors affecting academic performance* / M.G.T. Delelis // *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*. – 2019. – Vol. 8. – Is. 6.

5. Mulder M. *The concept of competence: Blessing or curse?* / M. Mulder // *Innovations for Competence Management* / ed. by M.I. Torniaainen, S. Mahlamäki-Kultanen, P. Nokelainen, P. Ilsey. – Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 2011. – P. 11–24.

6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (приказ и. о. министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 г. № 500. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 19 декабря 2022 г. № 31149). – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149>.

УДК 37

**Т.Н. Бочкарева, кандидат педагогических наук, доцент,
А.Р. Гапсаламов, кандидат экономических наук, доцент,
В.Л. Васильев, кандидат экономических наук, доцент,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
г. Елабуга, Россия**

СОЛИДАРИЗАЦИЯ В УЧИТЕЛЬСКОЙ СРЕДЕ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Проблема исследования. Качество образовательного процесса является одной из характеристик учебной системы в преодолении учебной неуспешности. Проблема низких академических результатов среди школьников остро стоит во всех странах (Gamazo *et al.*, 2018; Кадралина, 2018). Поэтому одним из приоритетов современного образовательного процесса является повышение эффективности деятельности педагогов. Среди наиболее значимых факторов, оказывающих влияние на качество образования обучающихся и успешное

овладение школьниками образовательной программой, необходимо отметить не только стремление обучающихся к познанию, но и системную работу школы, вклад самого учителя, учителей школы, их солидаризацию как неизученный феномен дидактического взаимодействия между учителями. Упрочение общих интересов, формирование пространства солидаризации в среде педагогов является слабо изученной проблемой, носящей междисциплинарный характер, которая нуждается в своем обосновании. **Цель исследования** – изучение возможностей солидаризации учителей в общеобразовательной школе и выявление возможностей ее влияния на качество образовательного процесса. **Методологическая основа исследования.** С помощью анализа научной литературы авторами предполагается осуществление осмысления роли солидаризации учителей в системе образования. Нами были использованы также количественные методы исследования, а именно анонимное анкетирование учителей Республики Татарстан по авторскому опроснику. **Выводы и рекомендации.** Результатом исследования стало выявление возможностей процесса солидаризации учителей. Полученные в ходе исследования данные, могут быть применимы педагогами общеобразовательных организаций, заместителями директоров школ, директорами школ, специалистами отделов образования, методистами для разработки системы оптимальной работы учительского сообщества. Данное исследование является первой частью исследовательского проекта по формулированию педагогических условий солидаризации учителей в школе.

Ключевые слова: солидаризация, качество образования, школа, учителя, академическая успешность, результативность.

*T.N. Bochkareva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
A.R. Gapsalimov, Candidate of Economics, Associate Professor,
V.L. Vasiliev, Candidate of Economics, Associate Professor,
Yelabuga Institute of Kazan Federal University,
Yelabuga, Russia*

SOLIDARITY IN THE TEACHING ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The problem of research. The quality of the educational process is one of the characteristics of the educational system in overcoming academic failure. The problem of low academic results among schoolchildren is acute in all countries (Gamazo etc., 2018; Kadralina, 2018). Therefore, one of the priorities of the modern educational process is to increase the effectiveness of teachers. Among the most significant factors influencing the quality of students' education and the successful mastery of the educational program by schoolchildren, it is necessary to note not only the desire of students to learn, but also the systematic work of the school, the contribution of the teacher himself, school teachers, their solidarity as an unexplored phenomenon of didactic interaction between teachers. The consolidation of common interests, the formation of a space of solidarity among teachers is a poorly studied problem of an interdisciplinary nature, which needs its justification. **The purpose of the study** is to study the possibilities of teacher solidarity in secondary schools and identify the possibilities of its influence on the quality of the educational process. **The methodological basis of the study.** By analyzing the scientific literature, the authors propose to understand the role of teacher solidarity in the education system. We also used quantitative research methods, namely anonymous questioning of teachers of the Republic of Tatarstan according to the author's questionnaire. **Conclusions and recommendations.** The result of the study was to identify the possibilities of the teacher solidarity process. The data obtained in the course of the study can be applied by teachers of general education organizations, deputy principals, school principals, specialists of education departments, methodologists to develop a system of optimal work of the teaching community. This study is the first part of a research project on the formulation of pedagogical conditions for the solidarity of teachers at school.

Keywords: solidarity, quality of education, school, teachers, academic success, resilience.

Глобальная трансформация общества и ускорение социальной динамики обуславливают интерес к проблеме солидарности.

Анализ научной литературы, посвященной солидаризации педагогического коллектива показывает, что данная тема не актуализирована, артикулируются проблемы, связанные с солидаризацией/сплоченностью общества при экстремальных ситуациях, с социальной самоидентификацией, социальной сплоченностью. В целях раскрытия представления о термине «солидарность» обратимся к социологическому энциклопедическому словарю. Согласно ему солидарность – это единство убеждений и действий, взаимопомощь и поддержка членов социальной группы, основывающиеся на общности интересов и необходимости достижения общих групповых целей; деятельная помощь; коллективная ответственность [9].

С именем философа и социолога Э. Дюркгейма связывают зарождение теории солидарности, определяющей внутренние причины сплоченности социально значимых субъектов [4]. Его теория исследует как связи между членами общества, так и межгрупповые взаимоотношения.

Идею общества солидаризма, где основой человеческого поведения становится солидарность, предложил в своих работах основатель российского солидаризма Г.К. Гинс [3]. Согласно его идеям основным условием существования социума может быть только солидарность его членов. Построить современное цивилизованное общество, преодолев существующие проблемы и конфликты разных уровней можно объединившись вокруг национальной идеи – солидаризма.

Существует несколько концептуальных подходов, анализирующих процессы, происходящие и происходившие вокруг понятий солидарность-сплоченность-мобилизация социума в прошлом и настоящем. И здесь, несомненно, особое место занимает феномен эффекта объединения вокруг флага (rally 'round the flag effect). В этом случае рейтинг власти увеличивается в результате трагедии или конфликта (например, вооруженного). Это происходит вследствие объединения народа перед неким внешним врагом, растут патриотические настроения, которые сфабриковывают и транслируют средства массовой информации. Именно агенты массовых коммуникаций обладают монополией на информацию, так как непосредственно взаимодействуют с проблемой, нежели основное население. В этом случае негласную поддержку власти оказывает оппозиция, так как зачастую она находится в дефиците достоверных сведений и отказывается от любых комментариев. Примерами подобного эффекта можно назвать конфликт за контроль за Фолклендскими островами, война в Персидском заливе, теракты 11 сентября в США, нападение на офис редакции газеты "Charlie Hebdo" 7 января 2015 г.

Современные ученые (Ю.В. Латов, М.В. Свечникова, И.Н. Трофимова и др.) анализируют феномен институционального доверия (доверие родным, коллегам, президенту, армии) как механизма согласования ожиданий индивида в отношении различных институтов, в которые он включен. Наибольшим доверием пользуются институты, воплощающие стремление к стабильности, президент и армия. В России феномен солидарности рассматривался рядом авторов, среди которых М.К. Зверев, О.А. Кардамонов, В.Г. Федотова и др.

Интерес при изучении солидарности вызывает понятие «социальная сплоченность», которую, по сути, можно отнести к социальным связям. Концепция социальной сплоченности развивается со времен социологических и психологических исследований в рамках данной темы. Международные организации и зарубежные авторы (OECD (2021), UNDP (2020), Australian Institute of Health and Welfare (2005), Council of Europe (2005), Department of Canadian Heritage (Jeanotte et al., 2002), Canadian Policy Research Networks (Maxwell, 1996), Chan, To and Chan (2006), Botterman, Hooghe и Reeskens (2012)) в разное время предлагали свои определения понятия «социальная сплоченность». Интересны национальные системы измерения сплоченности общества (Канада, Великобритания, Новая Зеландия, Австралия). Все они анализируют специфические условия существования этого феномена. Социальная сплоченность играет важную роль в объединении членов общества.

Переходя от солидарности и социальной сплоченности к солидаризации, можно отметить, что последний является процессом, предполагающим активные действия, предпринимаемые участниками общественных трудовых отношений с целью единения.

Переходя от общественной солидаризации к солидаризации учителей, отметим, что проблема повышения качества обучения и сегодня остро стоит во многих странах. Исследованием причин, оказывающих влияние на успеваемость, занимались многие отечественные и зарубежные авторы [8, 5, 10]. Авторами выделяются различные факторы, влияющие на академическую успеваемость, – психологические причины, вклад ученика, влияние школы, ответственность учителя и т. д. Исследователями в достаточной мере изучены наиболее значимые факторы, связанные с психологическим климатом на уроке и с собственными усилиями ученика. Каков же вклад заинтересованных или незаинтересованных в успехах своих учеников педагогов? Каковы критерии эффективного учителя? Существует ли механизм солидаризации учителей в целях повышения качества образования? Постараемся найти ответы на эти вопросы в представленной работе.

Исследователь в области образования Р. Марцано сформулировал общие показатели эффективности школ, среди которых и надежная образовательная среда, в которой царят взаимопонимание и поддержка, и эффективная организация процесса обучения, и реальный учебный план, нацеленный на повышение качества образования, и т. д. [2]. Им было установлено, что успешность обучающихся не зависит от уровня школы и компетентности учителя, но находится под значительным влиянием непродуктивного педагога в любой школе – сильной или слабой – не имеет значения. И даже в плохой школе у эффективного учителя результативность учеников повышается значительно [2].

Цель данного исследования – изучение возможностей солидаризации учителей в общеобразовательной школе и выявление ее влияния на качество образовательного процесса.

С помощью анализа научной литературы авторами предполагается осуществление осмысления роли солидаризации учителей в системе образования. Нами были использованы также количественные методы исследования, а именно

анонимное анкетирование учителей Республики Татарстан по авторскому опроснику. Анкетирование осуществлялось с помощью анкеты, разработанной авторами исследования. Анкета состоит из 15 вопросов открытого и закрытого типа.

В исследовании приняли участие учителя общеобразовательных школ Республики Татарстан, обучающиеся в 2023/2024 уч. г. на курсах повышения квалификации в Елабужском институте, в количестве 152 человека с различным педагогическим стажем (до 5 лет – 27 %, от 5 до 10 лет – 12,5 %, от 10 до 20 лет – 18,4, более 20 лет – 42,1 %), квалификационной категорией (высшая – 32,9 %, первая – 38,8, соответственно занимаемой должности – 28,3 %) и разного возраста (до 25 лет – 7,2 %, от 25 до 35 лет – 26,3 %, от 36 до 45 лет – 19,1 %, от 46 до 55 лет – 28,3 %, свыше 55 лет – 19,1 %).

Результатом исследования стало выявление возможностей процесса солидаризации учителей. Полученные в ходе исследования данные, могут быть применимы педагогами общеобразовательных организаций, заместителями директоров школ, директорами школ, специалистами отделов образования, методистами для разработки системы оптимальной работы учительского сообщества. Данное исследование является первой частью исследовательского проекта по формулированию педагогических условий солидаризации учителей в школе. В ходе проведенного исследования были получены результаты анкетирования. Анализ результатов продемонстрирован ниже. По результатам опроса было выявлено, что лидирующие позиции в решении педагогических проблем и профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях в учебном процессе, занимают курсы повышения квалификации (54,6 %), стажировка в ведущих российских школах (35,5 %) и помощь и поддержка коллег (40,1 %). Такой результат свидетельствует о потенциальной открытости учителей принимать профессиональную помощь и перенимать опыт (рис. 1).

Для эффективного решения педагогических проблем и профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях в учебном процессе, вам необходимы:

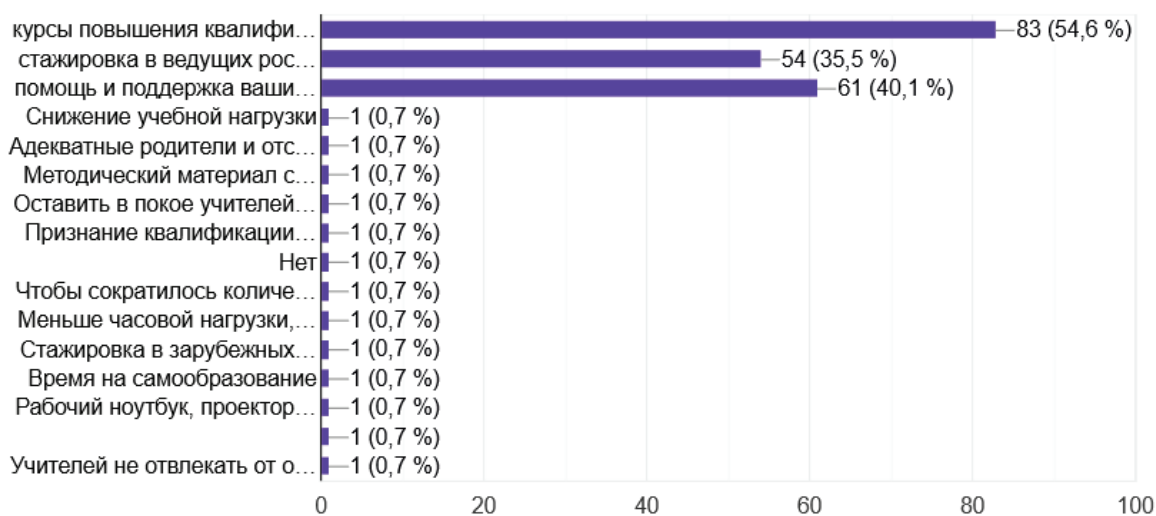


Рис. 1. Результаты опроса (ответы на вопрос «Для эффективного решения педагогических проблем и профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях в учебном процессе, вам необходимы»)

На вопрос «Каковы взаимоотношения между опытными педагогами и молодыми специалистами в школе?» большинство респондентов выбрали ответ «Очень хорошие» (61,8 %). Однако 36,2 % выбрали ответ «Зависят от ситуации», что свидетельствует о том, что для каждого третьего молодого педагога складываются некомфортные условия на работе и молодые специалисты не могут полагаться на поддержку со стороны старших коллег (рис. 2).

Взаимоотношения между опытными педагогами и молодыми специалистами в школе:

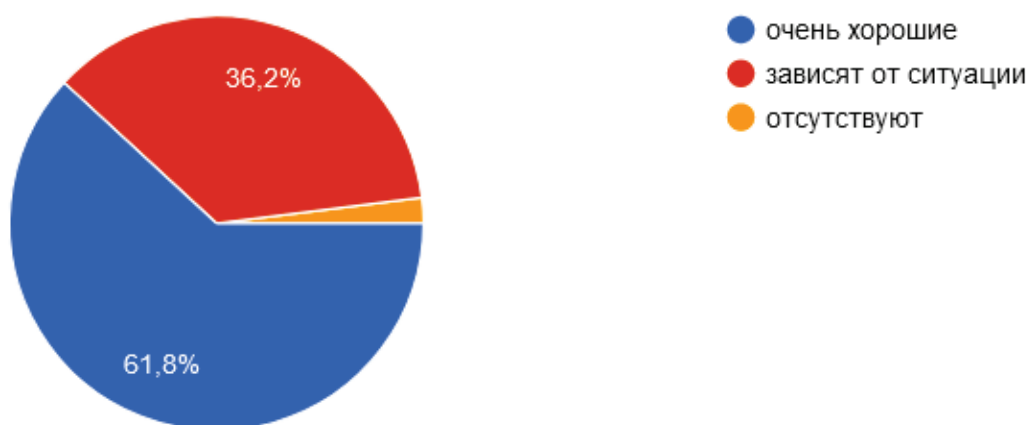


Рис. 2. Результаты опроса (ответы на вопрос «Взаимоотношения между опытными педагогами и молодыми специалистами в школе»)

Таким образом, на основании вышеизложенного можно говорить о том, что цель анкетирования – осмысление роли солидаризации учителей в системе образования – достигнута.

Ответы респондентов и мнения экспертов в области социологии и образования подтверждают следующее: солидаризация учителей в общеобразовательной школе является неизученным феноменом и необходимо сформулировать определяющие ее ключевые факторы, которые позволят влиять на качество образовательного процесса.

Литература

1. Gamazo A. Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis / A. Gamazo, F. Martinez-Abad, S. Olmos-Miguelañez et al. // *Revista de Educacion*. – 2018. – No. 379. – P. 56–84.
2. Marzano R.J. *A new era of school reform: Going where the takes us* / R.J. Marzano. – Aurora: Mid-Continent Research for Education and Learning, 2000.
3. Гинс Г.К. *На путях к государству будущего (от либерализма к солидаризму)* / Г.К. Гинс. – Харбин, 1930.
4. Гинс Г.К. *Руководящая идея современности. Очерк о солидаризме* / Г.К. Гинс. – Харбин, 1940.
5. Дюркгейм Э. *О разделении общественного труда. Метод социологии* / Э. Дюркгейм; пер. с фр. – М., 1991. – 575 с.
6. Звягинцев Р.С. *Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы?* / Р.С. Звягинцев // *Вопросы образования – Educational Studies*. – 2021. – № 3. – С. 33–61.

7. Информация о состоянии системы образования в субъектах Российской Федерации за 2023 г. // Официальный сайт Министерства Просвещения Российской Федерации. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/ad13e4e01201712f7bcbb0f8d1fc48bf/>.

8. Кадралина Ш.К. Проблемы школьной неуспеваемости в научной литературе / Ш.К. Кадралина // *Этнопедagogика в контексте современной культуры: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции* / отв. ред. Л.Б. Абдуллина. – М., 2018. – С. 98–101.

9. Косарецкий С.Г. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ / С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова, Н.А. Сенина // *Психологическая наука и образование*. – 2021. – Т. 26. – № 6.

10. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-координатор Г.В. Осипов. – М.: Инфра-М – Норма, 2000. – 488 с.

УДК 37.01

**С.Ф. Галимов, аспирант 1 года обучения,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
г. Елабуга, Россия**

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЛИЧНОСТНАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ» СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье проведен анализ феномена личностной резильентности старших школьников, освещаются различные трактовки резильентности в отечественной и зарубежной психологической литературе, подчеркивая ее значение как внутреннего ресурса, способствующего эмоциональной саморегуляции, психической и психологической устойчивости. Основное внимание уделено понятию «личностная резильентность», разобраны его сущность и физиологические, психологические и социальные аспекты развития старших школьников, их взаимосвязь с резильентностью и возможности ее развития в образовательной среде, подчеркивается важность поддержки и развития личностной резильентности для успешной адаптации подростков к взрослой жизни. Изучение психолого-педагогической литературы позволило установить недостаточность исследований по изучению данной проблемы, в связи с чем можно определить **цель исследования** как анализ понятия «личностная резильентность» старших школьников, выявление ее особенностей и механизмов развития. **Метод исследования:** теоретический анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования. Получены следующие **результаты:** проведен анализ понятия «личностная резильентность» в отечественной и зарубежной литературе, определены элементы личностной резильентности как комплекса навыков и качеств, рассмотрены ключевые аспекты изменений, происходящих у старших школьников, – физиологических, психологических и социальных. **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что личностная резильентность представляет собой комплексную способность подростков адаптироваться к вызовам и стрессам, связанным с этим переходным периодом их жизни, глубокое понимание особенностей этой возрастной группы позволит эффективнее формировать и поддерживать их резильентность. Учебным заведениям рекомендуется разрабатывать и внедрять методы психологической поддержки старших школьников в образовательные программы с целью формирования устойчивой к жизненным трудностям личности.

Ключевые слова: резильентность, личностная резильентность, старший школьник, успешность, развитие личности, достижение успеха.

ESSENCE AND CONTENT OF THE CONCEPT OF “PERSONAL RESILIENCE” OF HIGH SCHOOL CHILDREN

***Abstract.** The article analyzes the phenomenon of personal resilience in high school students, highlights various interpretations of resilience in domestic and foreign psychological literature, emphasizing its importance as an internal resource that promotes emotional self-regulation, mental and psychological stability. The main attention is paid to the concept of “personal resilience”, its essence and physiological, psychological and social aspects of the development of senior schoolchildren are analyzed, their relationship with resilience and the possibility of its development in the educational environment, the importance of supporting and developing personal resilience for the successful adaptation of adolescents to adulthood is emphasized. The study of psychological and pedagogical literature made it possible to establish the insufficiency of research on the study of this problem, in connection with which **the purpose of the study** can be defined as: analysis of the concept of “personal resilience” of senior schoolchildren, identification of its features and development mechanisms.*

***Research method:** theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem. The following **results** were obtained: an analysis of the concept of “personal resilience” in domestic and foreign literature was carried out, the elements of personal resilience as a set of skills and qualities are identified, the key aspects of changes occurring in older schoolchildren – physiological, psychological and social – are considered. **Conclusions and recommendations.** The results obtained during the study show that personal resilience is a complex ability of adolescents to adapt to the challenges and stresses associated with this transitional period of their lives, a deep understanding of the characteristics of this age group will make it possible to more effectively form and maintain their resilience. Educational institutions are recommended to develop and implement methods of psychological support for older schoolchildren in educational programs in order to form a personality resistant to life’s difficulties.*

***Keywords:** resilience, personal resilience, senior student, success, personal development, achieving success.*

В эпоху постоянных трансформаций и нестабильности, обусловленной социальными и экономическими изменениями, существует высокий спрос на людей, которые могут адекватно реагировать на сложные общественные вызовы, противостоять угрозам, преодолевать разнообразные препятствия, а также стимулировать самих себя к непрерывному самосовершенствованию и росту. Исследователи подчеркивают важность изысканий, направленных на изучение механизмов, позволяющих человеку оставаться стабильным в меняющихся условиях [11, 14], и акцентируют внимание на необходимости культивирования личностных качеств, которые не только способствуют адаптации к переменной среде, но и позволяют активно противостоять кризисам, целеустремленно планировать свою деятельность и достигать успеха, демонстрируя эмоциональную устойчивость и резильентность [8, 9].

В российской педагогической и психологической научной среде феномен резильентности не получил достаточного освещения. Хотя в отечественной литературе присутствуют теоретические определения резильентности, ее описание

в контексте образовательной и профессиональной компетенции, а также обозначены направления для дальнейших исследований.

Актуальным становится сравнительный анализ с международным опытом, где резильентность определяется как способность индивида противостоять жизненным трудностям и сохранять психическое равновесие в условиях потенциальных угроз. Российские ученые стремятся углубить понимание резильентности как совокупности внутренних ресурсов для эмоционального баланса и как фактора, интегрирующего влияние внешней среды на личность.

Целью данной статьи является анализ понятия «личностная резильентность» старших школьников, выявление ее особенностей и механизмов развития.

Концепция резильентности, сформировавшаяся в XX в., получила разнообразные интерпретации как в западных, так и в российских научных педагогических исследованиях: процесс совладания со стрессами, переменами и неблагоприятными факторами [10], жизнестойкость – совладание с жизненными трудностями [1], способность индивида успешно адаптироваться к стрессам и невзгодам [6], способность достигать успеха в трудных условиях, вопреки обстоятельствам [12].

В российской психологии пока также не сформировалось единое определение резильентности, что отражается в разнообразии ее трактовок, включая стойкость к стрессу и способность к самореализации через преодоление испытаний. Исследования Ф.И. Валиевой и К.А. Ивановой показывают, что резильентность может рассматриваться как процесс и свойство личности, успешно адаптирующейся к внешним вызовам и сохраняющей гибкость в сложных условиях [3, 7].

И.А. Хоменко рассматривает резильентность как инструмент, способствующий укреплению жизненной устойчивости человека, и подчеркивает, что именно резильентность формирует основу структуры жизнестойкости индивида [13].

Таким образом, существует несколько определений резильентности, которые отражают различные аспекты этого явления. В общем смысле резильентность можно определить как процесс, способность или исход, связанные с успешным преодолением значительных препятствий или рисков. Психологическая резильентность включает в себя такие компоненты, как эмоциональная устойчивость, оптимизм, гибкость мышления и способность к восстановлению.

Теоретическое изучение резильентности позволяет глубже понять механизмы, с помощью которых люди преодолевают трудности, и создать основу для разработки методик и стратегий поддержки и развития устойчивости в различных группах населения. Понимание резильентности в контексте старших школьников особенно актуально, поскольку это помогает формировать подходы к образованию и воспитанию, способствующие развитию адаптивных и справляющихся стратегий в самом начале взрослой жизни.

Личностная резильентность представляет собой нечто большее, чем просто способность противостоять стрессу; она включает в себя уникальные характеристики и свойства, такие как адаптивность мышления, позитивный настрой,

вера в собственные силы, умение к самоконтролю и установление благоприятных межличностных связей. Отличительной особенностью личностной резильентности является ее связь с глубинными аспектами личности и индивидуальными особенностями ее развития.

Личностная резильентность предполагает, что человек обладает внутренними резервами, благодаря которым он не только может противостоять вызовам, но и превращать сложные жизненные ситуации в стимул для личностного совершенствования и роста. Для старшеклассников это означает способность приспосабливаться к учебным и социальным испытаниям, сохранять целеустремленность и оптимизм в условиях неопределенности и изменений.

Личностная резильентность не является врожденной характеристикой; это скорее комплекс навыков и качеств, которые могут быть развиты и укреплены со временем [4]. Она включает в себя следующие важные элементы:

1. *Самосознание* – осмысление своих эмоций, сильных и слабых сторон, ценностей и убеждений.

2. *Самоконтроль* – умение управлять своими чувствами и поведением в различных обстоятельствах.

3. *Позитивный настрой* – положительный и одновременно реалистичный взгляд на жизнь, уверенность в себе и будущем.

4. *Адаптивность мышления* – готовность приспособливать свое мышление к новым ситуациям и рассматривать проблемы с разных точек зрения.

5. *Уверенность в себе* – убежденность в своей способности преодолевать препятствия и достигать целей.

6. *Позитивные межличностные отношения* – способность налаживать и поддерживать здоровые отношения, служащие источником поддержки и помощи.

В то время как общая резильентность может учитывать внешние факторы, такие как социальная поддержка и благоприятные условия жизни, личностная резильентность сосредоточена на личных внутренних ресурсах, делая ее более независимой от внешних изменений и акцентируя важность саморазвития и личностного роста в преодолении трудностей.

Развитие личностной резильентности имеет ключевое значение для благополучия человека, так как оно способствует преодолению жизненных испытаний, восстановлению после негативных событий и достижению личных и профессиональных амбиций. В контексте психологии и педагогики, культивирование этой устойчивости у старшеклассников может способствовать их успешной социализации, адаптации к взрослой жизни и созданию устойчивой личности, готовой эффективно отвечать на предстоящие испытания.

Таким образом, личностная резильентность – это мощный инструмент, который позволяет людям не просто существовать, но и развиваться в условиях жизненных невзгод. Осознание и углубление в этот аспект может принести долгосрочные благоприятные результаты для личностного и профессионального развития человека.

Учащиеся старших классов (9–11 классы), находящиеся на критическом этапе перехода из детства во взрослую жизнь, испытывают глубокие физиологические, психологические и социальные трансформации. Эти изменения могут как способствовать укреплению резильентности, так и увеличивать риск подверженности различным неблагоприятным влияниям.

Подростки данной возрастной категории часто сталкиваются с разнообразными стрессогенными факторами, связанными с учебой, общением со сверстниками и личностными изменениями. Глубокое понимание особенностей этой возрастной группы позволит эффективнее формировать и поддерживать их резильентность.

Давайте рассмотрим ключевые аспекты изменений, происходящих у старшеклассников, и их влияние на резильентность.

Физиологические изменения

Особенности физиологического развития старших школьников играют значительную роль в формировании их резильентности. В этот период происходят значительные физиологические изменения, связанные с пубертатным периодом, включая ростовые всплески, изменения в гормональном балансе и развитие вторичных половых признаков. Эти изменения влияют на самооценку и самовосприятие подростков, а также на их эмоциональное состояние. Вот несколько ключевых аспектов:

1. *Гормональные перестройки* – период старшей школы совпадает с подростковым возрастом, отмеченным значительными гормональными колебаниями, влияющими на эмоциональную устойчивость и настроение.

2. *Развитие мозга* – продолжается созревание префронтальной коры мозга, отвечающей за планирование, принятие решений и регуляцию поведения.

3. *Физическое развитие* – происходят ростовые скачки, усиливается физическая сила и выносливость, способствующие физическому и эмоциональному здоровью.

4. *Сон* – качество и количество сна влияют на настроение, когнитивные функции и общее самочувствие.

5. *Питание* – сбалансированное питание критически важно для физического здоровья и эмоционального благополучия.

Психологические изменения

Психологическое развитие старших школьников характеризуется усилением стремления к автономии, формированием идентичности и развитием абстрактного мышления. Подростки начинают более глубоко осмысливать себя и свое место в социальном и культурном контексте, исследовать различные роли и убеждения, что способствует формированию их личностной уникальности. Рассмотрим ключевые аспекты этих изменений:

1. *Самоидентификация* – активное формирование личностной идентичности, понимание собственного «Я» и уверенность в нем укрепляют устойчивость к внешним воздействиям.

2. *Межличностные отношения* – укрепление социальных связей вне семьи способствует психологическому развитию и эмоциональной поддержке.

3. *Развитие когнитивных функций* – развитие абстрактного мышления, критического анализа и принятие обдуманых решений помогают адаптироваться к сложным ситуациям.

4. *Эмоциональное развитие* – умение управлять своими эмоциями и понимать чувства других важно для эмоциональной устойчивости.

5. *Автономия* – стремление к независимости и самостоятельности повышает уровень устойчивости у подростков.

6. *Формирование жизненных целей и ценностей* – в процессе взросления подростки начинают формировать свои жизненные цели и ценности, ясное понимание того, что для них важно и к чему они стремятся, служит мотивацией и источником силы в трудные периоды.

Социальные изменения

Социальная жизнь старших школьников становится все более сложной и многоаспектной. Расширяются и углубляются социальные связи; отношения со сверстниками приобретают новое значение, часто становясь более значимыми, чем семейные связи. В этот период подростки стремятся к принятию в своей социальной группе, что может оказывать существенное влияние на их поведение и принятие решений. Ниже приведены некоторые аспекты социальных изменений, влияющих на развитие личностной резильентности старших школьников:

1. *Расширение социальных кругов* – включение в различные социальные группы способствует развитию эмпатии и коммуникативных навыков.

2. *Взаимодействие с авторитетами* – навыки эффективного общения с авторитетами (включая учителей, тренеров и родителей) укрепляют самоуважение и уверенность.

3. *Социальная поддержка* – эмоциональная поддержка от друзей, семьи и учителей является важным фактором устойчивости [2].

4. *Участие в социальных деятельности* – активность в различных сферах способствует социальному развитию и чувству принадлежности.

5. *Навыки разрешения конфликтных ситуаций* – подростковый возраст неизбежно сопровождается социальными конфликтами, умение решать конфликты и выражать свои мысли способствует социальной адаптации и устойчивости.

6. *Социальная ответственность и взаимопомощь* – по мере взросления подростки учатся быть социально ответственными, помогать другим и участвовать в общественной жизни, эти опыты не только способствуют развитию чувства сопричастности и эмпатии, но и укрепляют их способность адаптироваться и быть устойчивыми в различных жизненных ситуациях.

Кроме перечисленных выше изменений, происходящих в возрасте 14–18 лет, старшие школьники сталкиваются с повышенными академическими требованиями и важными решениями, касающимися будущего образования и карьеры. Выбор учебного заведения, профессиональная ориентация и подготовка к выпускным и вступительным экзаменам могут вызывать стресс и тревогу, оказывая влияние на психологическое состояние и общее благополучие. Развитие личностной

резильентности в этот период имеет особое значение, поскольку помогает подросткам строить позитивные планы на будущее. Устойчивость к стрессу, способность к саморегуляции, оптимизм, гибкость мышления и наличие поддерживающих социальных связей являются ключевыми факторами, способствующими успешной адаптации и личностному росту в этот критический жизненный период.

Понимание уникальных особенностей старших школьников как возрастной группы позволяет более эффективно адресовать их потребности в образовательном процессе, способствовать развитию их личностной резильентности и поддерживать их в процессе перехода к взрослой жизни. Важно, чтобы педагоги, психологи и родители сотрудничали в создании поддерживающей среды, которая будет способствовать развитию устойчивости и благополучия старших школьников [5].

Личностная резильентность старших школьников представляет собой комплексную способность подростков адаптироваться к вызовам и стрессам, связанным с этим переходным периодом их жизни. Это включает в себя умение справляться с академическим давлением, изменениями в социальных отношениях, идентификационными вопросами и прочими вызовами, характерными для этого возраста. Поддержка со стороны учителей, родителей и сверстников может играть важную роль в развитии личностной резильентности у подростков в этот критический период их жизни.

У старших школьников личностная резильентность может проявляться в способности адаптироваться к изменениям в учебном процессе, стрессоустойчивости перед экзаменами, умении справляться с личными и социальными проблемами. Формирование резильентности на этом этапе тесно связано с образовательной средой, отношениями в семье и сверстнической группе, а также с индивидуальными психологическими особенностями подростка.

Изучение личностной резильентности старших школьников имеет важное значение для психологии и педагогики, поскольку позволяет разрабатывать эффективные подходы и стратегии поддержки и развития устойчивости и адаптивности молодежи. В статье были рассмотрены ключевые аспекты понятия личностной резильентности, ее особенности у старших школьников и возможные пути поддержки и развития этого качества в образовательной среде.

Исследование личностной резильентности старших школьников открывает новые перспективы для разработки методов психологической поддержки и образовательных программ, способствующих формированию устойчивой и адаптивной личности в условиях современного образовательного процесса. Анализ особенностей личностной резильентности старших школьников предполагает изучение влияния образовательной среды, семейных отношений, сверстнического взаимодействия и индивидуальных психологических характеристик на формирование устойчивости личности к жизненным трудностям.

Литература

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // *Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов*. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – Вып. 2. – С. 82–90.
2. Бочкарева Т.Н. Факторы академической неуспешности в школе / Т.Н. Бочкарева // *Российские и зарубежные практики повышения резильентности образовательных организаций: материалы I Международной научно-практической конференции (Елабуга, 29–30 сентября 2022 г.)*. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – С. 31–37. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49603706/> (дата обращения: 17.03.2024).
3. Валиева Ф.И. Резилиантность: подходы, модели, концепции / Ф.И. Валиева // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*. – 2014. – № 2. – С. 39–50.
4. Виноградов В.Л. Феномен образовательной резильентности / В.Л. Виноградов, О.В. Шатунова // *Вопросы педагогики*. – 2020. – № 10-1. – С. 28–31. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44087164/> (дата обращения: 17.03.2024).
5. Галимов С.Ф. Роль личностной резильентности подростков в контексте проблем современного школьного образования / С.Ф. Галимов // *Вестник Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*. – 2023. – № 2 (30). – С. 5–12. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54115602/> (дата обращения: 17.03.2024).
6. Забелина Е.В. Понятие психологической резильентности: основные теории / Е.В. Забелина, Д.К. Кузнецова // *Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Психология и педагогика*. – 2015. – № 1. – С. 10–13.
7. Иванова К.А. Развитие резилиантности у подростков / К.А. Иванова, Ф.И. Валиева // *Неделя науки в СПбПУ: материалы научного форума с международным участием. Лучшие доклады*. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского политехнического университета, 2016. – С. 302–305.
8. Лактионова А.И. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков / А.И. Лактионова. – М.: Институт психологии Российской академии наук, 2017. 236 с.
9. Махнач А.В. Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке / А.В. Махнач // *Психологический журнал*. – 2017. – Т. 38. – № 4. – С. 5–16.
10. Рыльская Е.А. Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии / Е.А. Рыльская // *Теория и практика общественного развития*. – 2014. – № 8. – С. 57–58.
11. Усатов И.А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса / И.А. Усатов // *Концепт*. – 2016. – Т. 2. – С. 21–25.
12. Ушаков К.М. Новое слово «резильентность» / К.М. Ушаков // *Директор школы*. – 2016. – № 7. – С. 2–3.
13. Хоменко И.А. К вопросу о формировании резильентности у детей в условиях общеобразовательной практики / И.А. Хоменко // *Вестник Герценовского университета*. – 2011. – № 9. – С. 30–35.
14. Ungar M. The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development / M. Ungar et al. // *Research in Human Development*. – 2008. – Vol. 5. – Is. 3. – P. 166–180.

*А.А. Данилина, кандидат филологических наук, доцент,
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия
С.А. Тришкина,
Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее»,
г. Москва, Россия*

ОБУЧЕНИЕ СУПЕРВИЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

***Аннотация.** В статье предлагается описание исследовательско-практического подхода к решению проблемы сопровождения личностного и профессионального развития педагогических работников с помощью метода супервизии, актуальной в контексте непрерывного образования. Приводятся результаты апробации модели обучения супервизии педагогических работников. Обучение было реализовано в формате мастерской профессионального развития при участии педагогических работников 19 субъектов Российской Федерации в 2023 г. В целях обеспечения качества реализации разработанной программы обучения супервизии была запущена система исследовательских мероприятий с опорой на **методы** моделирования и наблюдения. Также в процессе исследования был апробирован авторский аналитический инструментарий. **Результаты** проведенного исследования могут служить опорой в ходе разработки учебных курсов в рамках среднего специального, высшего и дополнительного профессионального образования в области супервизии, а также при совершенствовании программ производственной практики. В числе **выводов и рекомендаций:** обучение супервизии на основе разработанной модели следует считать результативным, поскольку оно оказало существенное влияние на личностное и профессиональное развитие обучающихся – педагогических работников, облегчив им доступ к еще не задействованному ими личностному потенциалу. Наиболее заметные изменения отмечаются в области управления такими личностными ресурсами, как витальность и толерантность к неопределенности, а также в целом в группе мотивационных ресурсов, значимых для эффективной профессиональной самореализации специалиста в качестве супервизора в образовании. Апробация и совершенствование модели обучения педагогических работников супервизии продолжается в 2024 г. с расширением числа и категорий участников.*

***Ключевые слова:** супервизия, профессиональное развитие педагогических работников, личностные ресурсы*

*A.A. Danilina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Moscow City Pedagogical University,
S.A. Trishkina,
Sberbank Charitable Foundation “Investment to the Future”
Moscow, Russia*

SUPERVISION TRAINING IN EDUCATION AS A MEANS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF

***Abstract.** The article offers the description of research and practical approach to the problem of personal and professional development support for teaching staff. This problem is highly relevant in the context of lifelong learning and is being solved by means of supervision training at professional development workshop. The **results** of the approbation of developed training model are presented in*

*the article. The system of research activities is developed to ensure the high-quality implementation of the supervision training program at 19 regions of the Russian Federation. It is based on **methods** of modeling and observation. The author's tools for analysis are also tested during the model approbation. It is possible to use the **results** of the research in the development of curricula and practice programs implemented within the framework of secondary specialized, higher and additional professional education in supervision. Among the **conclusions and recommendations** are following: the supervision training based on the developed model should be considered effective, since it has had a significant impact on the personal and professional development of students – teaching staff, facilitating their access to their personal potential. The personal resources such as vitality and tolerance to uncertainty, as well as motivational resources are also being developed during the training. These resources are highly necessary for effective professional self-realization as a supervisor in education. The approbation and improvement of the training model of supervision for teachers continues in 2024 followed by the expansion of the number and categories of participants.*

Keywords: supervision, teacher professional development, personal resources.

Развитие личностного потенциала рассматривается на сегодняшний день как условие проживания личностью собственной полноценной жизни при всем многообразии возможных траекторий. Для специалистов в области образования и воспитания развитие собственного личностного потенциала становится также актуальным условием достижения высокого качества профессиональной деятельности [4, 22].

Ученые утверждают, что развитие личностного потенциала невозможно в формате «быстрых решений», оно осуществимо только как результат собственного выбора человека [16]. Его можно либо поддержать, сопроводив продвижение личности в направлении выбранной цели, либо, к сожалению, помешать ему [23]. В этой связи становится важной и ценностно значимой задача фасилитации доступа личности к еще незадействованному личностному потенциалу [13] в той части личностных ресурсов, которые более всего пригодны для разрешения возможных проблем на пути ее развития.

Решать эту задачу через системный подход к реализации программ повышения квалификации педагогических работников и иных просветительских событий для всех участников образовательных отношений более чем в 40 субъектах Российской Федерации помогает программа «Развивающая среда» (далее – Программа), в содержательной основе которой лежат смыслы концепции развития личностного потенциала Д.А. Леонтьева [14], а также идея создания среды возможностей в образовании В.А. Явина [27]. Программа реализуется Благотворительным фондом Сбербанка «Вклад в будущее» и Лабораторией развития личностного потенциала в образовании Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета с 2018 г.

В рамках реализации Программы в регионах-участниках ведется работа в области сопровождения развития личностного потенциала педагогических работников. В ходе анализа практики реализации Программы также идет поиск комплексных решений, которые позволяют разносторонне отследить и зафиксировать достижения и трудности ее участников, оценить их готовность к педагогической деятельности в обновленной образовательной среде. Для реализации

данной цели с учетом концепции личностного потенциала и накопления практики применения метода супервизии в образовании разработана в 2023 г. и продолжает апробироваться модель обучения педагогических работников супервизии как значимого условия их личностно-профессионального развития.

В процессе подготовки программы такого обучения был проведен анализ существующих теоретических и практических аспектов применения супервизии в педагогике и психологии, что позволило выявить ряд насущных проблем. С одной стороны, можно констатировать недостаток системных теоретических и практических разработок по применению метода супервизии в образовании, что, безусловно, сужает диапазон используемых практик и приемов сопровождения профессионального развития педагогического работника специалистами, находящимся в поддерживающей позиции. С другой стороны, могут возникнуть психологические барьеры у самих педагогических работников: любое внешнее включение в их профессиональную деятельность, в том числе с целью поддержки и сопровождения их личностного и профессионального развития, может недифференцированно рассматриваться ими как способ надзора [6]. Подобная негативно окрашенная мифология, на наш взгляд, творится зачастую при отсутствии устойчивых представлений о методе, потенциальных результатах и эффектах его применения. Демонстрация действия метода на практике с целью поддержки, а также обучение владению методом повышает сопротивляемость такой мифологии.

Предлагаемая идея обучения педагогических работников супервизии разработана и реализуется в рамках программы на протяжении двух лет в формате мастерской профессионального развития. Содержание программы обучения формировалось с опорой на концепцию развития личностного потенциала, которая утверждает, что «любое развитие, образование, обучение основывается на развитии не только и не столько познавательных, но в первую очередь личностных структур <...> просто «загрузка» содержания, контента в головы учеников механическим образом не работает, если не сопровождается развитием личности» [16]. Именно поэтому реализованный замысел обучения супервизии заключается не только в передаче ценностей, алгоритмов, форматов, стилей ее применения и т. д., но и в приобщении обучающихся к практике супервизии как основе профессиональной саморефлексии, поскольку «рефлексия сопровождает все направления работы преподавателя-супервизора и этапы профессиональной подготовки <...> Рефлексия включает самодиагностику, самонаблюдение, самопознание, самоанализ достигнутых результатов» [25]. По мнению отдельных исследователей, профессиональная рефлексия является ключевым пунктом в супервизии, поскольку именно с ее помощью супервизант может «выйти из состояния «погружения в профессию» и посмотреть на нее с позиции «стороннего наблюдателя» <...> Профессиональная рефлексия определяет отношение специалиста к самому себе как к субъекту деятельности» [21], позволяет ему опираться на «предвидение себя в конкретной рабочей ситуации» [21]. Это означает, что именно супервизия помогает создавать пространство «тестирования реальности» в профессиональном контексте, которое необходимо личности как условие «целесообразной

коррекции активности в движении от менее благоприятных в более благоприятным результатам» [16].

Это становится важным и в связи с тем, что обучение педагогических работников супервизии способствует овладению или развитию у них профессиональной рефлексии как «критической оценки своей профессиональной компетентности, способности преодоления фиксированных форм профессионального поведения» [8]. Это позволяет специалисту сделать очередной шаг в осмысления себя как личности в профессии [5] и шире – возможных траекторий развития своего личностного потенциала [15, 17].

Структура и логика Мастерской супервизии как площадки обучения и развития супервизорских компетенций у педагогических работников выстроена следующим образом:

1. Блок «Теория» – первый, обучающий, блок ориентирован на ознакомление участников мастерской с основами работы метода супервизии – как в широком контексте, так и сфокусированно в образовании. С учетом обратной связи участников мастерской содержание блока в рамках второго потока обучения в 2024 г. обогатилось темами этики и ответственности участников супервизии, обсуждением вопросов разнообразия и целесообразной применимости различных форматов супервизионного процесса, стилевых особенностей деятельности супервизора и т. д. Одной из ключевых тем стало обсуждение педагогической функции супервизии и, соответственно, тех преимуществ и ограничений супервизионного процесса, которые обуславливает данное «задвоение» функции применительно к ситуациям супервизии в образовании. Стоит подчеркнуть, что занятия в блоке «Теория», несмотря на его наименование, проводились в интерактивном формате и предполагали практическую проработку освоенного теоретического содержания. По завершении данного блока участники принимают решение о продолжении работы в мастерской и возможности/необходимости выхода на сертификацию в качестве супервизоров Программы.

2. Блок «Практика» – второй, практический, блок предполагает комплексное применение участником мастерской знаний, полученных в блоке «Теория», на практике. Для каждого из участников блока проводятся индивидуальные стажировки, завершающиеся подготовкой аналитико-рефлексивных документов по итогам работы. В 2024 г. в связи с изменением содержания блока «Теория» были предложены новые возможности прохождения стажировки. С учетом расширения контингента участников мастерской и привлечения как магистрантов, так и представителей профессорско-преподавательского состава вузов предполагается реализация научно-исследовательского формата стажировки, если это отвечает индивидуальным целям участника мастерской. В то же время сохранена и дополнительно дифференцирована с опорой на освоенное многообразие форматов работы супервизора возможность проведения учебной супервизии при участии супервизанта(-ов) из образовательных организаций – участниц Программы.

3. Блок «Сертификация» – третий блок Мастерской супервизии предусматривает публичное представление участником мастерской итогов своей работы

в сообществе коллег, также претендующих на сертификацию в качестве супервизора Программы. Работа в блоке ведется в формате встреч интервизионного характера и/или круглых столов по обмену опытом при участии организаторов и преподавателей Мастерской супервизии и завершается принятием решения о сертификации участников и их дальнейшем статусе в части реализации задач супервизии в Программе.

Для обеспечения качественного сопровождения личностно-профессионального развития участников Мастерской супервизии¹ в 2023 г. была разработана авторская система исследовательских инструментов (в 2024 г. инструментарий дополнен и расширен, ведется дальнейшая апробация в сопоставлении с верифицированными методиками в рамках второго потока мастерской). Инструментарий состоит из трех взаимосвязанных по смыслу частей:

- опросник «Установки и предпочтения педагогического работника при решении профессиональных задач» (А.А. Данилина);
- чек-лист профессиональных навыков супервизанта Программы (внутри-программная разработка);
- шкала ролевых характеристик супервизора (С.А. Тришкина).

Необходимость (само)исследования педагогического работника, который демонстрирует намерение осваивать дополнительные надпрофессиональные компетенции, в частности, в области супервизии для повышения своей конкурентоспособности и личностной устойчивости, а также поиск способов сопровождения и возможностей для гибкой корректировки выбранной им траектории развития, представляются значимыми акцентами в деятельности Мастерской супервизии. Это обусловлено тем, что супервизор в образовании является чаще всего представителем аналогичной или близкой профессиональной сферы и действует «своим примером», транслируя активно перенимаемые сообществом и/или обучающимися образовательные, коммуникативные и иные образцы профессионального поведения [12].

Стоит отметить, что структура и содержание исследовательского инструментария были специально разработаны таким образом, чтобы участник мастерской мог последовательно через смену фокуса рефлексивной позиции примерить роль супервизора, послойно исследуя содержание своих личностно-профессиональных установок и предпочтений с помощью опросника, затем погрузиться в модельную ситуацию супервизии в качестве супервизанта с помощью чек-листа и в итоге зафиксировать посредством шкалы текущие представления о своем

¹ В 2023 г. в работе пилотной Мастерской супервизии приняли участие представители 19 субъектов РФ – участников программы (Калининградская, Калужская, Кемеровская, Курганская, Липецкая, Нижегородская, Новосибирская, Пензенская, Самарская, Саратовская, Тульская и Ярославская области, Алтайский, Краснодарский и Красноярский края, Республики Алтай, Башкортостан и Удмуртия, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра), в 2024 г. – представители 25 субъектов РФ, среди впервые включившихся в работу мастерской – представители Волгоградской, Воронежской, Иркутской, Новгородской, Ростовской, Свердловской и Ульяновской областей, Пермского края, Республик Крым и Татарстан, а также Москвы и Санкт-Петербурга.

ролевом диапазоне в качестве супервизора. С точки зрения содержания супервизорской деятельности и развития супервизора это представляется важным, поскольку «генерирование ресурсов супервизируемого позволяет ему расширять границы профессиональной идентичности <...> Это способствует самостоятельному творческому поиску, позволяет <...> чувствовать себя автономно в процессе формирования собственной профессиональной позиции» [20]. Если такое расширение становится реальным – в данном случае оно достигалось за счет организации (само)исследования и совместного анализа его результатов на занятиях с акцентом на потенциально позитивные изменения (и не всегда в его основе лежал рост показателей), – то «возникает еще и радостное переживание расширения своих возможностей – возрастания ресурсов личности» [24].

В то же время следует оговориться, что личностный потенциал как возможность управления личностными ресурсами, по мнению исследователей, трудноизмерим, «оценить его в целом можно только экспертно» [16]. При этом, вероятнее всего, такая оценка будет субъективной [9], но, собственно, это и становится важным, поскольку именно представления конкретной личности о том, чем она обладает и как может этим распорядиться, помогают предсказывать исход определенных событий, а в перспективе и благополучие личности как таковое – общее и применительно к определенным контекстам [10, 14], например, профессиональным.

В данной статье предлагается сфокусироваться на результатах самоисследования участников пилотной Мастерской супервизии 2023 г. с использованием опросника «Установки и предпочтения педагогического работника при решении профессиональных задач», который опирается на идею личностных ресурсов концепции развития личностного потенциала Д.А. Леонтьева. В самоисследовании с применением данного инструмента приняли участие 24 респондента – участника Мастерской супервизии 2023 г. (100 % фактической аудиторрии).

Уже на этапе ответов на вопросы преамбулы самоисследования было зафиксировано некоторое неверие респондентов в свои профессиональные силы. В частности, собственный опыт супервизанта оценивался ими выше (5,7 балла из 10 возможных), чем имеющийся супервизорский или близкий к нему опыт (4,25 балла из 10). Вероятно, причиной такого «смещения» оценки может служить отраслевая специфика, которая, провоцирует педагогического работника, прежде всего, рассматривать себя с позиции «вычитающего» оценивания, делая акцент на проблемах и дефицитах, а не на преимуществах и возможностях.

Дальнейший анализ результатов прохождения опросника участниками Мастерской супервизии – 2023 несколько корректирует наметившуюся негативную тенденцию: «К достижению профессиональных целей респондентов <...> ведет преимущественно опора на ресурсы саморегуляции. В частности, это чувствительность к обратной связи (ресурс потенциала достижения) и готовность к изменениям (ресурс в области потенциала жизнестойкости)» [7]. Для супервизора в образовании подобная личностная установка выглядит продуктивно: систематически решать задачи повышения уровня профессионального благополучия педагогических работников – супервизантов путем активизации их ресурсов [3, 26]

без ущерба качеству процесса и себе самому, можно лишь самостоятельно обладая такими ресурсами и грамотно управляя ими.

Кратко описанные выше результаты исходного самоисследования [более подробно – в работе 7] обусловили для организаторов и преподавателей Мастерской супервизии – 2023 ряд важных задач в духе супервизорской практики: создать в процессе обучения работе с методом предпосылки для позитивных изменений в профессиональном самовосприятии участников мастерской, помочь им осуществить (ре)интеграцию обнаруженных ресурсов, принять имеющиеся в данный момент ограничения, выработать взвешенные решения по их преодолению и вернуть себе ответственность за их реализацию.

Предваряя анализ данных, полученных в ходе дальнейшего самоисследования участников Мастерской супервизии – 2023 с помощью опросника, необходимо отметить, что преимущественное внимание в описании будет уделено областям, в которых отмечались статистически значимые различия и близкие к статистически значимым.

Так, при сравнении результатов самоисследования для совокупной экспериментальной и контрольной групп, а также для ядра экспериментальной группы (наиболее стабильно посещающие и активные на занятиях участники) и контрольной группы (участники Мастерской экспертизы Программы 2023 г.) выявлены близкие к статистически значимым изменения в части проявленности личностных ресурсов, относящихся к потенциалу жизнестойкости: резильентность – из группы ресурсов устойчивости, витальность – из группы мотивационных ресурсов, готовность к изменениям – из группы ресурсов саморегуляции, копинг-стратегии – из группы инструментальных ресурсов, посттравматический рост – из группы трансформационных ресурсов.

Как известно, потенциал жизнестойкости помогает гибко откликаться на давление извне в ситуациях, когда «тестирование реальности» показало, что замысел личности весьма далек от нее [16]. Изменение в части витальности как мотивационного ресурса, связанного с данной подструктурой личностного потенциала, фиксирует ситуацию развития участников Мастерской супервизии как личностей, склонных ориентироваться на действие, а не состояние [19] и преуспевать, опираясь на возможность изменений и находя мотивацию к изменениям в них самих [17]. Здесь также возникает категория субъектности с опорой на психическую энергию личности, которая связана «со значимой деятельностью, инициированной Я на основе внутренней мотивации» [1]. Предполагаем, что зафиксировать для себя ценность изменений как таковых и потенциал их управляемости участникам мастерской удалось в том числе благодаря проведению серии практических упражнений, в которых целенаправленно происходила смена фокуса анализа ситуации с супервизора на супервизанта и обратно: в таких упражнениях заметнее всего оказывались первичные расхождения во взаимных ожиданиях участников процесса супервизии, и в качестве решения предлагался акцент на необходимости предпринимать осознанные конструктивные действия по сверке этих ожиданий для того, чтобы супервизия состоялась.

На справедливость сделанных предположений также указывает то, что и при сравнении результатов самоисследования для совокупной экспериментальной группы в динамике удалось зафиксировать умеренно статистически значимые изменения в части проявленности всей совокупности мотивационных ресурсов, к которым относятся смысл, мотивация и витальность.

В целом мотивационный аспект личностных ресурсов и витальность как возможность распоряжаться неким запасом энергии мотивации – это весьма важная характеристика для супервизора в связи с тем, что ему необходимо оставаться в равномерно включенном взаимодействии с супервизантом даже тогда, когда тот отказывается рассматривать возможные точки роста в своей профессиональной деятельности, когда потенциальное разрешение запроса начинает кардинально отличаться от первоначальной гипотезы, и оказывается необходимо, хотя бы в порядке эксперимента, попробовать что-либо другое, даже незапланированное для работы с этим супервизантом, и при этом не утратить энтузиазм к работе. В целом проявленность данного ресурса у участников Мастерской супервизии – 2023 можно рассматривать как предпосылку успешности в данной профессиональной области в целом, поскольку супервизия как процесс предполагает ориентацию на постоянство изменений и возможность через обратную связь улавливать их перспективные траектории, разворачивая их к супервизанту таким образом, чтобы они становились для него привлекательнее устоявшегося, но возможно более не эффективного паттерна профессиональных решений.

Предполагаем, что на зафиксированные изменения в области мотивационных ресурсов могли повлиять проведенные в рамках обучения практикумы, предусматривавшие демонстрацию непосредственной практики супервизии, в особенности те, в ходе которых супервизант выбирался на месте из числа участников мастерской. Это позволяло открыто демонстрировать работу супервизора и его поисковую деятельность в чистом виде, здесь и сейчас, фокусируя внимание обучающихся на необходимости для супервизора удерживаться в поле запроса, но при этом быть внимательным ко всем происходящим изменениям, заинтересованно откликаясь на них как на факторы продвижения к разрешению проблемной ситуации, вынесенной на супервизию.

Умение преодолевать «эффект колеи мышления» [2] – важное качество для супервизора, поскольку в процессе своего взаимодействия с супервизантом ему приходится гибко обходиться с его сопротивлением, желанием оставаться неизменным при явном желании самих изменений, и, если у обучающихся супервизоров начинает активизироваться и резильентность (относится к группе ресурсов устойчивости потенциала жизнестойкости), это означает, что совокупно работу Мастерской супервизии в данном направлении можно также расценивать как продуктивную.

Таким образом, следует зафиксировать, что у участников Мастерской супервизии – 2023 по итогам работы в блоке «Теория» отмечалось заметное развитие потенциала для становления в качестве супервизора с точки зрения личностных ресурсов, поскольку именно «супервизия служит базовым механизмом си-

стемного и систематического саморегулирования профессиональной деятельности» [18], и соответственно, наоборот, для осуществления неимитационной профессиональной деятельности такого характера необходимо развивать именно саморегуляцию.

В завершение представления и обобщения результатов самоисследования участников Мастерской супервизии – 2023 с использованием опросника «Установки и предпочтения педагогического работника при решении профессиональных задач» следует отметить, что в ходе сравнения результатов совокупной экспериментальной группы в динамике были также выявлены умеренно статистически значимые изменения в части такого ресурса саморегуляции, как толерантность к неопределенности (системно соотносится с потенциалом выбора и самоопределения).

Деятельность педагогических работников, оперирующих такими понятиями, как, например, «планируемый результат», всегда оставляет простор для неопределенности, что мотивирует их на импровизацию [11]. Работа супервизора в образовании может быть в начале настолько же неопределенна – в особенности по характеру траектории движения к реализации запроса, и часть этой неопределенности супервизору необходимо снять, чтобы был сформулирован обоюдно понятный запрос супервизанта на изменения. Осуществить это под силу тому, кто находит удовлетворение в профессиональной деятельности, где встречаются ситуации неопределенности, демонстрируя принимающее отношение к ним, т. е. задействуя свой ресурс толерантности к неопределенности [10]. Соответственно, если уже на этапе работы в блоке «Теория» в 2023 г. удалось подвинуть участников мастерской в сторону подобных изменений, значит, были предприняты верные шаги, и у них появилось еще больше предпосылок к эффективной самостоятельной супервизорской работе.

Анализ специфики реализации разработанной модели обучения супервизии в 2023 г. также может быть осуществлен с помощью учета позиций обратной связи, которая собиралась параллельно самоисследованию участников Мастерской супервизии. Представляется важным вернуться к значениям среднего балла самооценки участниками своего опыта в качестве супервизора, с которого началось описание полученных результатов. Следует отметить, что по итогам участия в работе блока «Теория» Мастерской супервизии – 2023 совокупная экспериментальная группа увеличила свой средний балл самооценки (4,25 балла – февраль 2023 г.; 5,18 балла – апрель 2023 г.), ядро экспериментальной группы также изменило свою самооценку в сторону повышения (с 4,75 балла до 5,91 балла из 10 возможных).

Подводя итоги, следует отметить: продолжающаяся апробация разработанной в 2023 г. модели обучения супервизии показывает, что для педагогических работников, обладающих намерением освоить новую для них, либо усовершенствовать представления о ранее освоенной надпрофессиональной компетенции, способствующей личностно-профессиональному развитию, применима ее практическая реализация в формате мастерской. Данное обучение, согласно результа-

там самоисследования и непосредственной обратной связи обучающихся, оказалось полезным и эффективным как способ развития ряда значимых личностных и профессиональных характеристик. По свидетельствам обучающихся, осуществившиеся изменения опосредованно оказывают свое влияние и на их окружение: в лучшую сторону изменилось качество общения (стало возможным «сохранение» себя и другого в трудной коммуникативной ситуации), изменилось качество сопровождения других (появилась уверенность в работе с неконкретизированными запросами, сопровождаемыми общим недоверием супервизанта к своим профессиональным возможностям).

Концептуальная идея и реализация практики Мастерской супервизии предполагает дальнейшее развитие. Среди ожидаемых и проявившихся эффектов стоит выделить следующие: с опорой на полученные результаты исследования проведена корректировка структуры и содержания обучения, и в апреле 2024 г. осуществлен запуск второго потока Мастерской супервизии, в рамках которого еще более выражено реализуется идея «горизонтализации взгляда» специалистов на самих себя в профессии и на саму профессию. Это проявляется в числе прочих аспектов в том, что во втором потоке работы мастерской принимают участие на принципах профессионального равенства и творческого партнерства пяти отдельных групп, включающих представителей нескольких уровней образования: магистранты вузов, профессорско-преподавательский состав – представители Консорциума вузов Программы, представители СПО, образовательных организаций – Центров развития личностного потенциала Программы, а также представители региональных обучающих и сопровождающих команд Программы.

Данная работа, безусловно, служит дальнейшему обновлению принципов взаимодействия в профессиональных сообществах образовательных организаций, где работают педагогические работники – супервизоры и супервизанты, прошедшие и проходящие подобное (взаимо)обучение. Мастерская супервизии в данном случае становится эффективной площадкой для раскрытия профессиональных возможностей педагогических работников, возникновения и трансляции новых принципов коллегиального развивающего взаимодействия в образовании, демонстрируя продуктивный опыт и пример возможности изменений в части личностно-профессионального развития педагогов как на уровне отдельной образовательной организации, так и в системе дополнительного профессионального образования и иных направлений сопровождения развития педагогических работников. Также это помогает формированию открытого и ориентированного на результат пространства для дискуссии о критериях качества осуществления профессиональной деятельности в области супервизии, в т.ч. в образовании, и в ближайшей обозримой перспективе – широкого обсуждения подходов к разработке профессионального стандарта данной профессии с опорой на уже достигнутые исследовательско-практические результаты.

Литература

1. Александрова Л.А. Субъективная витальность как составляющая личностного потенциала / Л.А. Александрова // *Личностный потенциал. Структура и диагностика*. – М.: НПФ «Смысл», 2011. – С. 320–337.

2. Асмолов А.Г. Нам нужен тот, кто объяснит, что происходит / А.Г. Асмолов // Росбалт. – URL: <https://www.rosbalt.ru/moscow/2020/06/24/1850583.html/> (дата обращения: 23.03.2024).
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004. – 470 с.
4. Булычева А.Е. Роль супервизии в создании безопасной образовательной среды / А.Е. Булычева // Человек в эпоху перемен. Вызовы настоящего, построение будущего: материалы IV Съезда психотерапевтов, психиатров, психологов и консультантов Сибирского федерального округа (Новосибирск, 3–8 апреля 2015 г.). – Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного технического университета, 2015. – С. 160–163.
5. Бычкова Л.В. Комплексный подход к развитию рефлексивной позиции участников образовательных отношений в ходе самоанализа занятий / Л.В. Бычкова, А.А. Данилина, А.Н. Иоффе // Учитель Алтай. – 2023. – № 1 (14). – С. 13–20.
6. Данилина А.А. Особенности организации и проведения супервизии профессиональной деятельности преподавателей программ повышения квалификации педагогов / А.А. Данилина, С.А. Тришкина // Образовательная панорама. – 2022. – № 2 (18). – С. 107–113.
7. Данилина А.А. Супервизор в образовательной сфере: личностные ресурсы, профессиональные навыки и ролевой диапазон / А.А. Данилина, С.А. Тришкина // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2023. – № 4. – С. 3–13.
8. Залевский Г.В. Психологическая супервизия: учебное пособие для бакалавриата и специалитета / Г.В. Залевский. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2024. – 176 с.
9. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Ю. Иванова. – М., 2016. – 22 с.
10. Иванова Т.Ю. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности / Т.Ю. Иванова, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин и др. // Организационная психология. – 2018. – № 1. – С. 8–121.
11. Иоффе А.Н. «4D-видение» занятия: инструментарий для достижения синергии взглядов педагога, ученика и эксперта / А.Н. Иоффе, Л.В. Бычкова, И.А. Виноградова и др. // Образование и город: третья миссия университета. Ресурсы взаимного развития: сборник статей по итогам Пятого и Шестого ежегодных международных симпозиумов (2022–2023 гг.) / под ред. С.Н. Вачковой. – М.: ООО «А-Приор», 2023. – С. 143–157.
12. Иоффе А.Н. Исследование занятия как основа комплексного анализа педагогической деятельности / А.Н. Иоффе, А.А. Данилина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2024. – № 1. – С. 30–41.
13. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е.И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.
14. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: оптика психологии / Д.А. Леонтьев // Образовательная политика. – 2023. – № 2 (94). – С. 20–31.
15. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д.А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18–37.
16. Леонтьев Д.А. Три мишени: личностный потенциал – зачем, что и как? / Д.А. Леонтьев // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 10–16.
17. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – № 4. – С. 110–135.
18. Лях И.В. Полиmodalная супервизия: практика для практиков / И.В. Лях // Профессионализм специалиста помогающих профессий: супервизия, личная терапия, теория и навыки: сборник материалов международного форума специалистов помогающих профессий (Новосибирск, 23–28 апреля 2014 г.). – URL: <https://supervis.ru/nro-books/2014/> (дата обращения: 02.09.2023).
19. Митина О.В. Рефлексивная ориентация и ее диагностика в структуре контроля за действием / О.В. Митина, Е.И. Рассказова // Психологический журнал. – 2014. – № 2. – С. 118–128.

20. Моложавенко А.В. Супервизия как технология гуманитаризации послевузовского образования: подготовка педагогов-психологов в процессе профессионального развития / А.В. Моложавенко // *Перспективы науки и образования*. – 2014. – № 3 (9). – С. 171–181.

21. Погодина Е.К. Супервизия как метод профилактики профессионального выгорания специалистов СППС / Е.К. Погодина // *Медико-педагогические проблемы охраны здоровья учащихся и безопасности жизнедеятельности: материалы Республиканской научно-практической конференции (Минск, 21 ноября 2014 г.)*. – URL: <https://clck.ru/NrCzo/> (дата обращения: 28.08.2023).

22. Программа по развитию личностного потенциала Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». – URL <https://vbudushee.ru/education/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/> (дата обращения: 20.08.2023).

23. Иоффе А.Н. Развитие личностного потенциала на занятиях: учебное пособие / А.Н. Иоффе, Л.В. Бычкова. – М.: Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее», 2021. – 280 с.

24. Рыжов Б.Н. Системная психология / Б.Н. Рыжов. – 2-е изд. – М.: Т8 Издательские технологии, 2017. – 356 с.

25. Синицына Г.П. Возможности супервизии в усилении практической подготовки педагогов / Г.П. Синицына // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21663/> (дата обращения: 01.09.2023).

26. Эббекке-Нолен А. Введение в системную супервизию / А. Эббекке-Нолен. – М.: First Step, 2020. – 108 с.

27. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

УДК 378.4

**О.Ю. Елькина, доктор педагогических наук, профессор,
Л.Я. Лозован, кандидат педагогических наук, доцент,
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
Кемеровского государственного университета,
г. Новокузнецк, Россия**

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УГРОЗ

Аннотация. Подготовка специалиста в области образования в реалиях настоящего времени претерпевает существенные изменения, связанные не только с переходом на компетентностный подход в образовании, но и с необходимостью реагировать на внешние и внутренние негативные факторы, связанные с изменением современной геополитической ситуации и возникновением мировых кризисных явлений. Данные факторы приводят к возникновению рисков, затрудняющих решение задач профессиональной подготовки будущих педагогов. При этом большая часть рисков связана с возможностью негативного воздействия на их мировоззрение и профессионально-личностное становление, так как в условиях постоянно меняющегося мира затруднено обеспечение психологической и информационной безопасности молодежи. Кроме того, будущие педагоги сталкиваются с проблемами, связанными с социальным взаимодействием как в условиях образовательной организации, так и вне ее. В этой связи актуальным направлением решения задач профессиональной подготовки будущих педагогов – студентов университета в условиях современных социально-психологических угроз является использование риск-ориентированного подхода в организации образовательной и воспитательной деятельности университета. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является анализ опыта Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского

государственного университета в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях социально-психологических угроз. **Методы исследования:** теоретический анализ, синтез, обобщение материалов статей, изучение нормативных документов. **Выводы и рекомендации.** Анализ опыта подготовки будущих педагогов – студентов классического университета к профессиональной деятельности в условиях социально-психологических угроз позволяет сделать вывод о необходимости внедрения риск-ориентированного подхода в организации образовательной и воспитательной деятельности университета, который включает: формирование риск-ориентированного мышления студентов; обеспечение определенной социокультурной среды, способствующей преодолению возникающих рисков; интеграцию корпоративной и социокультурной среды университета.

Ключевые слова: университет, профессиональная подготовка, будущий учитель, социально-психологические угрозы, риск-ориентированный подход.

**O.Yu. Elkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
L.Ya. Lozovan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute
of Kemerovo State University,
Novokuznetsk, Russia**

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL THREATS

Abstract. *The training of a specialist in the field of education in the realities of the present time is undergoing significant changes, associated not only with the transition to competence-based approach in education, but also with the need to respond to external and internal negative factors associated with changes in the current geopolitical situation and the emergence of global crisis phenomena. These factors lead to risks that make it difficult to solve the tasks of professional training of future teachers. At the same time, most of the risks are associated with the possibility of a negative impact on their worldview and professional and personal development, since in an ever-changing world it is difficult to ensure the psychological and information security of young people. In addition, future teachers face problems related to social interaction both in the conditions of an educational organization and outside it. In this regard, the use of a risk-based approach in the organization of educational and educational activities of the university is an urgent direction for solving the tasks of professional training of future teachers – students of the university in the context of modern socio-psychological threats. Thus, **the purpose of the current research** is to analyze the experience of the Kuzbass Humanitarian Pedagogical Institute of Kemerovo State University in preparing future teachers for professional activity in conditions of socio-psychological threats. **Research methods:** theoretical analysis, synthesis, generalization of the materials of articles, study of normative documents. **Conclusions and recommendations.** The analysis of the experience of preparing future teachers – students of the classical university for professional activity in the conditions of socio-psychological threats allows us to conclude that it is necessary to introduce a risk-oriented approach in the organization of educational and educational activities of the university, which includes: the formation of risk-oriented thinking of students; providing a certain socio-cultural environment conducive to overcoming emerging risks; integration of corporate and socio-cultural university environments.*

Keywords: university, professional training, future teacher, socio-psychological threats, risk-oriented approach.

Введение. Приоритетными задачами высшего педагогического образования в современной России является не только компетентностная профессиональ-

ная подготовка специалистов, но и их воспитание, личностное развитие и готовность к решению профессиональных задач в быстро меняющемся социуме, а также в условиях неопределенности и социально-психологических угроз.

Решение обозначенных задач может быть осложнено разной степени рисками, возникающими под влиянием внешних и внутренних негативных факторов. В этой связи образовательные организации высшего образования должны быть готовы к управлению возникающими рисками. Особенно это актуально для организаций высшего образования, осуществляющих подготовку педагогических кадров, так как уровень готовности будущего педагога к решению профессиональных задач непосредственно связан с результативностью выполнения поставленного перед ним государственного заказа на образование и воспитание подрастающего поколения. Процесс управления рисками требует внедрения в организацию деятельности образовательных организаций риск-ориентированного подхода.

Идея реализации риск-ориентированного подхода как механизма регулирования системы государственного контроля прослеживается и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации».

Однако следует отметить, что опыт применения риск-ориентированно подхода в работе организаций высшего образования, осуществляющих подготовку будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях современных социально-психологических угроз, недостаточно широко представлен в научной литературе, несмотря на актуальность данного вопроса.

В этой связи мы предлагаем к рассмотрению опыт использования риск-ориентированного подхода в условиях социально-психологических угроз в организации образовательной и воспитательной деятельности по подготовке педагогических кадров в классическом университете.

Теоретический анализ литературы. Ключевыми понятиями рассматриваемой проблемы являются «риск» и «риск-ориентированный подход». Обращение к «Словарю русского языка» С.И. Ожегова убеждает, что «риск» трактуется как возможность опасности, неудачи; «действие наудачу в надежде на счастливый исход» [12].

В исследованиях специалистов, занимающихся вопросами управления в образовании (2010–2020 гг.), риск-ориентированный подход рассматривается как необходимое условие оптимизации системы менеджмента качества (Р.Р. Габдулхаков, А.Н. Никулин, Л.Ф. Попова и др.) [4, 11, 13].

Анализ публикаций отечественных ученых (2019–2024 гг.) убеждает в том, что риск-ориентированный подход в образовании исследуется в основном в аспекте проходящей в стране реформы контрольной (надзорной) деятельности (Н.В. Алтынникова и др.). Он определяется как концептуальная новация контрольно-надзорной деятельности и предполагает повышение результативности деятельности контрольно-надзорных органов, снижение административной нагрузки, переход с учетом рисков от всеобщего надзора к дифференцированному контролю.

В исследовании проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях социально-психологических угроз нас интересовал не административный компонент реализации данного подхода, а его социально-педагогический и образовательный аспекты.

Совокупность глобальных проблем современности, напряженность в международных отношениях, экономические санкции сделали популярным введенное У. Бемом понятие «общество риска», в котором возникновение разномастных рисков обусловлено процессами его инновационного развития и модернизации [3]. В современном мире в контексте социализации молодежи стремление проявлять «рискованность» обнаруживает как негативные, так и позитивные последствия.

Основой «общества риска», по мнению О.Н. Яницкого, является отказ от реформирования из-за страха перед всем новым и отсутствия доверия к проектам и программам, реализуемым на государственном уровне. «Основополагающей нормативной моделью общества являются безопасность, выживание, сохранение накопленного или ранее приобретенного» [14, с. 7].

В настоящее время российское общество переживает глобальные перемены, которые связаны с переоценкой его устоев и ценностей, изменением его позиций во внутренней и внешней политике. Реакцией на эти глобальные преобразования является появление в нашем обществе утопических желаний остаться в «промежуточном состоянии» между сложной современностью и тоталитарным прошлым [8].

Вместе с тем темпы инновационного развития современного отечественного образования не позволяют застыть в этом «промежуточном состоянии». Поэтому, как справедливо полагает Н.А. Асхадуллина, назрела необходимость перехода на качественно иной уровень подготовки будущих педагогов, основанный на идее создания инновационной образовательной среды, в которой будет обеспечена возможность формирования их рискологической компетентности [1]. Автором была определена сущность данного педагогического феномена, выявлены аксиологический, мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный, креативный и рефлексивно-оценочный компоненты структуры рискологической компетенции и дана их характеристика, установлена последовательность наполнения рискологической компетенции [2].

Наряду с важностью формирования рискологической компетенции обучающихся многие современные ученые исследуют феномен риск-ориентированного мышления, которое «заключается в рассмотрении рисков, существующих в управлении качеством, точном и всестороннем выявлении рисков и возможностей, которые могут повлиять на качество продуктов/услуг, повышении удовлетворенности клиентов, планировании и осуществлении мер по борьбе с неблагоприятными рисками, а также оптимальному использованию возможностей» [8, с. 65]. И.Г. Долинина и О.В. Кушнарера обосновывают педагогическую технологию формирования риск-ориентированного мышления обучающихся инженерных специальностей [5, 9].

Вызывает интерес исследование Л.Р. Каюмовой, В.Г. Закировой, В.К. Власовой, где представлен опыт применения в рискоориентированной подготовке педагога технологии форсайт-сессии [7].

Применительно к проблеме нашего исследования мы можем обратиться к работе А.В. Малышенко, где образование рассматривается не только как среда, в которой должны быть созданы условия для личностного развития всех участников образовательного процесса, но и как среда, обеспечивающая предупреждение социальных рисков [10].

О социальных рисках, зарождающихся в молодежной среде, упоминает и Ю.А. Зубок, называя исходным риском неравные стартовые возможности у молодежи, принадлежащей к различным социальным группам. По мнению автора, это порождает для нее еще ряд социальных рисков: ограничение социальной мобильности, затруднения в самореализации и самоопределении, тенденцию к формированию в молодежной среде модели рискованного поведения и ценности риска [6].

Считаем, что на основе риск-ориентированного подхода в современной социокультурной ситуации в подготовке будущих педагогов необходимо спроектировать в университете отвечающую современным требованиям педагогического образования систему, реализация которой позволит развивать риск-ориентированное мышление студентов, их профессиональную мотивацию, будет способствовать раскрытию личностных ресурсов, без которых невозможно достижение успеха в будущей профессиональной деятельности педагога.

Цель исследования: обобщение опыта по подготовке будущих педагогов – студентов университета к профессиональной деятельности в условиях социально-психологических угроз.

База исследования: Кузбасский гуманитарно-педагогического институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк).

Методы и методики исследования. Обобщение опыта университета по подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности осуществлялось с использованием методов теоретического и сравнительного анализа, синтеза, обобщения, экспертной оценки материалов статей по проблеме исследования.

Результаты исследования. Одним из направлений реализации риск-ориентированного подхода в подготовке будущих педагогов является, согласно мнению И.Г. Долининой и О.В. Кушнаревой, формирование у них риск-ориентированного мышления [5]. Соглашаясь с позицией авторов, мы выделяем следующие проявления сформированного у педагога риск-ориентированного мышления: способность анализировать явления и процессы и вычленять имеющиеся риски; способность добывать необходимую информацию и на ее основе выявлять закономерности, порождающие риски; способность находить решение в нестандартных ситуациях, используя имеющуюся базу знаний и компетенций.

Опираясь на эту позицию, мы конкретизировали наполнение содержания данного понятия применительно к педагогической деятельности. В соответствии с этим риск-ориентированное мышление будущих педагогов проявляется в следующих способностях: анализировать явления, условия, факторы, негативно

влияющие на результативность решения педагогических задач, и на основе этого принимать превентивные меры по предотвращению этого влияния; находить педагогически целесообразные и безопасные решения в нестандартных ситуациях, в том числе в условиях отсутствия достаточного фактического материала для принятия решения; анализировать собственные действия и состояния в критических ситуациях и принимать обоснованные решения по безопасному выходу из этих ситуаций. При этом надо учитывать, что будущего педагога необходимо готовить к преодолению как традиционных, так и обусловленных временем новых рисков. Однако скорость принятия решений, направленных на преодоление этих рисков, возрастает, так как ускоряются все процессы, происходящие в обществе, а зона прогнозируемости результатов педагогической деятельности сокращается в силу увеличения неопределенности в социальной и образовательной реальности.

Формирование обозначенных способностей, характеризующих наличие у будущих педагогов риск-ориентированного мышления, обеспечивается при изучении студентами педагогических профилей подготовки дисциплин психолого-педагогического модуля, а также в процессе организации их проектной и волонтерской деятельности. В рамках дисциплин модуля студенты учатся анализировать и устанавливать закономерности между процессами и явлениями, осваивают технологии развития критического мышления, приобретают умение выделять риски и прогнозировать развитие педагогических ситуаций в условиях социально-психологических угроз, осваивают техники самопомощи и саморегуляции в кризисный период. Кроме этого, в университете создана психологическая служба, в задачи которой входит оказание консультативной помощи тем студентам, которые самостоятельно не могут справиться с возникающими у них жизненными проблемами.

Основой для формирования у студентов риск-ориентированного мышления является организация занятий с использованием интерактивных и активных методов обучения (кейс-технологии, баскет-метод, баркемп (BarCamp), деловые игры, аквариум, метод проектов и т. д.).

Следующим направлением реализации риск-ориентированного подхода в подготовке будущих педагогов является организация социокультурной среды университета, способствующей становлению активной гражданской позиции и гармоничному личностному развитию студентов. Это обусловлено тем, что студенчество является активной интеллектуальной элитой и опорой для любого государства, но в то же время студенты легко могут быть подвержены негативным внушениям и влияниям, противоречащим интересам государства. Как показывают данные, именно на студенческую аудиторию чаще всего направляют свои усилия разного рода экстремистские организации, так как именно в этой социальной среде различные идеологии могут получить поддержку и быстрое распространение. Кроме того, студенческий возраст – это важный этап становления не только профессионально-личностной, но и гражданской позиции. Поэтому необходимость в качественной и системной воспитательной работе в ор-

ганизациях высшего образования не снижается, а усиливается. Например, в воспитательное поле нашего университета включены 23 студенческие организации разной направленности.

В аспекте создания социокультурной среды университета в условиях социально-психологических угроз мы делаем акцент именно на организации волонтерской деятельности. Полагаем, что одним из ее главных преимуществ для процесса воспитания студентов является заложенная в ее природе возможность проявления социальной активности и развитие умений ставить цели и решать задачи, направленные на их достижение. Вовлечение студентов в волонтерскую деятельность требует изучения их мотивации. Для изучения мотивов, побуждающих студентов заниматься волонтерской деятельностью, а также их ожиданий от этой деятельности, проведен опрос среди добровольцев, участвующих в различных волонтерских проектах.

В опросе приняли участие 116 студентов 1–5 курсов нашего университета. Нами отмечено, что у студентов старшего курса преобладают социальные мотивы волонтерской деятельности – 55 % пятикурсников решили заняться волонтерской деятельностью из желания стать участниками самого процесса. От 43 % до 45 % респондентов участвуют в волонтерской деятельности, потому что это соответствует их жизненной и гражданской позиции. Для студентов первого курса преобладающим является мотив достижений, но также достаточно значимы для них и получаемые вознаграждения.

Значимым для волонтеров является идейный мотив, проявляющийся в полном соответствии между целями волонтерской организации и личными целями каждого волонтера. Среди преимуществ такого мотивационного типа мы выделяем разделение ценностей организации и событий, которые волонтеры готовы транслировать окружающим, что приближает их к достижению глобальных целей и миссий. Таким образом, если постоянно поддерживать высокий уровень мотивации студентов-волонтеров, то их гражданская активность и личностный рост будут гарантированно обеспечиваться при включении их в добровольческую деятельность.

Третье направление реализации риск-ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов в нашем университете связано с интеграцией корпоративной культуры и социокультурной среды университета. Процесс эффективного управления любой образовательной организацией невозможен без совершенствования ее корпоративной культуры, особенно если речь идет об образовательной организации высшего образования, занимающейся подготовкой педагогических кадров.

Определяя сущность понятия «корпоративная культура образовательной организации», мы исходим из следующих позиций:

1. Основой корпоративной культуры выступают ценности, разделяемые всеми сотрудниками и студентами образовательной организации. Изменение ценностных ориентаций организации влияет на изменение корпоративной культуры этой организации.

2. Носителями корпоративной культуры образовательной организации являются административно-управленческий персонал, педагоги, студенты, учебно-вспомогательный персонал данной организации.

3. Корпоративная культура каждой образовательной организации имеет свои специфические особенности, обусловленные ее миссией и сферой образовательной деятельности.

4. Результативность формирования корпоративной культуры образовательной организации влияет на результативность работы всей организации, так как сложившаяся культура определяет поведение ее носителей и их отношение к достижению целей данной организации.

5. Проявлениями корпоративная культура образовательной организации являются: традиции, способы коммуникации, обряды, социальные нормы, традиционные мероприятия, типичное для данной организации и усвоенное всеми корпоративное поведение, отношение к целям и задачам организации.

6. Формирование корпоративной культуры в образовательной организации является одним из условий создания ее социокультурной среды.

Исходя из представленных выше позиций, мы понимаем корпоративную культуру образовательной организации как регулятор деятельности и отношений ее сотрудников и студентов, основанный на общепризнанной ими системе ценностей. Корпоративная культура обеспечивает эффективное достижение целей организации и формирования ее внутреннего и внешнего имиджа.

В нашем университете в качестве механизмов формирования корпоративной культуры университета используется оценка и контроль всех процессов со стороны руководителя организации, внимание к системе поощрений, создание в университете образцов для подражания (информирование о наиболее важных людях и событиях, создание этического кодекса), использование эффективных стратегий разрешения конфликтных ситуаций, стимулирование личностного и профессионального роста сотрудников и студентов организации, создание воспитывающей атмосферы внутри организации, создание фирменного стиля организации, трансляция философии и идеологии университета через официальные документы и заявления.

Заключение. Таким образом, деятельность по реализации риск-ориентированного подхода в подготовке будущих педагогов предусматривает формирование у них риск-ориентированного мышления, организацию социокультурной среды, а также ее интеграцию с корпоративной культурой университета.

Литература

1. Асхадуллина Н.Н. Модель формирования рискологической компетентности будущего учителя к инновационной деятельности / Н.Н. Асхадуллина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 4. – Т. 7. – С. 2.

2. Асхадуллина Н.Н. Сущность и структура рискологической компетенции будущих учителей / Н.Н. Асхадуллина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1 (89). – С. 61–70.

3. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну / У. Бек; пер. с нем. В. Селедильника, Н. Федоровой. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.

4. Габдулхаков Р.Р. Сравнительный анализ современных методов оценки риска для обеспечения безопасности / Р.Р. Габдулхаков, Р.И. Ягудин, А.М. Бахтияров и др. // Бюллетень результатов научных исследований. – 2017. – № 1-2. – С. 5–15.

5. Долинина И.Г. Педагогическая технология формирования риск-ориентированного мышления обучающихся / И.Г. Долинина, О.В. Кушнарёва // Гуманизация образования. – 2017. – № 4. – С. 85–91.

6. Зубок Ю.А. Проблемы социального развития молодежи в условиях риска / Ю.А. Зубок // Социологические исследования. – 2003. – № 4. – С. 42–51.

7. Каюмова Л.Р. Опыт использования форсайт-сессии в рискоориентированной подготовке педагога / Л.Р. Каюмова, В.Г. Закирова, В.К. Власова // Концепт. – 2019. – № 2. – С. 67–77.

8. Кирсанова М.И. Риск-ориентированное мышление при управлении качеством / М.И. Кирсанова // Вестник науки. – 2022. – № 12 (57). – Т. 1. – С. 64–70.

9. Кушнарёва О.В. Развитие риск-ориентированного мышления как важнейший этап подготовки обучающихся инженерных специальностей / О.В. Кушнарёва // Приоритеты педагогики и современного образования: сборник статей международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение, 2018. – 310 с.

10. Малышенко А.В. Социально-психологические риски в образовательной среде / А.В. Малышенко // Вестник науки. – 2020. – № 12 (33) – Т. 2. – С. 174–177.

11. Никулин А.Н. Оценка рисков на предприятии / А.Н. Никулин, К. Самолетова // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 7 (89). – С. 38–40.

12. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений: словарь / С.И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. – М.: Мир и Образование, 2019. – 1376 с. – URL: <https://znaniium.com/catalog/product/1651972/> (дата обращения: 28.04.2024).

13. Попова Л.Ф. Внедрение риск-менеджмента в систему управления качеством предприятия / Л.Ф. Попова // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2017. – № 5 (69). – С. 104–109.

14. Яницкий О.Н. Риск в современном обществе. Россия как общество риска: методология анализа и контуры концепции / О.Н. Яницкий // Общественные науки и современность. – 2004. – № 2. – С. 5–15.

УДК 37.064.3

**Д.А. Ермоленко, магистрант,
Г.Г. Парфилова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Актуальность исследования заключается в растущем уровне проявления агрессии детей подросткового возраста в онлайн-пространстве, в связи с чем является необходимым проверить характерные особенности проявления кибербуллинга у подростков. Проблемы, связанные с проявлением такого деструктивного поведения в сети Интернет, входили в круг обсуждения как отечественных, так и зарубежных ученых. Вопросам, касающимся проблем онлайн-травли, уделяют особое внимание такие зарубежные исследователи, как Б. Белси, Г. Бревнер, М.Дж. Коутс, Дж. Скотт, П.К. Смит, Х.Дж. Томас, Г. Йи, Дж.С. Хонг и др. Среди отечественных исследователей можно отметить работы Е.В. Бочкаревой, М. Лебешевой, М.В. Сафроновой, Г. Солдатовой, Е.В. Степановой, а также

Л.А. Раздобариной и др. Также необходимо подчеркнуть, что несмотря на тождественность понятия «кибербуллинг» как в отечественной, так и в зарубежной психолого-педагогической литературе, ученые все еще расходятся в его едином толковании. Сложность данного явления заключается также в тесной связи с обычной травлей – буллингом, так как многие особенности его проявления вытекают именно из офлайн травли. **Цель исследования** – проанализировать и раскрыть особенности проявления кибербуллинга у детей подросткового возраста, выявить уровень агрессии и степень выраженности проявления кибербуллинга. **Методы исследования:** научно-теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, метод диагностики (анкетирование). **Выводы:** в статье рассмотрено понятие кибербуллинга, выявлены и описаны особенности его проявления у детей подросткового возраста.

Ключевые слова: кибербуллинг, дети подросткового возраста, особенности кибербуллинга, психолого-педагогические условия профилактики кибербуллинга.

*D.A. Ermolenko, Master's Student,
G.G. Parfilova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

CHARACTERISTIC FEATURES OF CYBERBULLYING IN ADOLESCENT CHILDREN

Abstract. *The relevance of the study lies in the growing level of aggression manifestation in the internet space of adolescent children; therefore, it is necessary to check the characteristic features of manifestation of cyberbullying of adolescents. The problems related to the manifestation of such destructive behaviour on the Internet have been discussed by both domestic and foreign scientists. Such foreign researchers as B. Belsi, G. Brever, M.J. Coates, J. Scott, P.K. Smith, H.J. Thomas, G. Yi, J.S. Hong and others pay special attention to the issues related to the problems of online bullying. Among domestic researchers we can note the works of E.V. Bochkareva, M. Lebesheva, M.V. Safronova, G. Soldatova, E.V. Stepanova, as well as L.A. Razdobarina et al. It should also be emphasised that, despite the identity of the concept of “cyberbullying” in both domestic and foreign psychological and pedagogical literature, scientists still differ in its unified interpretation. The complexity of this phenomenon also lies in the close connection with the usual bullying, as many features of its manifestation stem from offline bullying. **The aim of the article** is to analyse and reveal the peculiarities of cyberbullying of adolescent children, to identify the level of aggression and the degree of expression of cyberbullying of students. **Methods of research:** scientific-theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the topic of research, method of diagnostics (questionnaires). **Conclusions:** the article considers the concept of cyberbullying, identifies and describes the features of its manifestation in adolescent children.*

Keywords: *cyberbullying, adolescent children, features of cyberbullying, psychological and pedagogical conditions of cyberbullying prevention.*

Введение. На сегодняшний день тяжело представить современную образовательную среду отдельно от контекста глобальной цифровизации, в связи с чем наблюдается рост влияния сети Интернет на подрастающее поколение и вовлечение его в относительно новый, набирающий популярность вид травли и насилия – кибербуллинг. Данное явление несет в себе большую угрозу для детей и подростков, так как интернет-издевательства могут проявиться в обычной жизни в виде известной всем проблемы – травли, или буллинга, а также через

другие виды агрессии и насилия. Именно поэтому перед современными педагогами и психологами стоит задача создания таких условий, которые могли бы обезопасить образовательный процесс и самих обучающихся от возникающих проблем с кибертравлей и ее последствиями.

Цель исследования: провести теоретический анализ и раскрыть особенности проявления кибербуллинга у детей подросткового возраста, выявить уровень агрессии и степень выраженности проявления кибербуллинга обучающихся 6–7 классов.

Теоретический анализ литературы. В психолого-педагогической литературе понятие «кибербуллинг» существует в различных коннотациях, и нет единого, тождественного определения ни в отечественной, ни в зарубежной литературе, но несмотря на это, многие исследователи опираются на определение, которое дал Б. Белси в конце 1990-х гг. По мнению канадского педагога, кибербуллинг представляет собой повторяющееся множество раз преднамеренное враждебное поведение отдельных лиц или групп, намеревающихся нанести вред другим, используя информационные технологии коммуникации. По его мнению, главной целью такого поведения является намеренное ухудшение эмоционального состояния получателя, которое может привести к различным последствиям [4].

В российской науке феномен кибербуллинга начали целенаправленно изучать относительно недавно, несмотря на то что данная проблема является крайне актуальной и острой. Для полного понимания сути проблемы необходимо рассмотреть разные точки зрения ученых на определение понятия «кибербуллинг». Так, Л.А. Найденова [2] под кибербуллингом понимает целенаправленное нападение, которое влечет за собой нанесение психологического вреда, осуществляемое при помощи электронной почты, различных социальных сетей, посредством мобильной связи и иных интернет-площадок. Такого рода многократное проявление агрессии основано на нехватке власти у обидчиков, например, недостатке физической силы или низком социальном статусе в обществе.

По данным, представленным психологом – исследователем кибербуллинга Г.В. Солдатовой, можно выделить следующий общий профиль киберагрессора:

- агрессию в Интернете чаще всего проявляют мальчики или юноши;
- низкий уровень успеваемости;
- активное использование в неограниченном количестве цифровых возможностей, отсутствие родительского контроля за нахождением в Интернете;
- высокий уровень агрессивности, полное отсутствие эмпатии;
- часто заниженная или низкая самооценка;
- высокий уровень импульсивности не только в ответах, но и в поведении в целом;
- чаще всего это нарушители общественного порядка и устава школы;
- участники школьного буллинга в качестве жертвы или агрессора;
- отсутствие сформированных навыков адекватной коммуникации и взаимодействия в коллективе;

- чаще всего это изгой в классе, которые реже находятся в центре внимания;
- отсутствие родительского и педагогического контроля над киберагрессией;
- невовлеченность, отсутствие эмоциональной поддержки со стороны взрослых [3].

Наиболее часто подростки встречаются со следующими видами киберагрессии: грубые комментарии, троллинг, издевки, распространение неправдивой информации, угроза физического насилия, публикация личной информации, в том числе интимного характера (фото или видео), публикация «насмешливых» фото и видео [1].

База исследования. В исследовании приняли участие 63 обучающихся 6–7 классов (12–14 лет) МБОУ «Лицей № 78 “Фарватер”» г. Казани, среди них 18 человек из 6 и 7 «К», а также 27 человек из 6 «Н» классов. Исследования проводились во время классных часов, а также во внеурочное время.

Методы и методики исследования:

- 1) теоретический анализ трудов отечественных и зарубежных ученых;
- 2) диагностические методики (опросник агрессивности Басса – Дарки (А. Басс, А. Дарки), исследование типа киберагрессии – Cyber-Aggression Typology Questionnaire (CATQ) (К.С. Runions), исследование кибербуллинга в школьном коллективе «Буллинг-онлайн» (Е.М. Калинкина).

Результаты исследования. Для выявления проявлений агрессии и враждебности была использована методика А. Басса и А. Дарки, состоящая из 75 утверждений, ответами на которые являются «да» и «нет». Все ответы оцениваются по восьми шкалам: физическая агрессия, вербальная агрессия, подозрительность, враждебность, обида, негативизм, чувство вины и косвенная агрессия. Нормативным значением для выявления уровня агрессии является показатель 21 ± 4 , а для враждебности – $6,5 \pm 3$. Значения выше этих уровней указывают на повышенный уровень агрессивности или враждебности.

По результатам диагностики агрессивности (опросник агрессивности Басса – Дарки) мы пришли к выводу, что больше половины всех опрошенных обучающихся трех классов – 62 % – имеют повышенный уровень физической и вербальной агрессии, из них часть респондентов имеют проблемы с раздражением – очень вспыльчивы и грубы, а также имеют выраженный негативизм.

Из показателей агрессии и враждебности, отраженных на рис. 1, можно увидеть, что практически все показатели агрессивности имеют равные доли выраженности, однако показатели «чувство вины» и «обида» остаются не ярко выраженными.

По результатам диагностики типа киберагрессии (методика Cyber-Aggression Typology Questionnaire (CATQ)) из 63 опрошенных 13 % обучающихся имеют высокий уровень киберагрессии, 34 % – средний, а оставшиеся 53 % – низкий (рис. 2). Из всех опрошенных с высоким уровнем агрессии мальчиков (65 %) больше, чем девочек (35 %).

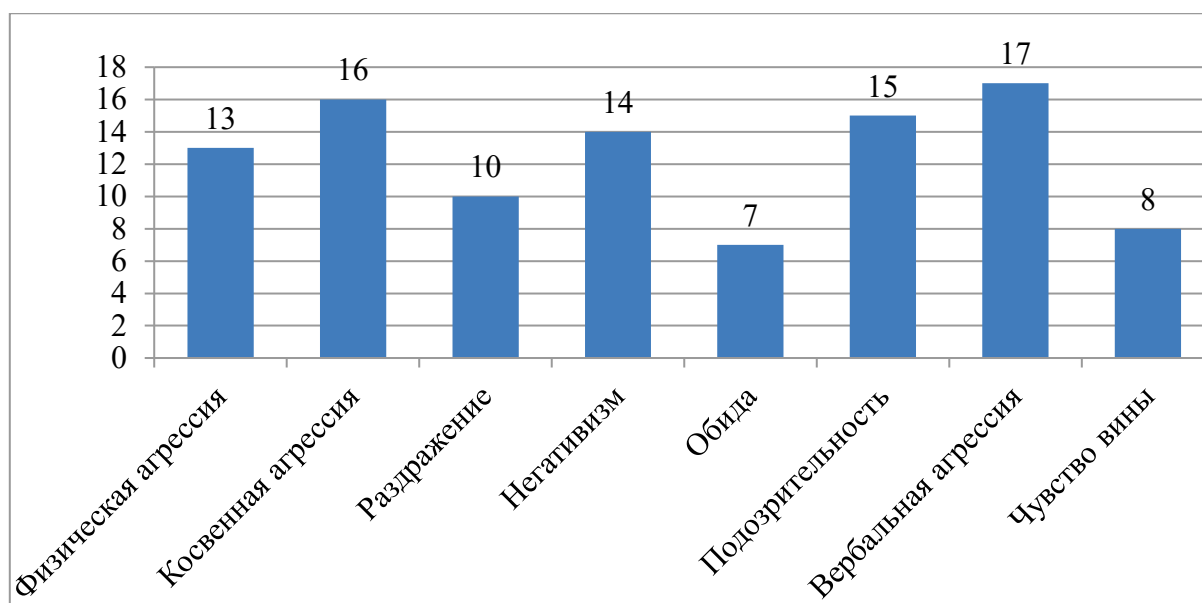


Рис. 1. Показатели проявления агрессии и враждебности (опросник агрессивности Басса – Дарки)

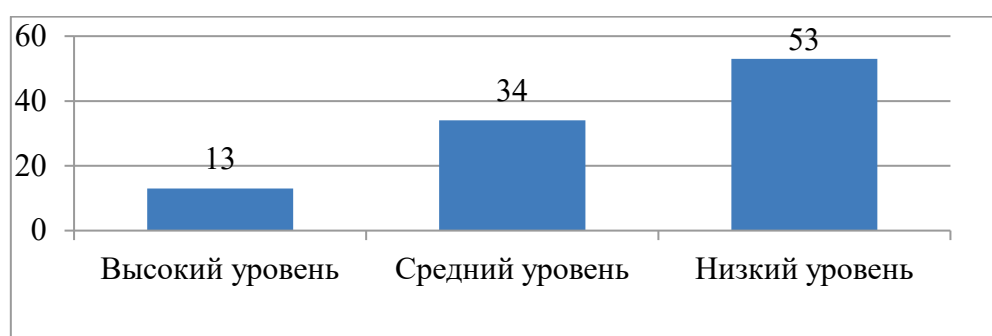


Рис. 2. Исследование уровня киберагрессии (методика Cyber-Aggression Typology Questionnaire (CATQ))

Данная методика не только предполагает выявление уровня киберагрессии, но и помогает определить тип ее проявления:

1. Импульсивно-ответная киберагрессия (ИО) – ответ на целенаправленные провокационные действия в онлайн-пространстве, вызванный негативно окрашенным эмоциональным состоянием.

2. Произвольно-ответная киберагрессия (ПО) – действия, основанные на самоконтроле, которые направлены на самовосстановление после негативных эмоциональных последствий, вызванных действиями собеседника в интернет-пространстве.

3. Произвольно-импульсивная киберагрессия (ПИ) – ответная реакция, направленная на достижение положительных результатов с целью закрепления своего статуса в качестве агрессора.

4. Импульсивно-инициативная киберагрессия (ИИ) – кратковременные спонтанные действия, проявляемые без определенных последствий, выражаемые в позитивно окрашенных эмоциях от агрессивного поступка.

По результатам исследования можно увидеть, что преобладающим типом киберагрессии у подростков является произвольно-ответная киберагрессия, которая заключается в действиях, основанных на самоконтроле, компенсирующих негативные эмоции, вызванные поведением собеседника, и выражается в мести. Данный тип киберагрессии в большей степени характерен для обучающихся мужского пола, однако по сравнению с другими типами киберагрессии в частом проявлении свойственен обоим полам. Необходимо также подчеркнуть, что импульсивно-ответная киберагрессия, которая выражается в проявлении ярости, также занимает высокое место в интернет-коммуникации подростков, незначительное проявление имеют произвольно-инициативная киберагрессия, выражающаяся в одобрительном агрессивном поведении в сети, и импульсивно-инициативная киберагрессия, выражающаяся в развлечении во время агрессивного поведения в сети (рис. 3).

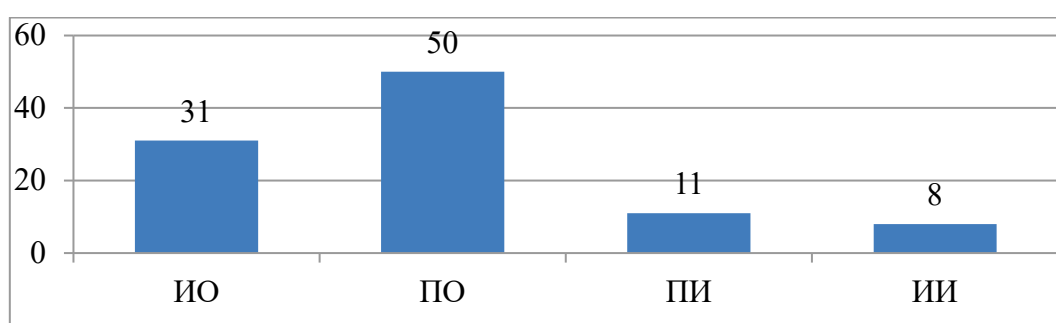


Рис. 3. Исследование типа киберагрессии (методика Cyber-Aggression Typology Questionnaire (CATQ))

Исследуя кибербуллинг в школьном коллективе в рамках методики «Буллинг-онлайн», мы пришли к следующим результатам:

- 20 % респондентов испытывали интернет-насилие со стороны пользователей сети (одноклассников);
- из возможных причин нападков одноклассников в Интернете школьники выбрали «частые ссоры», «чувствую себя «выше» их», а также такой показатель, как внешность;
- лишь 25 % были свидетелями кибербуллинга одноклассников;
- ровно половина опрошенных пришла бы на помощь однокласснику в случае кибертравли, и лишь 22 % детей не предприняли бы никаких действий;
- основной причиной, по которой подростки могли бы проявить киберагрессию, является высокомерное поведение одноклассника.

Особенностью данной диагностической методики является то, что некоторые вопросы касаются только проблемы кибербуллинга в школе, остальные направлены на выявление общего проявления кибербуллинга в сети.

Полученные результаты показывают, что агрессивное поведение занимает большое место в коммуникации подростков, несмотря на невыраженность киберагрессии.

Таким образом, можно сделать вывод, что среди обучающихся 6–7 классов в соответствии с исследованием Г.В. Солдатовой действительно большинством

агрессоров являются мальчики, которые проявляют агрессивность не только онлайн, но и в жизни. Они проявляют не только импульсивность, но и целенаправленность в кибербуллинге, что было выявлено из опросника SATQ. Также они являются нарушителями общепринятых правил, например, это касается нарушения дисциплины во время урока.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что исследование такого актуального для сегодняшнего времени явления, как кибербуллинг, может помочь правильно организовать и выстроить траекторию его профилактики. Работа с подростками в рамках профилактики кибербуллинга должна носить постоянный и комплексный характер, а также включать в себя комплекс упражнений из разных направлений профилактической работы.

Литература

1. Дозорцева Е.Г. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков / Е.Г. Дозорцева, Д.В. Кирюхина // Прикладная юридическая психология. – 2020. – № 1 (50). – С. 80–87. – DOI: 10.33463/2072-8336.2020.1(50).080-087.

2. Найденова Л.А. Кибербуллинг: опасное виртуальное «быкование» / Л.А. Найденова // Пси-фактор. – URL: <http://psyfactor.org/lib/cyber-bullying.htm/> (дата обращения: 11.12.2023).

3. Мы в ответе за цифровой мир: профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете: учебно-методическое пособие / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, А.А. Дренева и др. – М.: Когито-Центр, 2019. – 176 с.

4. Belessey B. Cyberbullying: An Emerging Threat to the “Always On” Generation / B. Belessey. – URL: http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf/ (дата обращения: 11.12.2023).

УДК 377

*А.М. Жукова, ассистент,
Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В настоящее время растет актуальность проблем, связанных с нравственным воспитанием будущих поколений. Ввиду сложившейся социальной обстановки в России регуляция вопросов, касающихся нравственного воспитания молодого поколения, происходит на законодательном уровне. Так, сформирован заказ государства к системе высшего педагогического образования на подготовку высококомпетентных профессионалов, обладающих большим кругом личностных качеств, способных в будущем к нравственному воспитанию детей в своей профессиональной деятельности. В связи с этим существует потребность в поиске новых технологий и способов повышения эффективности воспитательного потенциала образовательной среды педагогических вузов по формированию в личностной структуре будущих педагогов систем, способствующих их нравственному самоопределению и самосовершенствованию. В нашем понимании такую роль будет играть формирование профессионально-нравственной позиции у студентов – будущих педагогов. Исходя из этого, целью нашего исследования является практическое обоснование предположения о положительном влиянии практико-ориентированной деятельности на успешное формирование мотивационного компонента профессионально-нравственной позиции студентов педагогического вуза.

Методы исследования: теоретический метод сбора научных данных, психодиагностические методы, такие как «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационной сфере» О.Ф. Потемкиной (Райгородский, 2008), «Диагностика иерархии ценностных ориентаций» Ш. Шварца (Шварц, 1992), «Мотивы выбора деятельности преподавателя» Е.П. Ильина (Ильин, 2011). **Выводы и рекомендации.** Полученные данные показывают положительную динамику изменения уровня сформированности мотивационного компонента профессионально-нравственной позиции будущих педагогов, что связано непосредственно с применением практико-ориентированной деятельности в ходе образовательного процесса в педагогическом вузе.

Ключевые слова: профессионально-нравственная позиция, студент, педагог, образовательный процесс, практико-ориентированная деятельность, мотивация, педагогическая направленность.

*A.M. Zhukova, Assistant,
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, Russia*

FORMATION OF PROFESSIONAL AND MORAL POSITION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS THROUGH PRACTICE-ORIENTED ACTIVITIES

Abstract. Today, the relevance of problems related to the moral education of future generations is growing. In view of the current social situation in Russia, the regulation of issues related to the moral content of the young generation takes place at the legislative level. Thus, the state has formed an order to the system of higher pedagogical education to train highly competent professionals with a wide range of personal qualities, capable in the future of moral education of children in their professional activities. In this regard, there is a need to find new technologies and ways to improve the effectiveness of the educational potential of the educational environment of pedagogical universities, contributing to the formation in the personal structure of future teachers of systems that promote moral self-determination and self-improvement. In our understanding, such a role will be played by the formation of professional and moral position in students of future teachers. On this basis, the **purpose** of our study is to experimentally test the hypothesis that practice-oriented activities will positively contribute to the formation of the motivational component of readiness for the formation of professional and moral position in students of pedagogical university. **Research methods:** theoretical method of scientific data collection, psychodiagnostic methods, such as “Diagnostics of socio-psychological attitudes of personality in motivational sphere” by O.F. Potemkina (Raigorodsky, 2008), “Diagnostics of hierarchy of value orientations” by Sh. Schwartz (Schwartz, 1992), “Motives of choice of teacher’s activity” by E.P. Ilyin (Ilyin, 2011). **Conclusions and recommendations.** The obtained data show a positive dynamic of change in the level of formation of the motivational component of the professional and moral position of future teachers, which is directly related to the application of practice-oriented activities during the educational process in the pedagogical university.

Keywords: professional and moral position, student, teacher, educational process, practice-oriented activity, motivation, pedagogical orientation.

Введение. Реалии современного состояния системы образования предъявляют к высшим учебным заведениям большое количество требований. Особое внимание на сегодняшний день уделяется системе высшего педагогического образования. Главной целью изменений на сегодня является улучшение качества

подготовки будущих учителей. Подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов предполагает не только приобретение студентами теоретических знаний, но и в первую очередь овладение практическими навыками профессиональной деятельности, которые они будут в дальнейшем реализовывать в своей профессиональной деятельности. И в таком векторе практико-ориентированная деятельность является продуктивным подспорьем для формирования профессиональных качеств студентов педагогического вуза.

Совместно с этим также существует необходимость в формировании профессионально-личностных качеств, нужных для эффективного педагогического взаимодействия, и акцент здесь ставится на нравственных качествах будущего педагога, что прописано в федеральных образовательных стандартах. В быстро изменяющихся условиях будущим учителям необходимо формирование интегративного качества личности, способствующего устойчивой позиции в своем отношении к себе, к другим и к своей профессиональной деятельности. Таким качеством, как мы считаем, может выступить профессионально-нравственная позиция будущих педагогов.

Теоретический анализ литературы. Дефиниция «профессионально-нравственная позиция» относительно нова в педагогической теории и возникла в связи с необходимостью усовершенствования понятийного аппарата. В своей работе мы определяем профессионально-нравственную позицию как «характеристику профессионала, основанную на субъективном отношении и опыте, проявляющуюся в учебно-профессиональной активности, педагогической мотивации и установках, в способности будущих педагогов выбирать и присваивать нравственные императивы, определяющие формы профессионального поведения как в своей деятельности, так и в жизни в целом».

Формирование профессионально-нравственной позиции является сложным и многогранным процессом, для которого в среде вуза необходимо создавать педагогические условия, способствующие его эффективности. Одной теоретической подготовки для формирования устойчивого понимания и принятия нравственных и профессионально-нравственных императивов будет недостаточно. В связи с этим одним из педагогических условий для формирования профессионально-нравственной позиции является практико-ориентированная деятельность студентов.

Идеи практико-ориентированного подхода в свое время применяли еще Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и С.Т. Шацкий.

Сущность этого подхода заключается в «построении учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания, приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем, а также эмоционального и познавательного насыщения творческого поиска учащихся» [1, с. 22].

В таком случае целью практико-ориентированной деятельности будет являться готовность к ведению педагогической деятельности.

Цель исследования. Если говорить о формировании профессионально-нравственной позиции, то возникает вопрос о необходимости изучения влияния

практико-ориентированной деятельности на эффективность данного процесса. В связи с этим целью нашего исследования стало изучение динамики изменения уровня сформированности компонентов профессионально-нравственной позиции при включении студентов в практико-ориентированную деятельность.

База исследования. В исследовании были задействованы 146 студентов гуманитарного и психолого-педагогического факультетов Воронежского государственного педагогического университета. Эксперимент проводился в два этапа.

Методы и методики исследования. Нами были использованы следующие методы: теоретический метод сбора научных данных, психодиагностические методы, такие как «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационной сфере» О.Ф. Потемкиной (Райгородский, 2008), «Диагностика иерархии ценностных ориентаций» Ш. Шварца (Шварц, 1992), «Мотивы выбора деятельности преподавателя» Е.П. Ильина (Ильин, 2011).

Результаты исследования. На первом этапе эксперимента перед нами стояла задача изучения исходного уровня развития мотивационного компонента профессионально-нравственной позиции. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Первоначальный уровень сформированности мотивационного компонента профессионально-нравственной позиции

Уровень	Мотивационный компонент, %
Высокий	10,05
Средний	32,18
Низкий	57,77

Таким образом, полученные данные говорят о том, что у респондентов на начальном этапе эксперимента недостаточно сформирована мотивация к педагогической деятельности, у большинства студентов мотивом выбора педагогической деятельности являлись второстепенные факторы, а не «педагогическое призвание», система ценностных ориентаций не стабильна. Ценности различаются на уровне нормативных идеалов и личностных предпочтений.

В дальнейшем с группой проводилась формирующая работа, в рамках которой нами была использована практико-ориентированная деятельность.

Были проведены занятия тренингового типа по темам «Образ учителя будущего» и «Я – профессионал», применен кейс-метод, в рамках занятий были проведены дебаты и дискуссии, студенты самостоятельно разрабатывали социальные проекты и т. п.

После завершения формирующей части эксперимента был проведен контрольный срез, результаты которого представлены в табл. 2.

Из данных, представленных в табл. 2, мы видим значительное повышение высокого и среднего уровней развития мотивационного компонента профессионально-нравственной позиции, а также снижение низкого уровня.

Уровень сформированности мотивационного компонента профессионально-нравственной позиции на контрольном этапе

Уровень	Мотивационный компонент, %
Высокий	36,4
Средний	49,68
Низкий	13,92

Анализ проведенных диагностических исследований позволяет нам сделать вывод, что рассуждения испытуемых стали более аргументированными, содержательными и логичными, т. е. проведенная нами работа имеет положительный результат.

Заключение. Таким образом, полученные данные показывают положительную динамику изменения уровня сформированности мотивационного компонента профессионально-нравственной позиции будущих педагогов. Данный результат связан непосредственно с применением практико-ориентированной деятельности в ходе образовательного процесса в педагогическом вузе.

Тем самым поставленная цель была нами достигнута, предположение о том, что практико-ориентированная деятельность будущих педагогов положительно коррелирует с уровнем мотивационной готовности студентов в педагогической деятельности, подтверждается.

Литература

1. Иванов В.М. Практико-ориентированное обучение школьников и самоопределение личности / В.М. Иванов, А.А. Грудуз, И.А. Мачульная // *Концепт*. – 2014. – № 18. – С. 21–25.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 508 с.
3. Фетисов А.С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации): дис. ... д-ра пед. наук / А.С. Фетисов. – Воронеж, 2020. – 455 с.
4. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2008. – 704 с.
5. Schwartz S. Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S. Schwartz // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 1992. – No. 25. – P. 1–65.

УДК 159.9

*Л.А. Ибатуллина, кандидат психологических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

**ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. Проблема исследования. Основной целью профилактики деструктивных явлений является создание психологически безопасной образовательной среды, обеспечивающей психологическую защищенность всех участников образовательного процесса. Современ-

ные исследования данной проблемы направлены на изучение отдельных характеристик образовательной среды, среди которых выделяют агрессивность, саморазрушающее поведение, возрастные особенности и потребности обучающихся, нарушение детско-родительских отношений как факторы деструктивного поведения [3, 4, 5, 8, 9, 10], качество отношений обучающегося и педагога [7], адаптационный потенциал обучающихся, их жизнестойкость [6], а также личность педагога, его коммуникативную роль [1, 2], эмоциональную устойчивость [12], умение создавать доверительное общение [11] как условие формирования чувства защищенности и психологического благополучия у обучающихся. В связи с ростом числа ситуаций, угрожающих безопасности в системе образования в последние годы, современный педагог (воспитатель, учитель, преподаватель) должен быть готов к профилактике деструктивных явлений, выявлению рисков психологической безопасности образовательной среды, а также к психолого-педагогической помощи детям, попадающим под категорию «трудных». Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является осуществить анализ имеющегося опыта реализации мер профилактики деструктивных явлений в образовательных организациях, выявить риски деструктивного поведения на разных уровнях образования, а также имеющиеся трудности у педагогов в профилактике деструктивного поведения. **Методы исследования.** В ходе исследования были использованы две группы методов: теоретические (анализ, синтез, классификация, обобщение) и эмпирические (метод опроса). Методика исследования включает в себя авторскую анкету для педагогов «Анализ профилактической работы с деструктивными явлениями». В исследовании приняли участие 142 педагога Республики Татарстан, из них 25 % – воспитатели дошкольных образовательных учреждений, 65 % – учителя общеобразовательных учреждений, 10 % – преподаватели образовательных учреждений высшего образования. **Выводы и рекомендации.** В результате исследования мы выявили встречающиеся на разных этапах образования деструктивные явления: в дошкольных образовательных учреждениях воспитатели отмечают поведенческие и эмоциональные нарушения у детей, конфликты среди воспитанников, неуважительное и/или агрессивное поведение родителей воспитанников; в общеобразовательных учреждениях учителя назвали агрессивное поведение обучающихся (обзывания, высмеивания, ссоры, драки), травлю среди учащихся, неуважительное и/или безразличное отношение к учителю, сверстникам, низкую мотивацию к обучению; в образовательных учреждениях высшего образования преподаватели отметили хамство студентов, курение, употребление ненормативной лексики. Среди трудностей в профилактической работе с «трудными» обучающимися как воспитатели, так и учителя отметили отсутствие понимания проблемы родителями обучающихся (воспитанников), что приводит к игнорированию ее как таковой, а иногда и к усугублению ситуации, неуважение к личности педагога, а также трудности установления контакта с данной категорией подростков (и их родителями). В качестве факторов (рисков), приводящих к деструктивному поведению, по мнению учителей общеобразовательных учреждений, выделяются кризис семьи (42 %), агрессивное поведение обучающихся (38 %), эмоциональное выгорание учителя (35 %). По мнению воспитателей дошкольных образовательных учреждений, рисками деструктивного поведения детей могут быть высокая нагрузка педагогов (44 %), агрессивность самих воспитанников (30 %), авторитарный стиль педагога и кризис семьи (25 %). Преподаватели образовательных учреждений высшего образования таковыми факторами назвали агрессивное поведение педагога (60 %), агрессивное поведение обучающихся, высокую нагрузку преподавателей и влияние средств массовой информации (50 %). Нами были изучены меры профилактики, применяемые педагогами на разных уровнях образования: беседа, тренинги и тестирование, межведомственное взаимодействие.

Полученные данные могут быть использованы для составления образовательных программ по психологической безопасности для студентов педагогических и психологических направлений, программ дополнительного образования для педагогов по профилактике деструктивных явлений и формированию психологической безопасности образовательной среды, а также формированию навыков взаимодействия и решения педагогических ситуаций

с «трудными» семьями. Следующим вектором изучения данного вопроса нам видится исследование готовности будущих педагогов и педагогов-психологов к осуществлению профилактики деструктивного поведения и оказанию психолого-педагогической помощи «трудным» семьям.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, риски деструктивного поведения, профилактика.

**L.A. Ibatullina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia**

PREVENTION OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AT DIFFERENT LEVELS OF EDUCATION

Abstract. Research problem. The main goal of preventing destructive phenomena is to create a psychologically safe educational environment that ensures the psychological safety of all participants in the educational process. Modern research on this problem is aimed at studying individual characteristics of the educational environment, among which are aggressiveness, self-destructive behavior, age characteristics and needs of students, disruption of parent-child relationships as factors of destructive behavior (Grishina, 2016; Latypova & Zakirzyanova, 2018; Lipskaya, 2019; Pirbudagov & Puzhaev, 2022; Ponamareva, 2021; Rozhdestvenskaya, 2015) quality of student-teacher relationship (Mitina & Barceevich, 2012), adaptive potential and viability of students (Lobza, 2019), as well as the personality of the teacher, his communicative role (Baeva, 2015; Valiulina, 2023), emotional stability (Shmeleva, 2022), ability to create trusting communication as a condition of a sense of safety and psychological well-being in students (Smyk & Kachimskaya, 2021). Due to the growing number of situations threatening security in the education system in recent years, the modern teacher has to be prepared to prevent destructive phenomena, identify risks to the psychological safety of the educational environment, as well as assisting “difficult” children. Based on the above, **the aim of the study** is to analyze the existing experience in implementing measures to prevent destructive behavior in educational organizations, to identify the risks of destructive behavior at different levels of education, as well as the difficulties that teachers have in preventing destructive behavior. **Research methods.** During the study, two groups of methods were used: theoretical (analysis, synthesis, classification, generalization) and empirical (survey method). The research methodology includes the author’s questionnaire for teachers “Analysis of preventive work with destructive phenomena”. 142 teachers of the Republic of Tatarstan took part in the study, of which 25 % were teachers of preschool educational institutions, 65 % were teachers of educational institutions, 10 % were teachers of educational institutions of higher education. **Conclusions and recommendations.** As a result of the study, destructive behavior were identified at different stages of education: in preschool educational institutions, teachers noted behavioral and emotional disorders in children, conflicts among students, disrespectful and/or aggressive behavior of parents of students, at the educational institution, teachers mentioned the aggressive behavior of students, bullying, disrespectful and/or indifferent attitude towards the teacher, peers, low motivation to learn; at the educational institution of higher education teachers noted rudeness of students, smoking, and use of profanity. Among the difficulties in preventive work with “difficult” students, both educators and teachers noted lack of understanding of the problem by parents of students, which leads to ignoring it as such, which sometimes leads to aggravation of the situation, disrespecting for the personality of the teacher, difficulties in establishing contact with this category of adolescents and their parents. According to the teachers of educational institutions, the following risks leading to destructive behavior were identified: family crisis (42 %), aggressive behavior of students (38 %), emotional burnout of the teacher (35 %). According to preschool teachers, the risks of children’s destructive behavior can be the high workload of teachers (44 %), the aggressiveness of the students themselves (30 %), the authoritarian style of the teacher and

the family crisis (25 %). The teachers of higher educational institutions named the following risks as the aggressive behavior of the teacher (60 %), the aggressive behavior of students, the high workload of teachers and the influence of the media (50 %).

The results of the survey can be used to form educational programs on psychological safety for students of pedagogical and psychological faculties, for teachers on the prevention of destructive phenomena and the formation of psychological safety in the educational environment, as well as the development of skills in interacting and solving pedagogical situations with “difficult” families. We see the next vector for researching this issue in studying the readiness of future teachers and psychologists to carry out the prevention of destructive behavior and provide assistance to “difficult” families.

Keywords: *psychological safety, educational environment, risks of destructive behavior, prevention.*

Проблема безопасности образовательной среды становится все более актуальной в последние десятилетия. Современные исследования данной проблемы направлены на изучение отдельных характеристик образовательной среды, среди которых выделяют агрессивность, саморазрушающее поведение, возрастные особенности и потребности обучающихся, нарушение детско-родительских отношений как факторы деструктивного поведения [3, 4, 5, 8, 9, 10], качество отношений обучающегося и педагога [7], адаптационный потенциал обучающихся, их жизнестойкость [6], а также личность педагога, его коммуникативную роль [1, 2], эмоциональную устойчивость [12], умение создавать доверительное общение [11] как условие формирования чувства защищенности и психологического благополучия у обучающихся. В связи с ростом числа ситуаций, угрожающих безопасности в системе образования в последние годы, современный педагог (воспитатель, учитель, преподаватель) должен быть готов к профилактике деструктивных явлений, выявлению рисков психологической безопасности образовательной среды, а также к психолого-педагогической помощи детям, попадающим под категорию «трудных».

Дети, подростки и молодежь в силу своей психологической неустойчивости и социальной незрелости более подвержены влиянию различных идеологий, в том числе пропагандирующих жестокость, насилие и желание применить их на практике [10]. А основные потребности подрастающего поколения (любопытство, стремление узнать (познать) как можно больше, получение удовольствия, переживание драйва и риска, избавление от скуки, принадлежность к референтной группе, стремление снизить тревожность и неуверенность в себе, стремление уйти от разочарований в жизни, переживание утраты, горя, несправедливости и др.) могут стать почвой для деструктивного поведения, а значит, задача взрослых – обеспечить удовлетворение этих потребностей социально приемлемыми способами.

Основной целью профилактики деструктивного поведения является создание психологически безопасной образовательной среды, обеспечивающей психологическую защищенность всех участников образовательного процесса, что, в свою очередь, достигается за счет психолого-педагогических технологий, построенных на диалоге, сотрудничестве и отказе от насилия во взаимодействии и направленных на развитие психологически здоровой личности [1]. Как известно,

первичная профилактика подразумевает под собой формирование позитивного мировоззрения, критического мышления, общечеловеческих нравственных ценностей. По нашему мнению, на всех уровнях образования (в дошкольных, детских досуговых, общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях высшего образования) должна проводиться системная первичная профилактика.

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является осуществить анализ имеющегося опыта реализации мер профилактики деструктивных явлений в образовательных организациях, выявить риски деструктивного поведения на разных уровнях образования, а также имеющиеся трудности у педагогов в профилактике деструктивного поведения.

Методы исследования. В ходе исследования были использованы две группы методов: теоретические (анализ, синтез, классификация, обобщение) и эмпирические (метод опроса). Методика исследования включает в себя авторскую анкету для педагогов «Анализ профилактической работы с деструктивными явлениями». В исследовании приняли участие 142 педагога Республики Татарстан, из них 25 % – воспитатели дошкольных образовательных учреждений, 65 % – учителя общеобразовательных учреждений, 10 % – преподаватели образовательных учреждений высшего образования.

Выводы и рекомендации. В результате исследования мы выявили встречающиеся на разных этапах образования деструктивные явления: в дошкольных образовательных учреждениях воспитатели отмечают поведенческие и эмоциональные нарушения у детей, конфликты среди воспитанников, неуважительное и/или агрессивное поведение родителей воспитанников; в общеобразовательных учреждениях учителя назвали агрессивное поведение обучающихся (обзывания, высмеивания, ссоры, драки), травлю среди учащихся, неуважительное и/или безразличное отношение к учителю, сверстникам, низкую мотивацию к обучению; в образовательных учреждениях высшего образования преподаватели отметили хамство студентов, курение, употребление ненормативной лексики.

Среди трудностей в профилактической работе с «трудными» обучающимися как воспитатели, так и учителя отметили отсутствие понимания проблемы родителями обучающихся (воспитанников), что приводит к игнорированию ее как таковой, а иногда и к усугублению ситуации, неуважение к личности педагога, а также трудности установления контакта с данной категорией подростков (и их родителями). Хотелось бы отметить, что часть опрошиваемых педагогов и воспитателей (20 %) не сталкивалась в своей практике с подобными случаями и поэтому не представляют себе пути решения данной проблемы и помощи «трудным» семьям. Наиболее часто для профилактики деструктивных явлений в образовательной организации используются беседы и классные часы.

Преподавателям был предложен список для ранжирования из 30 возможных факторов деструктивных явлений, составленный на основе изученной литературы. В качестве факторов (рисков), приводящих к деструктивному поведению, по мнению учителей общеобразовательных учреждений, выделяются кризис семьи (42 %), агрессивное поведение обучающихся (38 %), эмоциональное

выгорание учителя (35 %). По мнению воспитателей дошкольных образовательных учреждений, рисками деструктивного поведения детей могут быть высокая нагрузка педагогов (44 %), агрессивность самих воспитанников (30 %), авторитарный стиль педагога и кризис семьи (25 %). Преподаватели образовательных учреждений высшего образования таковыми факторами назвали агрессивное поведение педагога (60 %), агрессивное поведение обучающихся, высокую нагрузку преподавателей и влияние средств массовой информации (50 %).

Исходя из многолетней работы педагогом-психологом в общеобразовательной организации, а также опроса педагогов и педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных учреждений и образовательных учреждений высшего образования, считаем, что профилактическую работу по предупреждению отклоняющегося и деструктивного поведения необходимо вести с дошкольного возраста. В дошкольных учреждениях в работе с воспитанниками необходимо делать акцент на физической активности детей, снятии напряжения, сбросе агрессивных побуждений через телесные и подвижные игры и т. д. В начальной школе важно обратить внимание на детей со сложностями адаптации и освоения образовательной программы. На данную категорию детей навешивается ярлык «неуспевающие», «трудные», что влечет за собой ряд сложностей социально-психологической адаптации учащегося и его взаимодействия внутри коллектива в среднем звене.

Основной целевой группой профилактической работы являются подростки, поэтому отметим важность тематических классных часов, направленных на развитие навыков общения, дружбы, сотрудничества, а также внедрение во внеурочную деятельность регулярных занятий педагогов-психологов по разработанным образовательным программам для подростков. Эти занятия должны быть направлены на развитие самосознания, умения принимать решения и разрешать конфликты, навыков саморегуляции эмоциональных состояний и преодоления стрессов. Важным элементом профилактической работы является социально-психологическое тестирование на предмет склонности к деструктивным явлениям и мониторинга эмоциональных состояний.

Одним из направлений профилактической работы по предупреждению деструктивных явлений в образовательных организациях является работа с родителями. Здесь можно упомянуть опыт проведения интерактивных совместных занятий с родителями для укрепления детско-родительских отношений и формирования ценности семьи и здорового образа жизни, а также обучение родителей (в том числе педагогов и детей) основам медиации при разрешении споров и конфликтов. Это видится нам возможным через создание в образовательных организациях служб примирения. Кроме того, с целью формирования ценности труда, учебы, самореализации в рамках профориентационной работы, которая также рассматривается нами как одно из направлений профилактики деструктивных явлений, необходимо привлекать сторонних специалистов для проведения мастер-классов и практических курсов.

Как видно из исследования, актуальным является и вопрос психологической грамотности самих педагогов. Здесь также предлагается профилактическая

работа с педагогическим коллективом, направленная на снижение агрессивного поведения и эмоционального выгорания, повышение уровня педагогической и коммуникативной компетентности. Одним из видов взаимодействия психологической службы с педагогическим коллективом можно назвать научно-практические психолого-педагогические конференции, проводимые в ряде школ как форма дискуссионной площадки с обсуждением возникающих актуальных вопросов поддержки и сопровождения образовательного процесса, как результат объединения усилий и организации профессионального общения психологов-практиков, педагогов, родителей, социальных служб и структур, а также обмен и распространение накопленного опыта.

Воспитательная работа в образовательном учреждении высшего образования достаточно насыщенная. Тем не менее для охвата наибольшего количества студентов профилактической работой по предупреждению деструктивных явлений нами предлагается использование интерактивных форм проведения семинаров в рамках преподаваемых дисциплин, таких как «Безопасность жизнедеятельности», «Психология безопасности» и др., а также проведение профилактических квестов и психологических тренингов (мастер-классов) во время внеаудиторной воспитательной работы. В этой связи хотелось бы дать положительную оценку научно-практическим конференциям, проводимым на базе Института психологии и образования Казанского федерального университета, как возможности для профессионального и личностного роста студентов различных направлений подготовки.

Таким образом, полученные в ходе проведенного нами исследования данные могут быть использованы для составления образовательных программ по психологической безопасности для студентов педагогических и психологических направлений, программ дополнительного образования для педагогов по профилактике деструктивных явлений и формированию психологической безопасности образовательной среды, а также формированию навыков взаимодействия и решения педагогических ситуаций с «трудными» семьями. Следующим вектором изучения данного вопроса нам видится исследование готовности будущих педагогов и педагогов-психологов к осуществлению профилактики деструктивного поведения и оказанию психолого-педагогической помощи «трудным» семьям.

Литература

1. Баева И.А. Сопровождение психологической безопасности учащихся в образовательной среде / И.А. Баева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 135–141.
2. Валиуллина Г.В. Готовность учителя к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / Г.В. Валиуллина // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 8. – С. 186–219.
3. Гришина Е.В. Психологическая безопасность образовательной среды и антивитаальные переживания подростков / Е.В. Гришина // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2016. – № 182. – С. 97–103.
4. Латыпова Э.А. Профилактика экстремизма и терроризма в молодежной среде / Э.А. Латыпова, Л.А. Закирзянова // Взаимодействие школы и вуза в реализации приоритетных

направлений развития школьного образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы республиканской научно-методической конференции. – Казань: Отечество, 2018. – С. 33–35.

5. Липская Л.А. Факторы распространения деструктивного поведения в подростковой среде / Л.А. Липская // Социум и власть. – 2019. – № 1 (75). – С. 53–59.

6. Лобза О.В. Жизнестойкость как компонент психологической безопасности личности / О.В. Лобза // Вестник Прикамского социального института. – 2019. – № 2 (83). – С. 75–79.

7. Митина Л.М. Психологическая безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель-ученик» / Л.М. Митина, В.Н. Барцевич // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2012. – № 2. – С. 37–47.

8. Пирбудагов Г.Н. Психолого-педагогические аспекты дисфункциональной семьи как фактора развития деструктивного поведения подростков / Г.Н. Пирбудагов, В.В. Пужаев // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2022. – № 1. – С. 53–55.

9. Пономарева Д.И. Психологическая профилактика агрессивного поведения обучающихся в системе дополнительного образования / Д.И. Пономарева // Социология. – 2021. – № 3. – С. 33–40.

10. Рождественская Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков / Н.А. Рождественская. – М.: Генезис, 2015. – 206 с.

11. Смык Ю.В. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника / Ю.В. Смык, А.Ю. Качимская // Science for Education Today. – 2021. – Т. 11. – № 1. – С. 42–58.

12. Шмелева Е.А. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде / Е.А. Шмелева, П.А. Кисляков, Н.И. Кольчугина и др. // Образование и наука. – 2022. – № 9. – С. 143–173.

УДК 37.032

Т.Д. Иванова, студент,
Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия

РОЛЬ УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В современном образовательном процессе большое значение придается не только академическим знаниям, но и развитию личностных качеств учащихся, а именно лидерских компетенций. Ученическое самоуправление рассматривается как эффективный инструмент для формирования лидерских компетенций среди молодежи. Статья представляет собой исследование в области ученического самоуправления как важного аспекта развития образовательной среды. В ходе исследования будут рассмотрены основные принципы и преимущества ученического самоуправления, а также его влияние на формирование лидерских компетенций и ответственности у учеников. **Проблема исследования.** Исследование посвящено изучению роли ученического самоуправления в образовательной среде и его влиянию на развитие лидерских компетенций у учеников. В рамках исследования анализируются основные принципы, преимущества и влияние ученического самоуправления на формирование лидерских компетенций и ответственности у школьников. **Цель исследования** заключается в определении роли и эффективности ученического самоуправления в развитии лидерских компетенций у школьников, а также выявлении методов и подходов, способствующих максимальному раскрытию их лидерского потенциала. **Методы исследования:** в исследовании приняли участие 438 старшеклассников и их педагогов. Основные методы включали теоретический анализ психолого-педагогической литературы, эмпирическое анкетирование и количественный анализ полученных данных. Анкетирование проводилось с помощью анкеты «Молодость – время экспериментов!», содержащей 17 вопросов, направленных на оценку навыков,

необходимых для успешного участия в ученическом самоуправлении. **Результаты исследования** показали, что участие в ученическом самоуправлении способствует развитию лидерских компетенций у школьников. Ключевыми навыками, признанными необходимыми для успешного участия в ученическом самоуправлении, являются умение доводить идею до успешного завершения (63,2 %) и умение договариваться, работая в команде (66,9 %). Эти навыки наиболее важны для успешного лидерства с точки зрения как учеников, так и педагогов. В то же время навыки убеждения, объяснения и обратной связи получили менее высокие оценки, что указывает на необходимость их дальнейшего развития. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования подчеркивают значимость ученического самоуправления как средства формирования лидерских компетенций. Рекомендуется сосредоточиться на развитии навыков доведения идеи до успешного завершения и работы в команде, а также на улучшении навыков убеждения, объяснения и обратной связи для повышения общей эффективности ученического самоуправления.

Ключевые слова: социальное проектирование, ученическое самоуправление, проектный подход, навыки лидерства, навыки наставничества, конструктивный патриотизм.

**T.D. Ivanova, Student,
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia**

THE ROLE OF STUDENT SELF-GOVERNANCE IN THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP COMPETENCIES

Abstract. In the modern educational process, great importance is attached not only to academic knowledge, but also to the development of personal qualities of students, such as leadership skills. Student self-management is considered as an effective tool for the formation of leadership competencies among young people. The article is a study in the field of student self-government, considering it as an important aspect of the development of the educational environment. The study will examine the basic principles and benefits of student self-management, as well as its impact on the formation of leadership qualities and responsibility among students. **The problem of research.** The research is devoted to the study of the role of student self-government in the educational environment and its impact on the development of leadership skills among students. The study analyzes the basic principles, advantages and influence of student self-government on the formation of leadership qualities and responsibility among schoolchildren. The purpose of the study is to determine the role and effectiveness of student self-government in the development of leadership abilities among schoolchildren, as well as to identify methods and approaches that contribute to the maximum disclosure of their leadership potential. **Research methods:** 438 high school students and their teachers participated in the study. The main methods included theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, empirical questionnaires and quantitative analysis of the data obtained. The survey was conducted using the questionnaire "Youth is a time for experiments!", which contains 17 questions aimed at assessing the skills necessary for successful participation in student self-government. **The results of the study** showed that participation in student self-government contributes to the development of leadership skills among schoolchildren. The key skills recognized as necessary for successful participation are the ability to bring an idea to a successful conclusion (63,2 %) and the ability to negotiate while working in a team (66,9 %). These skills are most important for successful leadership, both from the point of view of students and teachers. At the same time, the skills of persuasion, explanation and feedback received less high marks, which indicates the need for their further development. **Conclusions and recommendations.** The results of the study emphasize the importance of student self-management as a means of forming leadership qualities. It is recommended to focus on developing the skills of bringing ideas to successful completion and teamwork, as well as

improving the skills of persuasion, explanation and feedback to improve the overall effectiveness of student self-management.

Keywords: *social engineering, student self-governance, project approach, leadership skills, mentoring skills, constructive patriotism.*

Введение. В современном образовательном процессе большое значение придается не только академическим знаниям, но и развитию личностных качеств учащихся, а именно лидерских навыков. Ученическое самоуправление рассматривается как эффективный инструмент для формирования лидерских компетенций среди молодежи. Статья представляет собой исследование в области ученического самоуправления как важного аспекта развития образовательной среды. В ходе исследования будут рассмотрены основные принципы и преимущества ученического самоуправления, а также его влияние на формирование лидерских компетенций и ответственности у учеников. Данное исследование направлено на анализ роли и влияния ученического самоуправления на развитие лидерских компетенций у обучающихся. Оно призвано выявить значимость участия в самоуправлении как фактора, способствующего формированию лидерских компетенций у молодежи.

Теоретический анализ литературы. В учебно-методическом пособии А.С. Прутченкова и И.С. Фатова «Ученическое самоуправление: организационно-правовые формы, система деятельности» подчеркивается, что ученическое самоуправление служит инструментом самоорганизации школьного коллектива, предоставляет право участвовать в управлении образовательной организацией. [2, с. 9].

В пособии Н.К. Катович «Ученическое самоуправление: от теории к практике» ученическое самоуправление описывается как система, которая структурирует деятельность коллектива и способствует развитию у учащихся навыков самостоятельного принятия и реализации решений. Эти навыки направлены на достижение общественно значимых целей в сотрудничестве с педагогами и администрацией учебного заведения [1, с. 5].

Участие в ученическом самоуправлении дает школьникам шанс проявить и развить свои лидерские компетенции. Возглавляя проекты, организуя мероприятия и взаимодействуя с другими членами ученического сообщества, учащиеся получают опыт, необходимый для успешного лидерства в будущем. Ученическое самоуправление способствует развитию уверенности в себе, управленческих навыков и способности адаптироваться к изменениям, что существенно влияет на формирование лидерских компетенций.

Современные исследования подчеркивают важность развития лидерских компетенций среди молодежи, которая будет оказывать влияние на будущее государства. В молодости люди стремятся к самоопределению личности, в том числе через участие в трудовой деятельности и общественной жизни. Поиск профессионального призвания важен для молодежи. Многие юноши и девушки уже в подростковом возрасте проявляют интерес к лидерству как возможной сфере деятельности. Поэтому важно создать условия, способствующие приобретению

необходимых навыков будущими выпускниками учебных заведений для реализации своего потенциала. Участие во внеучебной деятельности, включая участие в различных кружках, секциях, культурных мероприятиях и активное участие в органах управления, играет важную роль в развитии личностных компетенций молодежи. Исследование О.А. Тулуповой (2016 г.) выявило, что старшеклассники обладают лидерскими чертами, но часто не осознают их или не понимают своей значимости как лидеров из-за недостаточных знаний о сути лидерства и необходимых компетенциях лидера [4, с. 19].

В диссертации Г.В. Старковой «Формирование лидерских качеств старшеклассников в деятельности детских общественных организаций» описывается, что лидерские качества старшеклассников состоят из личностных свойств, позволяющих ученикам выделяться в обществе. Лидерские черты проявляются в активном выражении собственной позиции, умении быстро приспосабливаться к различным ситуациям, адекватной реакции на вызовы и способности ставить цели и объединять людей [3, с. 24].

Лидерство учеников проявляется в управлении своими делами, особенно в рамках школьного или студенческого самоуправления. Ученическое самоуправление позволяет молодежи активно участвовать в создании и реализации событий, высказывать инициативы и становиться полноправными участниками процесса, не ограничиваясь выполнением инструкций. Работа в ученическом самоуправлении важна для развития парламентаризма среди молодежи и для подготовки к будущей трудовой деятельности.

Цель исследования. Определить роль и эффективность ученического самоуправления в развитии лидерских компетенций у школьников, а также выявить методы и подходы, способствующие максимальному раскрытию их лидерского потенциала через участие в самоуправлении.

База исследования. В исследовании приняли участие 438 старшеклассников и их педагогов (359 человек – старшеклассники и студенты колледжей, 79 – педагоги).

Методы и методики исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, сравнение);
- эмпирические (анкетирование);
- количественный анализ полученных данных.

Анкетирование осуществлялось с помощью анкеты об ученическом самоуправлении в школе/колледже «Молодость – время экспериментов!» и было проведено в рамках Ученического пленума «Будущее в настоящем», который состоялся 26–27 марта 2024 г. Анкета включает 17 вопросов, направленных на оценку навыков, необходимых для успешного участия в ученическом самоуправлении.

Результаты исследования. Участие в ученическом самоуправлении представляет собой значимый компонент в жизни старшеклассников, способствующий не только развитию личности, но и формированию лидерских навыков. Однако для эффективного участия в этом процессе необходимо обладать определенными компетенциями. В данном анализе мы рассмотрим вопрос из анкеты об ученическом самоуправлении «Молодость – время экспериментов!»: «На Ваш

взгляд, какие навыки нужно развивать в первую очередь тем, кто хочет работать в ученическом самоуправлении?» Целью данного исследования является выявление приоритетных навыков, которые старшеклассники считают важными для успешного участия в ученическом самоуправлении.

Результаты анкетирования выявили ключевые навыки, которые старшеклассники и педагоги считают необходимыми для успешного участия в ученическом самоуправлении. Анкетирование охватывало различные роли в ученическом самоуправлении: лидеры, участники, обучающиеся, которые не участвуют в ученическом самоуправлении, и педагоги. Рассмотрим результаты анкетирования, представленные в пяти таблицах.

В рамках вопроса был дан перечень навыков с возможностью выбора от одного до двух вариантов умений, таких как умение доводить идею до успешного завершения (табл. 1), умение убеждать и вдохновлять других (табл. 2), умение договариваться, работая в команде (табл. 3), умение объяснять другим, что нужно сделать (табл. 4), умение давать обратную связь (табл. 5).

Таблица 1

Умение доводить идею до успешного завершения

			Умение доводить идею до успешного завершения		Всего
			Да	Нет	
Какова Ваша личная роль в ученическом самоуправлении?	Лидер (председатель/заместитель председателя и др.) ученического самоуправления	Количество ответивших	69	46	115
		Количество ответивших, %	60,0	40,0	100,0
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	24,9	28,6	26,3
	Участник ученического самоуправления	Количество ответивших	99	59	158
		Количество ответивших, %	62,7	37,3	100,0
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	35,7	36,6	36,1
	Не являюсь участником ученического самоуправления	Количество ответивших	52	34	86
		Количество ответивших, %	60,5	39,5	100,0
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	18,8	21,1	19,6
	Педагог/наставник/советник по воспитанию и т. п.	Количество ответивших	57	22	79
		Количество ответивших, %	72,2	27,8	100,0

		Доля в % среди выбравших тот же ответ	20,6	13,7	18,0
Всего		Количество	277	161	438
		Количество, %	63,2	36,8	100,0

Вариант «Умение доводить идею до успешного завершения» выбрали 63,2 % участников опроса. Среди лидеров (председателей и их заместителей) 60 % отметили этот навык как важный, что подтверждает его значимость для руководящих ролей. Умение доводить идею до успешного завершения является приоритетным навыком для всех групп, особенно среди педагогов (72,2 %) и участников ученического самоуправления (62,7 %).

Таблица 2

Умение убеждать и вдохновлять других

			Умение убеждать и вдохновлять других		Всего
			Да	Нет	
Какова Ваша личная роль в ученическом самоуправлении?	Лидер (председатель/заместитель председателя и др.) ученического самоуправления	Количество ответивших	50	65	115
		Количество ответивших, %	43,5	56,5	100,0
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	31,3	23,4	26,3
	Участник ученического самоуправления	Количество ответивших	54	104	158
		Количество ответивших, %	34,2	65,8	100,0
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	33,8	37,4	36,1
	Не являюсь участником ученического самоуправления	Количество ответивших	32	54	86
		Количество ответивших, %	37,2	62,8	100,0
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	20,0	19,4	19,6
	Педагог/наставник/советник по воспитанию и т. п.	Количество ответивших	24	55	79
		Количество ответивших, %	30,4	69,6	100,0
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	15,0	19,8	18,0
Всего		Количество	160	278	438
		Количество, %	36,5	63,5	100,0

Лишь 36,5 % респондентов считают умение убеждать и вдохновлять других приоритетным. Однако среди лидеров 43,5 % отметили важность этого умения, что свидетельствует о его значении в лидерских позициях. Умение убеждать и вдохновлять других менее приоритетно, чем доведение идеи до завершения. Однако среди лидеров этот навык все еще важен (43,5 %).

Таблица 3

Умение договариваться, работая в команде

			Умение договариваться, работая в команде		Всего	
			Да	Нет		
Какова Ваша личная роль в ученическом самоуправлении?	Лидер (председатель/заместитель председателя и др.) ученического самоуправления	Количество ответивших	82	33	115	
		Количество ответивших, %	71,3	28,7	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	28,0	22,8	26,3	
	Участник ученического самоуправления	Количество ответивших	111	47	158	
		Количество ответивших, %	70,3	29,7	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	37,9	32,4	36,1	
	Не являюсь участником ученического самоуправления	Количество ответивших	44	42	86	
		Количество ответивших, %	51,2	48,8	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	15,0	29,0	19,6	
	Педагог/наставник/советник по воспитанию и т. п.	Количество ответивших	56	23	79	
		Количество ответивших, %	70,9	29,1	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	19,1	15,9	18,0	
	Всего		Количество	293	145	438
			Количество, %	66,9	33,1	100,0

66,9 % респондентов выбрали навык «Умение договариваться, работая в команде». Среди участников ученического самоуправления 70,3 % отметили важность умения работать в команде, что подчеркивает его критическую роль в успешной реализации проектов. Умение договариваться, работая в команде,

является наиболее важным навыком среди всех групп, особенно среди лидеров и педагогов (около 71 %).

Таблица 4

Умение объяснять другим, что нужно сделать

			Умение объяснять другим, что нужно сделать		Всего	
			Да	Нет		
Какова Ваша личная роль в ученическом самоуправлении?	Лидер (председатель/заместитель председателя и др.) ученического самоуправления	Количество ответивших	12	103	115	
		Количество ответивших, %	10,4	89,6	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	16,7	28,1	26,3	
	Участник ученического самоуправления	Количество ответивших	33	125	158	
		Количество ответивших, %	20,9	79,1	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	79,1	34,2	36,1	
	Не являюсь участником ученического самоуправления	Количество ответивших	22	64	86	
		Количество ответивших, %	25,6	74,4	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	30,6	17,5	19,6	
	Педагог/наставник/советник по воспитанию и т. п.	Количество ответивших	5	74	79	
		Количество ответивших, %	6,3	93,7	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	6,9	20,2	18,0	
	Всего		Количество	72	366	438
			Количество, %	16,4	83,6	100,0

Всего 16,4 % участников выделили вариант «Умение объяснять другим, что нужно сделать». Лидеры ученического самоуправления редко отмечали важность этого умения, что может указывать на достаточный уровень развития этого навыка среди учащихся. Умение объяснять другим, что нужно сделать, оказалось наименее приоритетным навыком. Наибольшее значение этому навыку придают обучающиеся, которые не являются представителями ученического самоуправления (25,6 %).

Умение давать обратную связь

			Умение давать обратную связь		Всего	
			Да	Нет		
Какова Ваша личная роль в ученическом самоуправлении?	Лидер (председатель/заместитель председателя и др.) ученического самоуправления	Количество ответивших	8	107	115	
		Количество ответивших, %	7	93	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	28,6	26,1	26,3	
	Участник ученического самоуправления	Количество ответивших	8	150	158	
		Количество ответивших, %	5,1	94,9	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	28,6	36,6	36,1	
	Не являюсь участником ученического самоуправления	Количество ответивших	10	76	86	
		Количество ответивших, %	11,6	88,4	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	35,7	18,5	19,6	
	Педагог/наставник/советник по воспитанию и т. п.	Количество ответивших	2	77	79	
		Количество ответивших, %	2,5	97,5	100,0	
		Доля в % среди выбравших тот же ответ	7,1	18,8	18,0	
	Всего		Количество	28	410	438
			Количество, %	6,4	93,6	100,0

Только 6,4 % респондентов считают умение давать обратную связь важным. Значительно меньший процент участников и лидеров ученического самоуправления указывают на важность этого умения, что может потребовать дополнительного внимания и развития его в рамках ученического самоуправления.

Ученическое самоуправление играет ключевую роль в развитии лидерских компетенций у школьников. Навыки доведения идей до успешного завершения и работы в команде признаны наиболее важными как учениками, так и педагогами. Однако умение убеждать и вдохновлять также необходимо для успешного лидерства. Данные навыки способствуют успешной интеграции будущих лидеров в общество и профессиональную среду.

Умение давать обратную связь признано наименее важным навыком среди всех групп респондентов, особенно среди педагогов (97,5 % выбрали ответ «нет»).

Результаты анкетирования подчеркивают важность следующих навыков для успешного участия в ученическом самоуправлении:

1. Умение доводить идею до успешного завершения (63,2 %, 277 проголосовавших, из которых 220 обучающихся и 57 преподавателей).

2. Умение договариваться, работая в команде (66,9 %, 293 проголосовавших, из которых 237 обучающихся и 56 преподавателей)

Остальные навыки, такие как умение убеждать и вдохновлять, умение объяснять другим, что нужно сделать, и умение давать обратную связь, получили менее высокую оценку. Это указывает на необходимость развития конкретных лидерских компетенций для повышения эффективности ученического самоуправления. Важно отметить, что в большинстве случаев выбор тех навыков, которые необходимо развивать у представителей ученического самоуправления, оказался одинаковым у обучающихся и их педагогов.

Для улучшения эффективности ученического самоуправления рекомендуется сосредоточиться на развитии всех указанных навыков, обеспечивая всестороннее развитие лидеров будущего.

Литература

1. *Ученическое самоуправление: от теории к практике: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Н.К. Катович, Ю.В. Емельяненко, М.Е. Минова и др.; под ред. Н.К. Катович. – Минск: Национальный институт образования, 2021. – 224 с.*

2. *Прутченков А.С. Ученическое самоуправление: организационно-правовые основы, система деятельности: учебно-методическое пособие / А.С. Прутченков, И.С. Фатов. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета, 2013. – 112 с.*

3. *Старкова Г.В. Формирование лидерских качеств старшеклассников в деятельности детских общественных организаций: дис. ... канд. пед. наук / Г.В. Старкова. – Тамбов, 2011. – 237 с.*

4. *Тулупова О.А. Развитие лидерских качеств у старшеклассников в учебном процессе / О.А. Тулупова // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 19–43.*

УДК 37.08

**Н.В. Иванова, доктор педагогических наук, профессор,
М.В. Борисова, аспирант, старший преподаватель,
Череповецкий государственный университет,
г. Череповец, Россия**

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ СТАРШИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

Аннотация. Проблема исследования. Развитие системы дошкольного образования характеризуется повышением его качества в соответствии с планируемыми целями, обозначенными в национальной доктрине образования в Российской Федерации, а также в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и требует

от учреждений актуализации основных направлений своей деятельности. Одним из этих направлений является методическое сопровождение педагогов в дошкольных образовательных учреждениях. Многие современные исследователи, такие как И.В. Никишина, К.Ю. Белая, М.В. Дубцова, отмечают определенные изменения не только в условиях организации методического сопровождения, но и в самих представлениях об этой деятельности в условиях личностно-ориентированного подхода и последних тенденций в образовании. Также в исследованиях выделяются определенные проблемы, с которыми сталкиваются старшие воспитатели в ходе организации методического сопровождения, одной из которых является проблема профессиональных дефицитов (Э.А. Абибуллаева, П.Н. Лосев, В.А. Новицкая). **Цель исследования:** выявление и анализ профессиональных дефицитов старших воспитателей. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической литературы. В качестве эмпирического метода использован качественный анализ результатов опроса методической службы г. Череповца. В исследовании приняли участие 42 старших воспитателя. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости определения наиболее эффективных форм реализации методического сопровождения педагогов в дошкольных учреждениях, а также организации системы работы по преодолению профессиональных дефицитов старших воспитателей. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ, реализуемых в рамках системы повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: методическое сопровождение, дошкольное образование, профессиональные дефициты, компетенции, старший воспитатель

*N.V. Ivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
M.V. Borisova, Postgraduate Student, Senior Lecturer,
Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia*

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL SUPPORT IN PRESCHOOL ORGANIZATIONS: ANALYSIS OF PROFESSIONAL DEFICITS OF SENIOR EDUCATORS

Abstract. Research problem. The development of the preschool education system is characterized by the improvement of its quality in accordance with the planned goals outlined in the National Doctrine of Education in the Russian Federation, in accordance with the Federal Law "On Education of the Russian Federation" and requires institutions to actualize the main directions of their activities. One of these directions is methodological support of teachers in preschool educational institutions. Many contemporary researchers, such as I.V. Nikishina, K.Y. Belaya, M.V. Dubtsova, note certain changes not only in terms of organizing methodological support, but also in the very ideas about this activity in the conditions of a student-oriented approach and the latest trends in education. Also, in scientific research, the problems that methodologists face when organizing methodological work are identified, such a problem is the problem of professional deficits (E.A. Abibullaeva, P.N. Losev, V.A. Novitskaya). **Purpose of the study:** identification and analysis of professional deficits of senior educators. **Research methods:** theoretical methods, analysis of the subject of research in sources of psychological and pedagogical literature. As an empirical method, we used a qualitative analysis of data obtained as a result of a survey of the methodological service of the city of Cherepovets. The study involved 42 senior educators. **Conclusions and recommendations.** The study allows us to conclude that it is necessary to determine the most effective forms of implementation of methodological support for teachers in preschool institutions, as well as to organize a system of work to overcome professional deficits of head teachers. **The results of the study can**

be applied to optimize curricula, work programs implemented within the framework of the system of advanced training of teaching staff.

Keywords: *methodological support, preschool education, professional deficiency, competencies, senior teacher.*

Введение. Совершенствование современной системы образования сосредоточено на повышении его качества на всех уровнях и происходит согласно планируемыми целям, которые были определены в национальной доктрине образования в Российской Федерации, а также в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

В настоящее время дошкольная образовательная организация представляет собой целостную социально-педагогическую систему, задачами которой являются организация непосредственно самого процесса воспитания и обучения детей в возрасте от одного года до 7–8 лет, создание эффективной системы работы с педагогическим коллективом по повышению профессионального мастерства и обеспечению социально-психологического и методического сопровождения воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, а также формирование эффективной слаженной педагогической команды единомышленников. Все это в результате гарантирует всестороннее развитие личности каждого ребенка дошкольного возраста. Важно отметить, что эффективность образовательного процесса находится в прямой зависимости от коллективной деятельности всех сотрудников дошкольного образовательного учреждения, как педагогов, так и администрации, включая работу методической службы по формированию коллективных взаимоотношений и созданию условий для проявления творчества в образовательном процессе, а также для поиска и применения в педагогической практике инновационных методов, технологий и форм работы [1].

Теоретический анализ литературы. Современные исследователи, анализируя текущее состояние системы дошкольного образования, выделяют ряд особенностей в сфере организации методического сопровождения в дошкольных организациях в условиях личностно-ориентированного подхода.

К.Ю. Белая полагает, что при управлении методической службой старшему воспитателю или методисту необходимо обладать важным профессиональным умением конструировать процесс методического сопровождения таким образом, чтобы у воспитателей и специалистов дошкольного образовательного учреждения была возможность для проявления не только профессионального, но и личностного потенциала [2]. По мнению И.В. Никишиной, создание структуры деятельности методистов и старших воспитателей дошкольного образовательного учреждения подразумевает формирование особого методического пространства в учреждении, где каждый педагогический работник будет стремиться к профессиональному самосовершенствованию и самореализации в профессии [6]. Методическое сопровождение педагогической работы в дошкольном учреждении М.В. Дубцова предлагает рассматривать в трех направлениях деятельности: система работы методической службы, система методической работы в учреждении, и система работы с педагогами, обеспечивающая их личностный

и профессиональный рост [3]. П.Н. Лосев в своих исследованиях выделяет следующие проблемы в организации методической работы на современном этапе: отсутствие систематичности в выборе содержательного наполнения работы с педагогами, случайный характер содержания, формальность в осуществлении планирования, несоответствие сущности методической работы актуальным проблемам и запросам социума [5].

Таким образом, методическое сопровождение в современном дошкольном учреждении должно быть сфокусировано на развитии каждого педагога, учитывая его личные особенности и профессиональные потребности, и одновременно нацелено на развитие всего коллектива дошкольного образовательного учреждения [4, 7]. Если говорить о современной системе образования, то мы видим, что она нуждается в специалистах с высоким профессиональным уровнем как для организации образовательного процесса, так и для организации методической работы.

Выявленные проблемы в организации методического сопровождения на современном этапе послужили основанием проведения нашего эмпирического исследования.

Цель исследования: выявление и анализ профессиональных дефицитов старших воспитателей. Для последующего опроса данной категории специалистов дошкольных образовательных учреждений мы определили основные направления деятельности службы методического сопровождения: методическое сопровождение педагогов дошкольной организации в процессе реализации образовательной программы; координация деятельности педагогического коллектива в процессе реализации образовательной программы; организационно-методическое сопровождение взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников и другими социальными институтами. В каждом направлении выделили определенные трудовые действия методиста/старшего воспитателя дошкольного учреждения.

База исследования. Охват опроса – 42 старших воспитателя г. Череповца, из них 46 % – начинающие специалисты с опытом работы в данной должности менее 5 лет.

Результаты. В результате опроса были получены следующие данные. В направлении работы по методическому сопровождению педагогов при реализации в дошкольном учреждении образовательных программ профессиональные дефициты в большей степени проявляются в методической помощи педагогам в организации образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью – у 50 % начинающих старших воспитателей и у 50 % опытных специалистов. Также трудности вызывают подготовка и проведение внутренней оценки качества образования в дошкольном учреждении, составление программы развития образовательного учреждения, оперативное и стратегическое планирование. В меньшей степени были выявлены профессиональные дефициты в выполнении следующих трудовых действий: методическая помощь педагогам, которые готовятся к прохождению аттестации; сопровождение системы работы по повышению профессионального мастерства; поиск необходимой информации, методических литературных новинок, обработка и анализ

опыта внедрения инноваций; профессиональная поддержка воспитателей в организации качественного оформления своего педагогического опыта и дальнейшего его представления; методическое сопровождение мониторинговой деятельности педагогов в дошкольном образовательном учреждении для оценки результатов освоения образовательных программ. У начинающих старших воспитателей трудности также возникают в оказании методической помощи педагогам в проектировании образовательных программ и в их реализации в педагогической практике, в планировании своего рабочего времени и оформлении методической документации. На рисунке 1 представлены результаты анализа основных трудностей, которые существуют в настоящее время в данном направлении деятельности.



Рис. 1. Анализ профессиональных дефицитов в направлении работы по методическому сопровождению педагогов дошкольной организации в процессе реализации образовательной программы

В направлении работы по координации деятельности педагогов, связанной с реализацией образовательных программ в дошкольном образовательном учреждении, профессиональные дефициты проявляются во введении в систему работы дошкольной образовательной организации безопасной цифровой современной образовательной среды – у 40 % старших воспитателей с опытом работы менее 5 лет и у 10 % специалистов, работающих в данной должности свыше 5 лет, а также в оказании помощи педагогам дошкольных образовательных учреждений в выстраивании коммуникаций и сотрудничества с родителями (законными представителями) детей в рамках воспитательно-образовательного процесса – у 10 % начинающих старших воспитателей и у 20 % опытных специалистов. У старших воспитателей со стажем работы более 5 лет были выявлены трудности в обеспечении в педагогическом коллективе благоприятного психологического климата, в оказании помощи педагогам по формированию развивающей предметно-пространственной среды. У начинающих специалистов возникают трудности в деятельности, связанной с совместным проектированием образовательного процесса педагогических работников, в согласовании взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения друг с другом, а также в использовании различных форм и методов проведения методических мероприятий с членами педагогического коллектива. На рисунке 2 можно увидеть результаты анализа профессиональных дефицитов в направлении работы по координации деятельности педагогов в процессе реализации образовательных программ дошкольного образования.

По направлению деятельности старшего воспитателя – организационно-методическое сопровождение взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников и другими социальными институтами – были получены следующие результаты. И начинающие старшие воспитатели (20 %), и опытные старшие воспитатели (60 %) испытывают трудности в методическом сопровождении педагогов при организации взаимодействия с семьями, имеющими различные социальные девиации, а также в обеспечении информационной открытости в разнообразных информационных ресурсах, включая интернет-ресурсы (начинающие специалисты – 20 %, опытные – 10 %). 10 % начинающих старших воспитателей испытывают профессиональные дефициты в разработке и проведении Советов педагогов дошкольного образовательного учреждения, 10 % опытных старших воспитателей – в методическом сопровождении организации эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с различными социальными структурами и партнерами, в том числе в рамках цифровой образовательной среды. На рисунке 3 можно увидеть результаты анализа основных трудностей данного направления деятельности.

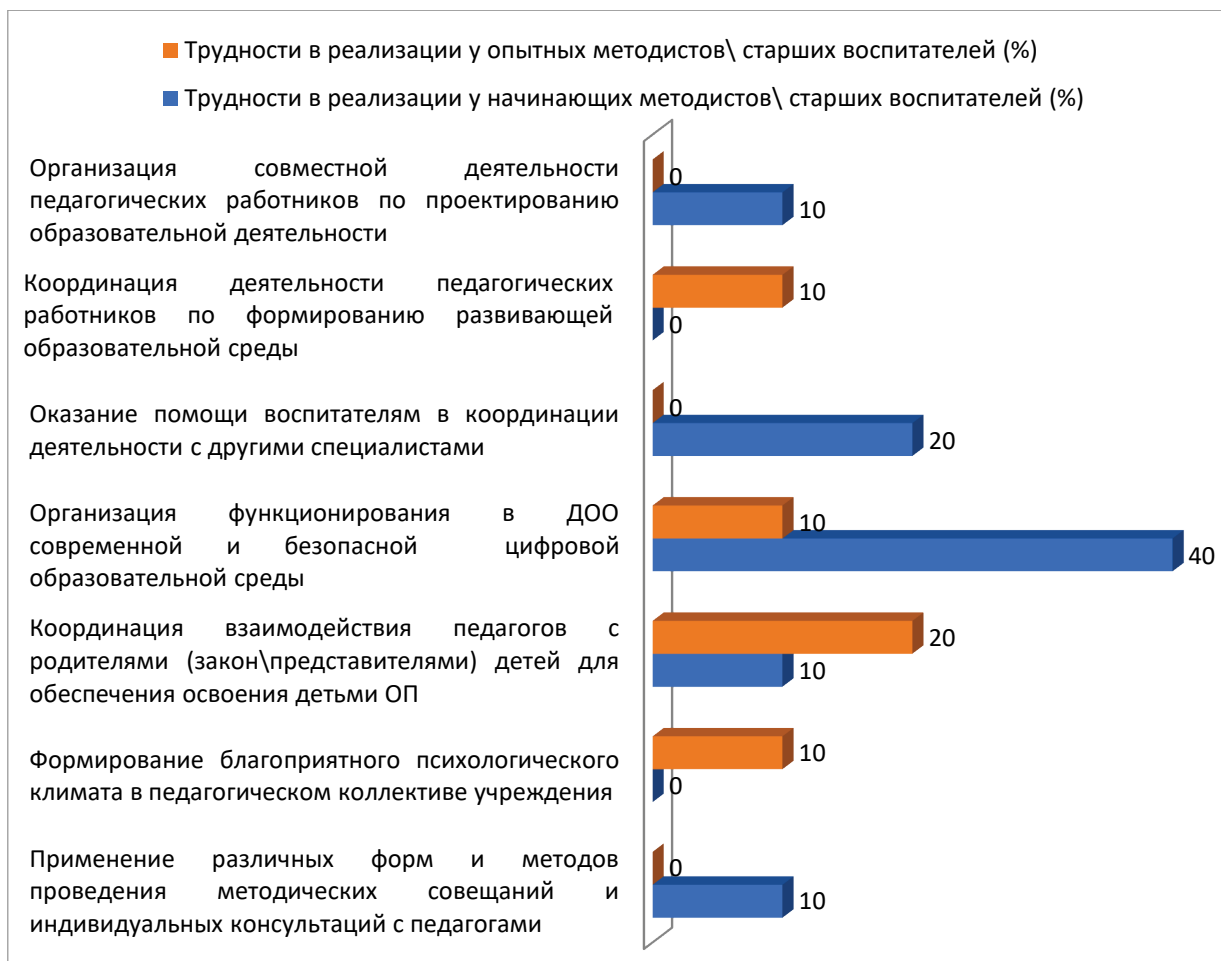


Рис. 2. Анализ профессиональных дефицитов в направлении работы по координации деятельности педагогов в процессе реализации образовательной программы

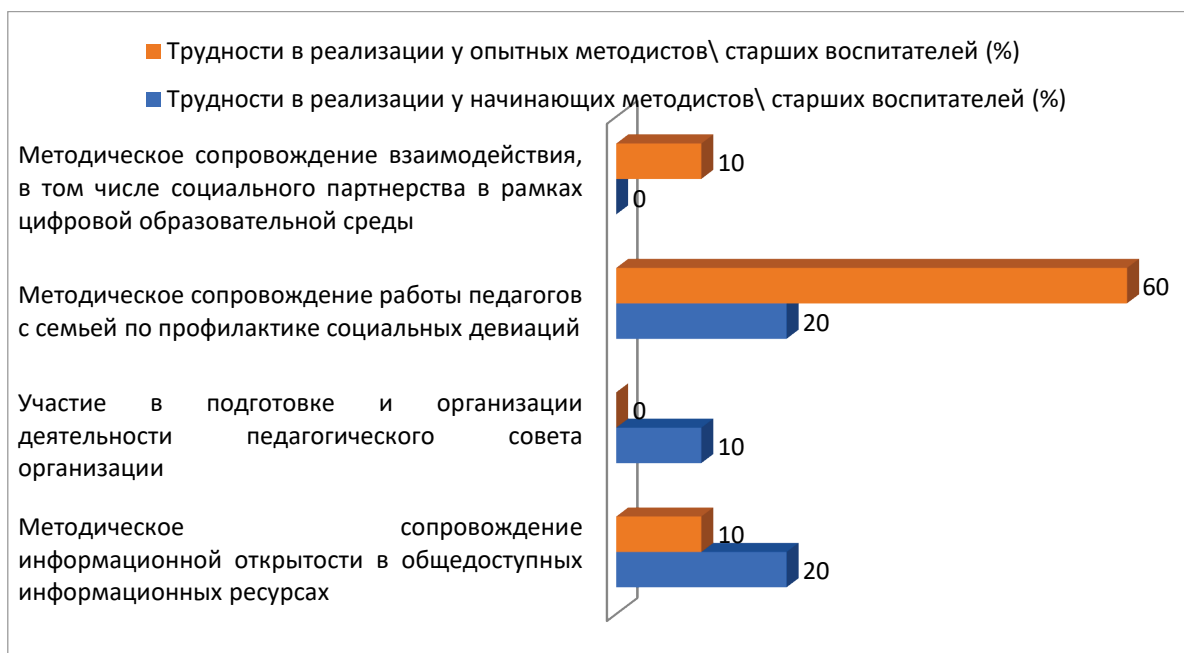


Рис. 3. Анализ профессиональных дефицитов в направлении работы по организационно-методическому сопровождению взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников и другими социальными институтами

Выводы и рекомендации. Таким образом, мы видим, что при организации методического сопровождения в дошкольных учреждениях как начинающие старшие воспитатели, так и опытные специалисты имеют определенные профессиональные дефициты. На первом месте стоят общие проблемы в организации сопровождения инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении, а также методическое сопровождение педагогов, работающих с семьями, имеющими социальные девиации. Второе место занимают трудности в организации работы внутренней системы оценки качества образования в дошкольном учреждении, в составлении и воплощении программы развития образовательной организации, в оперативном и стратегическом планировании. На третьем месте в число общих профессиональных дефицитов вошли трудности в методическом обеспечении мониторинговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении, в осуществлении методического сопровождения подготовки педагогов к аттестации и развития их в профессиональной деятельности. Отдельно необходимо выделить трудности, возникающие только у начинающих старших воспитателей. В их число вошли следующие аспекты профессиональной деятельности: планирование и ведение методической документации, осуществление функционирования педагогического совета в учреждении, а также методическое сопровождение педагогов в проектировании и реализации образовательных программ.

Исходя из выявленного в ходе исследования перечня профессиональных дефицитов, можно говорить о необходимости постановки определенных задач перед городской методической службой. Во-первых, это задача по организации профессионального сопровождения методистов и старших воспитателей с учетом их трудового стажа в данной должности, специфики современной системы работы с педагогическим коллективом, принимая во внимание использование инновационных форм и способов организации образовательной среды в учреждении, позволяющих сделать методическое сопровождение наиболее эффективным. Во-вторых, необходимо квалифицированное решение задачи по разработке программ курсов повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования для данных специалистов по восполнению актуальных профессиональных дефицитов.

Литература

1. Абибуллаева Э.А. Сущность методического сопровождения педагогов в дошкольных образовательных учреждениях / Э.А. Абибуллаева // Молодой ученый. – 2018. – № 12. – С. 142–145.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – М.: Творческий центр «Сфера», 2006. – 96 с.
3. Дубцова М.В. Методическое сопровождение педагога в условиях современного дошкольного учреждения / М.В. Дубцова // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции: в 16 ч. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. – Ч. 10. – С. 55–58.
4. Елагина В.С. Исследовательская компетенция как компонент профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического колледжа / В.С. Елагина,

Н.В. Ковалева // *Инновационное развитие профессионального образования.* – 2015. – № 1. – С. 118–121.

5. Лосев П.Н. *Управление методической работой в современном ДОУ / П.Н. Лосев.* – М.: Творческий центр «Сфера», 2005. – 155 с.

6. Никишина И.В. *Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях / И.В. Никишина.* – Волгоград: Учитель, 2007. – 156 с.

7. Новицкая В.А. *Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Новицкая.* – СПб., 2007. – 281 с.

УДК 378.14

**С.В. Ильина, кандидат искусствоведения, доцент,
Е.Г. Хрисанова, доктор педагогических наук, профессор,
Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия**

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ШРИ-ЛАНКА

Аннотация. Укрепление политических и экономических связей России со странами Азии в условиях нынешней социально-политической ситуации является все более значимым как для нашей страны, так и для стран-партнеров. В развитии российско-азиатского сотрудничества важное место занимает расширение гуманитарных связей, в том числе в сфере продвижения русского языка и культуры, особенно в странах, ранее не входивших в число активно сотрудничающих с Россией. Одной из таких стран является Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка. Проведенное исследование выявило довольно низкий процент ланкийских граждан, владеющих русским языком, и в то же время значительную долю желающих его изучать. Невозможность удовлетворения растущей потребности ланкийцев в овладении русским языком объясняется недостаточным количеством подготовленных педагогов-русистов, владеющих значимыми методическими компетенциями, необходимыми для эффективного обучения русскому языку как иностранному. Проектирование научно-методического и кадрового сопровождения русскоязычной образовательной деятельности в Шри-Ланке требует составления представления о национальной системе подготовки педагогических кадров в стране [3]. **Цель исследования** состоит в описании и анализе системы подготовки педагогических кадров в Шри-Ланке как наименее изученной среди стран Южной Азии. **Методами исследования** стали анализ информационных материалов, опубликованных в открытом доступе и размещенных на официальных сайтах образовательных организаций Шри-Ланки, законодательных актов и иных документов, определяющих функционирование ланкийской системы образования, историографического материала, а также собеседование с педагогами, преподающими русский язык в общеобразовательных школах. **В ходе проведенного исследования** были определены исторические предпосылки становления системы подготовки педагогических кадров (традиционное религиозное (буддистское) образование и колониальное прошлое страны) и охарактеризовано современное состояние системы педагогического образования в Шри-Ланке (усиление внимания правительства к интенсификации его развития в связи с недостаточным кадровым обеспечением образовательных организаций).

Ключевые слова: Азия, Шри-Ланка, педагогическое образование, педагогические кадры, подготовка, вузы.

*S.V. Ilyina, Candidate of Art History, Associate Professor,
E.G. Khrisanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev,
Cheboksary, Russia*

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHING STAFF IN THE DEMOCRATIC SOCIALIST REPUBLIC OF SRI LANKA

***Abstract.** Strengthening Russia's political and economic ties with Asian countries in the modern world is becoming increasingly important both for our country and for partner countries. The expansion of humanitarian ties, including in the field of promoting the Russian language and culture, especially in countries that were not previously among the countries actively cooperating with Russia, plays an important role in the development of Russian-Asian cooperation. One of these countries is Sri Lanka. The conducted research revealed a rather low percentage of Lankan citizens who speak Russian and, at the same time, a significant proportion of those who want to study it. The problem in the process of organizing teaching Russian language in the island state is the need of the pedagogical staff, able and ready for effective teaching of Russian as a foreign language. Designing scientific, methodological and personnel support for Russian-language educational activities in Sri Lanka requires drawing up an idea of the national system of teacher training [3]. **The purpose of the study** is to describe and analyze the system of teacher training in Sri Lanka as the least studied among the countries of South Asia. Were used such **methods of research** as the analysis of information materials published in the public domain and posted on the official websites of educational organizations in Sri Lanka, legislative acts and other documents defining the functioning of the Lankan education system, historiographical material, interviews with teachers teaching Russian in secondary schools. **The study** identified the historical prerequisites for the formation of the teacher training system (traditional religious (Buddhist) education and the country's colonial past), and characterized the current state of the teacher education system in Sri Lanka (increased government attention to the intensification of its development due to insufficient staffing of educational organizations).*

***Keywords:** Asia, Sri Lanka, teacher education, teaching staff, training, universities.*

Введение. Современные внешнеполитические процессы обусловили расширение сфер международного сотрудничества России на восток. Это определило приоритетность проведения исследований в различных сферах, в которых осуществляется сотрудничество между нашей страной и странами Восточно-Азиатского региона. Следует отметить необходимость научных изысканий как компаративистского характера, так и аналитико-содержательного, направленного на сбор информации об интересующих исследователей системах и процессах.

В развитии российско-азиатского сотрудничества немалое место занимает расширение гуманитарных связей. Одним из важных направлений принимаемых исследований, связанных с внешнеполитическими процессами, выступает разработка путей внедрения русскоязычного образования и российской культуры в зарубежных странах. Реализация научного аспекта этого направления обеспечивается поддержкой государством обоснования научно-методического и организационно-педагогического обеспечения образовательной деятельности на русском языке и реального процесса обучения русскому языку зарубежных обучающихся.

Демократическая Социалистическая Республика Шри-Ланка является перспективным партнером России, с которым развиваются связи в самых разных сферах экономики и производства, в том числе – и в сфере образования в целом, а также в сфере русскоязычного образования, в частности. Внедрение русского языка в образовательные системы зарубежных стран требует наличия квалифицированных кадров, обладающих необходимыми для обучения русскому языку как иностранному методическими и педагогическими компетенциями.

Теоретический анализ литературы. В настоящее время, как показало проведенное исследование, публикаций, посвященных Демократической Социалистической Республике Шри-Ланка, в российских базах данных недостаточно. Значительная часть публикаций – это информационные материалы, предназначенные для туристической индустрии. Среди имеющихся научных публикаций можно выделить аналитические статьи, посвященные изучению исторического пути развития островного государства, состояния ее экономики и политики. В ряду таких публикаций можно отметить работу А. Куприянова, в которой раскрываются факторы, обусловившие возникновение кризисных явлений в сфере экономики и политики, а также их последствия, проявившиеся в промышленности и туризме [5]. В публикациях К.А. Вильнина анализируются основания возникновения конфликтных ситуаций в области взаимоотношений тамиллов и сингалов [2].

Следует заметить, что письменных источников, посвященных описанию системы образования островного государства, немного. Однако изучение даже такого небольшого количества публикаций помогает понять организационные принципы, законы управления и функционирования ланкийской образовательной системы. Значимой для решения рассматриваемой проблемы является, по нашему мнению, публикация В.Н. Шкунова, в которой раскрывается история становления и развития национальной ланкийской школы [7]. Е.А. Ильиной проанализирована система высшего образования Шри-Ланки в ее экономическом и политическом значении для развития страны [3]. Сравнительная характеристика российской и ланкийской систем общего образования дана в статье А.А. Кириллова [4].

Отдельные разработки связаны с выявлением культурологических особенностей ланкийских студентов, влияющих на изучение ими русского языка и культуры (И.М. Тимофеева [6]), сравнительным анализом ценностей сингальской и русской культуры (С.С.Т. Васкадуве, Е.В. Харченко [1]).

Целью исследования явилось составление целостного представления о системе образования Шри-Ланки в целом и профессионально-педагогическом ее компоненте в частности на основе анализа истории ее становления и характеристики современного состояния ее функционирования.

Базой исследования послужили Русский дом в Коломбо, Центр изучения русского языка и культуры имени И.Я. Яковлева на базе Университета народной медицины Гампах Викрамараччи, школа Хелена Виджаявардана Балика Видялая г. Келания.

Методы и методики исследования: структурно-факторный анализ обучения русскому языку ланкийских обучающихся как педагогического явления, обзор истории становления национальной системы образования в Шри-Ланке, изучение деятельности образовательных организаций путем посещения их официальных сайтов, анализ научных трудов, в которых рассматриваются различные аспекты русскоязычного образования за рубежом. Были проведены беседы (как в онлайн-, так и в офлайн-формате) с преподавателями русского языка ланкийских общеобразовательных школ.

Результаты исследования. Историографический анализ имеющихся архивных и научных источников позволил выявить ряд факторов, повлиявших на появление ланкийской системы образования и ее развитие.

Исследование показало, что большую роль в становлении ланкийской образовательной системы сыграло религиозное сообщество, из числа представителей которого (брахманов и монахов) назначались учителя в храмовых школах Пиривенас, в деревенских школах (пансал). При португальцах образование находилось в руках миссионеров, выступавших в роли учителей. Различные ордены католической церкви – францисканцы, иезуиты, доминиканцы и августинцы – прибывали на остров и организовывали приходские школы. Голландская администрация направляла свои усилия на увеличение количества школ, построенных по европейскому типу, что привело к созданию разветвленной сети начальных школ при поддержке римско-католической церкви. Великобритания создавала свои образовательные учреждения – «королевские» колледжи. Английские колониальные власти развивали миссионерские школы, учителями в которых были сами британцы [7].

В настоящее время правительство Шри-Ланки ведет большую работу, направленную на обеспечение эффективного и постоянного личностно-профессионального роста школьных педагогов, руководителей и членов администраций общеобразовательных школ. Национальные колледжи образования, которых насчитывается в настоящее время около двадцати, ведут профессиональную подготовку педагогических кадров с учетом потребностей системы образования. Создано сто учительских центров, которые обеспечивают аналогичную подготовку педагогов, но без отрыва от производства [8]. Назначение педагогических кадров и оплата деятельности учителей осуществляются правительством. В настоящее время соотношение учителей и учеников составляет один к семнадцати.

Следует отметить, что педагогический состав общеобразовательных школ Шри-Ланки представлен преимущественно женщинами-педагогами, имеющими среднепрофессиональное педагогическое образование. Проблемой для ланкийской образовательной системы является наличие значительной доли не имеющих специального профессионального образования и не владеющих необходимыми компетенциями педагогов (48,7 %), работающих в общеобразовательных школах.

Несмотря на то, что система профессионально-педагогической подготовки педагогических работников в Шри-Ланке развивается, она все еще не способна решить проблему полного обеспечения кадрами образовательных организаций.

Это касается прежде всего обеспечения преподавателями различных предметов общеобразовательных школ в сельских труднодоступных районах и школ для детей тамилгов. Наблюдаются значительные различия в заработной плате рядовых педагогов и руководителей и функционеров от образования, зарплата не удовлетворяет значительную часть учителей [8]. Для решения этих проблем разработан Проект развития 1 000 национальных школ.

Заключение. Таким образом, педагогическое образование в Шри-Ланке находится в состоянии развития под управлением государства. Регулированию подвергается содержание педагогического образования, стимулирование получения педагогического образования, государственная поддержка образовательных организаций, осуществляющих повышение квалификации учителей и преподавателей. Подготовка учителей русского языка как иностранного находится в настоящее время в стадии становления. Значительный вклад в этот процесс вносят российские вузы. Так, в Чувашском государственном педагогическом университете организована интенсивная подготовка учителей русского языка как иностранного в онлайн-формате.

Результаты исследования могут быть использованы как практический материал, иллюстрирующий эволюцию мировой педагогической мысли и практики профессионально-педагогического образования, в процессе обучения студентов российских педагогических вузов. Они также могут составить теоретическую базу для проведения дальнейших исследований проблем продвижения за рубежом русского языка и культуры.

Литература

1. Васкадуве С.С.Т. *Ценностный аспект русской и сингальской культуры (на примере представления о справедливости в Шри-Ланке и России)* / С.С.Т. Васкадуве, Е.В. Харченко // *Вопросы психолингвистики*. – 2023. – № 4 (58). – С. 109–123.
2. Вильнин К.А. *Межэтнический конфликт в Шри-Ланке: влияние на систему отношений в регионе Южной Азии: автореф. дис. ... канд. полит. наук* / К.А. Вильнин. – М., 2017. – 33 с.
3. Ильина Е.А. *Система высшего образования в Демократической Социалистической Республике Шри-Ланка* / Е.А. Ильина // *Научный аспект*. – 2023. – № 12.
4. Кириллов А.А. *Сравнительная характеристика систем общего образования Шри-Ланки и России* / А.А. Кириллов, Е.Г. Хрисанова // *Международные научные чтения: сборник статей II Международной научно-практической конференции*. – Петрозаводск, 2023. – С. 39–44.
5. Куприянов А. *Кризис на Шри-Ланке: долгая тень неокOLONиализма* / А. Куприянов // *Мировая экономика и международные отношения*. – 2024. – Т. 68. – № 3. – С. 79–89.
6. Тимофеева И.М. *Психологические и культурологические характеристики студентов из Шри-Ланки в контексте обучения русскому языку* / И.М. Тимофеева // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2017. – № 8 (74). – С. 213–216.
7. Шкунов В.Н. *Становление и развитие национальной школы Шри-Ланки в XIX–XX вв.* / В.Н. Шкунов // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. – 2009. – Т. 11. – № 4.
8. Raveenthiran V. *Education system in Sri Lanka under the current economic crisis* / V. Raveenthiran // *Научный Вестник Крима*. – 2022. – № 3 (38). – С. 1–10.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АЛЬТРУИСТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК С УРОВНЕМ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

***Аннотация.** Данная работа посвящена изучению особенностей альтруистических установок и уровня интернальности юношей и девушек. Мы понимаем альтруизм и эгоизм как две характеристики одного и того же психологического феномена, дополняющие друг друга, присутствующие у одной и той же личности в сложной взаимосвязи. **Цель:** выявить взаимосвязь просоциальных установок с локусом контроля и гендерные различия в интернальности и альтруизме. Мы предположили, что существует взаимосвязь альтруистических установок с уровнем интернальности-экстернальности как личностных характеристик, а также что есть гендерные различия в установках на альтруизм и эгоизм у старшеклассников с разным уровнем интернальности. **Методы исследования:** методика диагностики установки на альтруизм или эгоизм О.Ф. Потемкиной и методика «Локус контроля» Дж. Роттера. Выборка состояла из 86 человек, из них 40 юношей и 46 девушек. **Выводы.** В исследовании доказано, что существуют различия в установках на альтруизм или эгоизм между четырьмя выделенными группами: юношами-экстерналами, юношами-интерналами, девушками-экстерналами, девушками-интерналами. Наиболее альтруистичными оказались интернальные юноши, а наиболее эгоистичными – экстернальные девушки. Но в целом, больше половины старшеклассников оказались альтруистами.*

***Ключевые слова:** альтруизм, эгоизм, локус контроля, интернальность, экстернальность, гендер.*

*I.K. Kashirskaya, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia*

THE RELATIONSHIP OF ALTRUISTIC ATTITUDES WITH THE LEVEL OF INTERNALITY OF BOYS AND GIRLS

***Abstract.** This work is devoted to the study of the features of altruistic attitudes and the level of internality of boys and girls. We understand altruism and egoism as two characteristics of the same psychological phenomenon, complementary to each other, present in the same personality in a complex relationship. **Objective:** to identify the relationship of prosocial attitudes with the locus of control and gender differences in internality and altruism. We assumed that there is a relationship between altruistic attitudes and the level of internality-externality as personal characteristics, and also that there are gender differences in attitudes towards altruism and selfishness among high school students with different levels of internality. **Research methods:** O.F. Potemkina's method of diagnosing attitudes towards altruism or egoism and method of "Locus of control" by J. Rotter. The sample consisted of 86 people, 40 of them boys and 46 girls. **Conclusions.** The study proved that there are differences in attitudes towards altruism or selfishness between four distinct groups: boys-externals, boys-internals, girls-externals, girls-internals. The most altruistic were the internals, and the most selfish were the externals. But overall, more than half of the high school students turned out to be altruists.*

***Keywords:** altruism, egoism, locus of control, internality, externality, gender.*

Введение. Альтруизм как психологический феномен активно изучается в настоящее время социальными науками, но единства в понимании его природы и содержания до сих пор нет [1]. Выделяются два противоположных подхода: эволюционный, согласно которому возникновение и разнообразные варианты альтруистического поведения носят биологически детерминированный характер [3, 8], и акцентирование внимания на социальной обусловленности просоциального поведения, бескорыстного отношения и помощи другим людям, на понимании альтруизма как явления, противоположного эгоизму, понимании этих явлений как не противоречащих, а дополняющих друг друга [4, 7]. Мы понимаем альтруизм и эгоизм как две характеристики одного и того же психологического феномена, дополняющие друг друга, присутствующие у одной и той же личности в сложной взаимосвязи. Альтруизм и эгоизм взаимосвязаны с разными личностными характеристиками, и эта взаимосвязь и варианты проявления формируются в социуме [5]. Гендерный анализ позволяет искать истоки различий в установках на эгоизм или альтруизм у старшеклассников в специфике их социализации и ориентации на определенные гендерные роли [1].

Мы уже проводили исследование других аспектов альтруистических установок, и представленная работа является продолжением изучения данного психологического феномена [2, 6]. **Цель** эмпирического исследования – изучение особенностей альтруистических установок и уровня интернальности юношей и девушек. Гипотеза исследования – существует взаимосвязь альтруистических установок с уровнем интернальности юношей и девушек как одной из личностных характеристик, а также что есть гендерные различия в установках на альтруизм или эгоизм и уровнем интернальности. **Методы исследования:** методика диагностики установки на альтруизм или эгоизм О.Ф. Потемкиной и методика «Локус контроля» Дж. Роттера. Проводились как качественный анализ полученных результатов, так и доказывание гипотез с помощью методов математической статистики (критерий Фишера). Выборка состояла из 86 человек, из них 40 юношей и 46 девушек.

Результаты исследования. По результатам изучения экстернальности-интернальности все испытуемые были разделены на четыре группы: юноши-экстерналы, юноши-интерналы, девушки-экстерналы, девушки-интерналы. Далее анализировались социально-психологические установки на альтруизм-эгоизм у старшеклассников этих четырех групп.

Установки на альтруизм или эгоизм у юношей с разным локусом контроля представлены на рис. 1.

У большинства интернальных юношей (84,6 %) выражено стремление оказывать помощь другим людям. У них сформировано желание оказывать бескорыстную помощь, иногда даже в ущерб себе. В результате закрепляется альтруистическая установка, которая становится моральным принципом. Так как интерналы являются активными действующими субъектами, привыкли принимать самостоятельные решения и отвечать за свои поступки, они могут брать ответственность и за других людей, заботиться о них, защищать их. Альтруизм является их собственным убеждением, интериоризированной нравственной нормой

общества. Интернальные юноши отличаются высоким уровнем эмпатийности, способностью сопереживать другим людям, проникаться их проблемами. Поэтому такие юноши оказываются готовы оказывать конкретную помощь людям, попавшим в трудные жизненные обстоятельства. У юношей-экстерналов социальная активность понижена. Они считают, что не могут контролировать происходящие события, они верят в счастливый случай, в везение и полагают, что большинство событий их жизни зависят либо от обстоятельств, либо от действия других людей. Поэтому они не готовы помогать другим, считая, что все разрешится само собой, у них слабо выражен мотив социального долга и социальной ответственности. Экстернальные юноши более конформны, иногда излишне агрессивны, они проявляют меньшую терпимость к другим людям, не чувствительны к их проблемам, поэтому эгоистичны и, как следствие, мало способны к альтруистическому поведению.

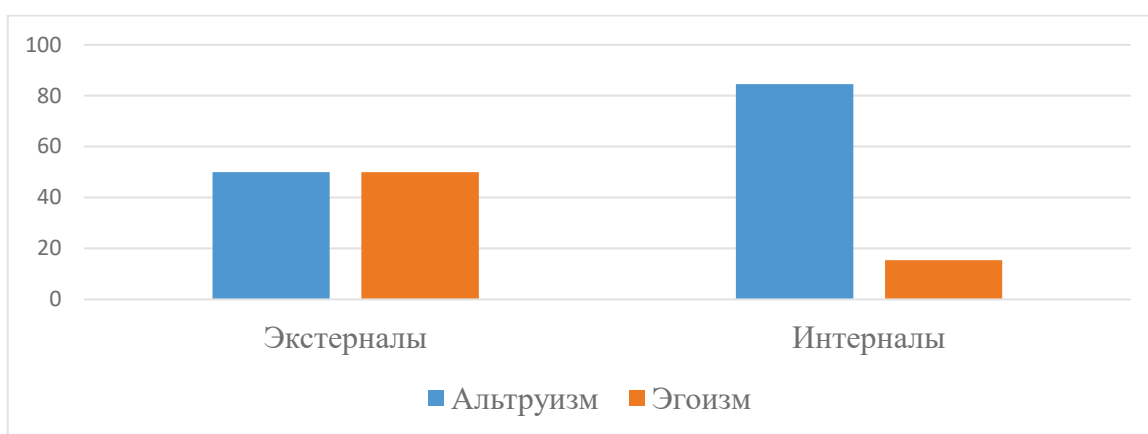


Рис. 1. Установки на альтруизм или эгоизм у юношей с разным локусом контроля

Установки на альтруизм или эгоизм у девушек с разным локусом контроля представлены на рис. 2.

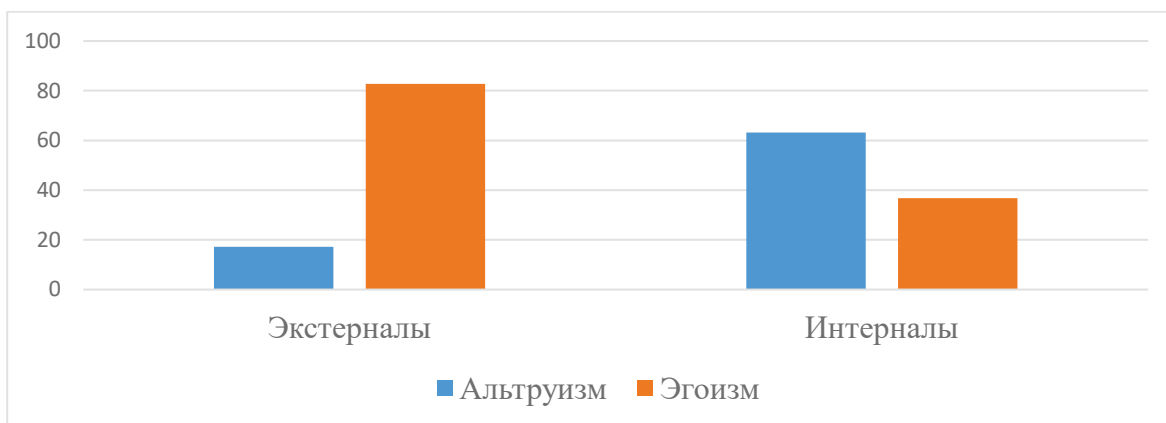


Рис. 2. Установки на альтруизм или эгоизм у девушек с разным локусом контроля

У девушек с разным локусом контроля установки на альтруизм-эгоизм выражены в другой пропорции, чем у юношей. Больше половины испытуемых-девушек (63,2 %) показали установку на альтруизм, остальные 36,8 % – установку на эгоизм. Интернальные девушки, как и юноши, проявляют желание оказывать помощь другим. Эти девушки проявляют сочувствие, стремятся заботиться о более слабых, утешать их, защищать в случае необходимости.

Однако среди интернальных девушек довольно много и эгоисток, которые ставят свои интересы выше интересов других людей, предпочитают в первую очередь удовлетворять собственные потребности. Среди интернальных юношей эгоистов по сравнению с интернальными девушками очень мало – всего 15 %.

Почти все девушки-экстерналы (82,8 %) продемонстрировали установку на эгоизм, т. е. они не готовы оказывать помощь бескорыстно, зачастую в ущерб себе. Так как экстернальные личности не хотят брать ответственность на себя, предпочитают полагаться на волю случая, то вполне естественно, что они не хотят вмешиваться в жизнь других людей, что-то менять, даже в лучшую сторону. Если такие люди боятся ответственности, то брать ответственность за других они тем более не собираются.

Различия в установках на альтруизм и эгоизм у юношей и девушек представлены на рис. 3.

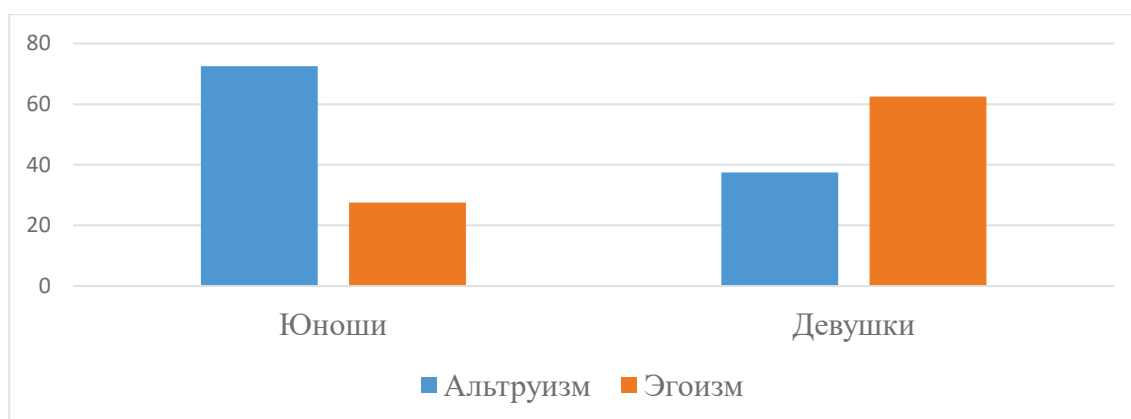


Рис. 3. Различия в установках на альтруизм или эгоизм у юношей и девушек

Как мы и предполагали, существуют различия в установках на альтруизм-эгоизм у юношей и у девушек. Большинство юношей (72,5 %) имеют альтруистическую установку. Они готовы защищать, опекать более слабых, оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, брать на себя ответственность и принимать решения не только за себя, но и за других. Скорее всего, у юношей преобладает мотив морального долга, связанный с нравственным удовлетворением, поддержанием самоуважения, возникновением чувства гордости при совершении альтруистических поступков. Считается, что у мужчин проявляется повышенная личная ответственность за общество в целом, а не только за своих близких.

Большинство девушек (62,5 %) имеют социально-психологическую установку на эгоизм. Мы можем объяснить это тем, что несмотря на то, что девушки

по данным многих исследований более эмпатийны и способны к эмоциональному сопереживанию, но не всегда готовы оказать действенную помощь другому человеку, особенно если этот человек не входит в их ближний круг. Женщины меньше, чем мужчины склонны к самопожертвованию, к оказанию помощи другим в ущерб себе. Преобладание эгоистических установок у девушек может быть связано и с возрастными особенностями, так как девушки еще не имеют опыта заботливого и помогающего поведения по отношению к своим детям и мужу. Таким образом, альтруистов больше среди юношей, чем среди девушек. Но в целом больше половины старшеклассников (53,4 %) оказались альтруистами.

Заключение. Проведенный качественный и количественный анализ результатов исследования доказывает, что наши гипотезы подтвердились. Выявлены значимые различия в установках на альтруизм-эгоизм между юношами и девушками (3,359*). Выявлены значимые различия в интернальности-экстернальности у юношей и у девушек (2,401*). Это соответствует проведенным ранее исследованиям, посвященным гендерным различиям в интернальности. В них доказано, что внутренний локус контроля более свойственен мужчинам, чем женщинам, что с возрастом у мальчиков повышается уровень интернальности, а среди девочек растет число экстернальных личностей. Соответственно, формируются разные личностные качества, взаимосвязанные с показателями экстернальности-интернальности. Выявлены значимые различия в установках на альтруизм-эгоизм у девушек с разным локусом контроля (3,33*). Выявлены значимые различия в установках на альтруизм-эгоизм у юношей с разным локусом контроля (2,315*).

Литература

1. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
2. Каширская И.К. Альтруизм как личностная характеристика учителя в условиях инклюзивного образования / И.К. Каширская // Сборник научных трудов VII Международного форума по педагогическому образованию. – Казань, 2021.
3. Лаверычева И.Г. Философские и естественнонаучные основания теории эгоизма и альтруизма: дис. ... канд. филос. наук / И.Г. Лаверычева. – СПб., 2009. – 220 с.
4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2007. – 794 с.
5. Моисеева А.А. Альтруистическая направленность личности и ее формирование в семье: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Моисеева. – СПб., 2007. – 186 с.
6. Kashirskaya I. Ideas about altruism and selfishness students with different levels of empathy / I. Kashirskaya // Innovative Technologies in Science and Education (ITSE 2020). E3S Web of Conferences. – 2020. – Vol. 210.
7. Carlson J. Altruism and society sui generis: Countering evolutionary psychology with Durkheim / J. Carlson, M. Horgan // Altruism, Morality and Social Solidarity Forum. A Forum for Scholarship and Newsletter of the AMSS Section of ASA. – 2011. – Vol. 3. – No. 1. – P. 17–24.
8. Crocker J. Creating and undermining social support in communal relationships: The role of compassionate and self-image goals / J. Crocker, A. Canevello // Journal of Personality and Social Psychology. – 2008. – Vol. 95. – No. 3. – P. 555–575.

*Г.В. Кравченко, кандидат педагогических наук, доцент,
Е.А. Петухова, кандидат педагогических наук, доцент,
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ ПРОТИВ РОССИИ

***Аннотация.** Современная Россия втянута в военный конфликт не только в зоне специальной военной операции, но и на невидимой информационной войне, которая направлена на разрушение российской государственности. Данная война отрицательно влияет на психическое состояние общества в целом и неокрепшее молодое поколение в частности. Молодежь относительно много времени проводит в Интернете, и не только с целью обучения. Ими просматривается различного рода информация, которая часто является фейковой, но принимается за достоверную и затем транслируется. Для педагогов это недопустимо. У будущего учителя должны формироваться критическое мышление и интерес к источникам публикуемой информации. В связи с этим **целью нашего исследования** стало выявление уровня сформированности критического мышления у студентов – будущих педагогов. **Методы исследования:** теоретические (анализ, синтез, сопоставление) и эмпирические (работа с текстами, инфографикой из интернет-источников, методика «Критический анализ» Дж. Барретта и метод нахождения логических ошибок М. Чейфица, адаптированный тест С. Плауса, качественный и количественный анализ полученных данных). В исследовании приняли участие студенты третьего курса Алтайского государственного университета, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), в количестве 62 человек. **Выводы и рекомендации:** результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе вузов, готовящих по педагогическим и иным направлениям подготовки. Данное исследование доказывает необходимость создания цифрового продукта, направленного на помощь в проверке информации, опубликованной в сети Интернет и социальных сетях.*

***Ключевые слова:** критическое мышление, педагоги, информационная война, кибербезопасность.*

*G.V. Kravchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
E.A. Petukhova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Altai State University,
Barnaul, Russia*

FORMATION OF CRITICAL THINKING IN FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION WAR AGAINST RUSSIA

***Abstract.** Modern Russia is drawn into a military conflict not only in the Northern Military District zone, but also in an invisible information war, which is aimed at destroying Russian statehood. This war negatively affects the mental state of society in general and the fragile young generation in particular. Young people spend a relatively large amount of time on the Internet, not only for educational purposes. They view various types of information, which is often fake, but is accepted as reliable and then broadcast. This is unacceptable for teachers. The future teacher should develop critical thinking and interest in the sources of published information. In this regard, **the purpose of our research** was to identify the level of development of critical thinking among students – future teachers. **Research methods:** theoretical (analysis, synthesis, comparison) and empirical (working*

with texts, infographics from Internet sources, the “Critical Analysis” method by J. Barrett and the method of finding logical errors by M. Cheyfitz, adapted test by S. Plaus, qualitative and quantitative analysis of the data obtained). The study involved third-year students of Altai State University studying in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two profiles of training) in the amount of 62 people. **Conclusions and recommendations:** the results of the study can be used in the educational process of universities preparing for pedagogical and other areas of training. This study proved the need to create a digital product aimed at helping to verify information published on the Internet and social networks.

Keywords: critical thinking, teachers, information warfare, cybersecurity.

Введение. Подготовка будущих педагогов направлена на формирование не только профессиональных, но и общепрофессиональных и общекультурных компетенций. В совокупности формирование всех этих компетенций ориентировано на выработку субъектных качеств, воспитание активной гражданской позиции. Молодой педагог должен развивать личностное отношение к событиям, происходящим в жизни современного общества, а это невозможно без выработки критического мышления.

В наши дни молодежь черпает информацию на просторах Интернета, причем, используя различные его источники: от социальных сетей до новостных каналов и т. п. Будущие учителя не являются исключением. Проблема заключается в том, что чаще всего у молодых людей не сформирована информационная культура, отсюда неразборчивость в информационных потоках, а также отсутствие критического мышления, приводящее к тому, что все тексты и инфографика, выставленные в Интернете, принимаются на веру.

В условиях информационной войны против России со стороны стран Запада, информационная безграмотность недопустима. Студенты – будущие педагоги должны четко осознавать, что делаются «вбросы» различной негативной информации, которая может исказить реальные события, воздействовать отрицательно на психику людей и др.

Кибербезопасность – одна из актуальных проблем, с которой будущие учителя должны быть знакомы, должны использовать основы кибербезопасности в своей повседневной и профессиональной жизни. В этом плане существуют технологичные разработки, которые помогают определять фейковый текст, например, технология FakeCatcher компании Intel. С помощью нее можно определять дипфейки с точностью до 96 % [1]. Подобная инновационная система разработана и у нас в стране и называется «Зефир». Ее разработчиком является АНО «Диалог Регионы». Данная система способна обнаружить сгенерированный аудиовизуальный контент с точностью до 80 % [8]. Так же работает онлайн-платформа «Зебра». К сожалению, упомянутые системы недоступны широким массам пользователей сети Интернет.

Теоретический анализ литературы. Впервые понятие «критическое мышление» ввел американский психолог Д. Халперн. Он дал ему следующее определение: «Использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого. Критическое мышление отличается взвешенностью, целенаправленностью» [11, с. 39].

Данное понятие рассмотрено как зарубежными учеными (Д. Халперн, Х. Альберт, В.Р. Руджеро, А. Голдинг), так и отечественными (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов, А.С. Быкова и др.) [3]. В настоящий момент существуют разные подходы к пониманию критического мышления, но их суть заключается в том, что основными составляющими такого мышления являются когнитивный, рефлексивный, этический и творческий компоненты.

Исследованиями в области информационной безопасности российские ученые занимаются с девяностых годов прошлого столетия (В.А. Герасименко, А.А. Грушо, Е.Е. Тимонина, С.П. Расторгуев, А.Ю. Щербаков, Б.А. Погорелов и др.).

Термин «информационная война» впервые появился в США во второй половине двадцатого столетия. Мы придерживаемся определения С.П. Расторгуева, который раскрывает его, как «открытые или скрытые целенаправленные информационные воздействия систем друг на друга с целью получения определенного выигрыша в материальной, военной, политической или идеологической сферах» [7, с. 9].

Авторы, изучающие информационные войны, выделяют два основных их вида: информационно-технические и информационно-психологические. Нас в большей степени интересует информационно-психологическая война, которая воздействует непосредственно на психику человека, его сознание, волю и мировосприятие. В этой связи и необходимо формировать критическое мышление как у всего населения нашего государства, так и конкретно у будущих педагогов.

Цель исследования: выявление уровня сформированности критического мышления у студентов – будущих педагогов.

База исследования. В исследовании приняли участие студенты третьего курса Алтайского государственного университета, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), в количестве 62 человек. Студенты были разделены на две группы (в соответствии с зачислением в группу по приказу). Первая группа (34 человека) стала экспериментальной, вторая (28 человек) – контрольной.

Методы и методики исследования: теоретические (анализ, синтез, сопоставление) и эмпирические (работа с текстами, инфографикой из интернет-источников, методика «Критический анализ» Дж. Барретта, метод нахождения логических ошибок М. Чейфица, адаптированный тест С. Плауса, качественный и количественный анализ полученных результатов).

Результаты исследования. На констатирующем этапе для выявления начального уровня сформированности критического мышления у студентов им были представлены тексты, фото и видео из сети Интернет.

В ходе анализа научных публикаций по теме исследования [4, 6, 12] нами были приняты за основу приводимые в них уровни сформированности критического мышления: высокий, средний, низкий. Также нами были выработаны критерии определения уровней сформированности критического мышления, представленные в табл. 1.

Таблица 1

**Уровни и критерии сформированности критического мышления
у студентов – будущих педагогов**

Уровни	Критерии
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> – проявляет личный интерес к информации; – связывает полученную информацию с известными фактами; – четко формулирует вопросы; – умеет найти недостающую информацию; – аргументированно обосновывает свою позицию
Средний	<ul style="list-style-type: none"> – проявляет незначительный интерес к информации; – связывает полученную информацию с известными фактами; – не может четко сформулировать вопросы; – умеет найти недостающую информацию; – делает спонтанные выводы
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> – проявляет эмоциональное отношение к информации; – обосновывает информацию на основе интуиции; – с трудом находит недостающую информацию; – выстраивает свое мнение на догадках

Для определения уровней сформированности критического мышления у студентов – будущих педагогов мы использовали методику «Критический анализ» Дж. Барретта [2] и метод нахождения логических ошибок М. Чейфица [5]. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Уровни сформированности критического мышления
у студентов – будущих педагогов на входе в эксперимент**

Уровень сформированности критического мышления	Студенты экспериментальной группы		Студенты контрольной группы	
	Количество	%	Количество	%
Низкий	10	29,41	8	28,57
Средний	22	64,71	19	67,86
Высокий	2	5,88	1	3,57

Анализ полученных данных показал, что большая часть будущих педагогов имеет средний уровень сформированности критического мышления (64,71 % и 67,86 % соответственно по группам). Студентов с низким уровнем сформированности критического мышления в экспериментальной группе десять человек (29,41 %), а в контрольной – восемь (28,57 %), тогда как учащихся с высоким уровнем довольно мало: в экспериментальной группе – 5,88 %, в контрольной – 3,57 %. Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента обе группы показали практически одинаковые результаты.

Далее в экспериментальной группе были проведены обучающие занятия по нахождению информации по первоисточнику (этап вызова). Учащиеся знако-

мились с информацией, представленной в сети Интернет, обсуждали представленные факты, анализировали, сравнивали, дискутировали, делали выводы о ее достоверности.

Нами совместно со студентами были рассмотрены виды и формы подачи фейковой информации, также мы выяснили, что большая часть фейков распространяется в социальных сетях. Данная информация оказывает психическое воздействие на человека, вызывая в нем страх, ненависть и другие отрицательные эмоции. Студенты поработали с терминологией, узнали, что означают понятия «дипфейк», «тролль» и др. (этап осмысления).

Дальнейшая часть занятий была посвящена выработке рекомендаций по распознаванию фейковых новостей, на основе чего была составлена памятка. В ней содержатся советы по выявлению фейков на основе методов, формирующих критическое мышление, таких как проверка источника или источников информации. Предпочтение будущие педагоги отдали официальным источникам. Следующий шаг касался содержания информации. Было установлено, что официальная информация содержит много разнообразного фактического и статистического материала, а также мнения различных экспертов, чего нельзя сказать о фейках. Большое внимание учащиеся уделили инфографике, в частности, ими было определено, что в фейковых видеороликах и изображениях часто встречаются наложение звука, асинхронная речь лиц в масках, нетипичное расположение теней или полное их отсутствие, жестикуляция, несвойственная передаваемым эмоциям и проговариваемому тексту, низкий уровень качества, нечеткость изображения и т. д. (этап рефлексии).

Анализ информации в сети Интернет показал, что наряду с обычными информационными сайтами и каналами существуют и юмористические. Учащиеся отметили, что информация из таких источников также может восприниматься как правдоподобная.

В ходе формирования у студентов – будущих педагогов критического мышления нами использовались такие методы, как метод проектов, методы активного обучения (диалог, дискуссия, мозговой штурм, написание синквейнов), а также методы проблемного обучения, в частности частично-поисковый и исследовательский. Приведем примеры студенческих синквейнов (рис. 1):

Фейк	Информационная война
Обманный, запутанный	Психологическая, техническая
Возбуждает, угнетает, страшит	Разрушает, убивает, морализирует
Не всё то золото, что блестит	Победа будет за думающими
Агрессия	Когнитивная психология

Рис. 1. Примеры синквейнов

Затем студентам вновь было предложено выполнить задания на определение достоверности информации, размещенной в сети Интернет. Результаты представлены в табл. 3.

**Уровни сформированности критического мышления
у студентов – будущих педагогов на выходе из эксперимента**

Уровень сформированности критического мышления	Студенты экспериментальной группы		Студенты контрольной группы	
	Количество	%	Количество	%
Низкий	4	12,50	6	21,43
Средний	21	65,63	21	75,00
Высокий	7	21,87	1	3,57

Полученные результаты показывают, что в группе студентов, где проводились дополнительные занятия, процент с высоким уровнем сформированности критического мышления возрос на 15,99 % (с 5,88 до 21,87 %). Средний уровень сформированности критического мышления был выявлен у двадцати одного студента и составил 65,63 %, а низкий – у четырех студентов, что составило 12,5 %. В контрольной группе показатели практически не изменились: только два студента перешли с низкого уровня сформированности критического мышления на средний.

Заключение. В ходе исследования нами были определены критерии уровня сформированности критического мышления у студентов – будущих педагогов. Было выявлено, что до начала занятий по формированию критического мышления большая часть студентов, а именно 66,29 %, имела средний уровень сформированности критического мышления, 4,72 % демонстрировали высокий уровень и 28,99 % – низкий. После проведения занятий по формированию критического мышления у студентов – будущих педагогов снова была проведена диагностика, которая показала снижение числа учащихся с низким уровнем и увеличение количества респондентов с высоким уровнем сформированности критического мышления. Таким образом, можно сделать вывод, что занятия по формированию критического мышления необходимы в учебной практике будущих педагогов. Данные занятия помогли и в решении других задач, с которыми ежедневно сталкиваются студенты, например, с проектной деятельностью и с выстраиванием диалога.

Студентами совместно с преподавателями была составлена памятка с рекомендациями по распознаванию фейковых новостей. Рекомендации касаются источников информации, фактического содержания и качества инфографики. Также было уделено внимание эмоциональной составляющей фейковой информации. Студенты констатировали, что фейки оказывают негативное эмоциональное воздействие на человека, направлены на пробуждение в нем таких отрицательных эмоций, как страх, ненависть, агрессия, отчаяние и др.

Данное исследование доказывает необходимость создания цифрового продукта, направленного на помощь в проверке информации, опубликованной в сети Интернет и социальных сетях.

Литература

1. Intel представила технологию распознавания дипфейков // Skillbox. – URL: <https://skillbox.ru/media/code/intel-predstavila-tekhnologiyu-raspoznaniya-dipfeykov/> (дата обращения: 02.03.2024).
2. Барретт Дж. Карьера: способности и выбор: тесты / Дж. Барретт. – М.: АСТ; Астрель, 2006. – 206 с.
3. Быкова А.С. Современные тенденции в трактовке понятия «критическое мышление» / А.С. Быкова, Н.С. Сахарова, И.К. Кириллова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 3 (231). – С. 6–11.
4. Генике Е.А. Развитие критического мышления (базовая модель) / Е.А. Генике, Е.А. Трифонова // Учитель и ученик: возможности диалога и понимания: сборник статей. – М.: Бонфи, 2002. – Т. 1. – 239 с.
5. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / Н.Ф. Гребень. – Минск: Современная школа, 2008. – 496 с.
6. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 175 с.
7. Плаус С. Психология оценки и принятия решений / С. Плаус; пер. с англ. – М.: Филинь, 1998. – 368 с.
8. Полежаев О. Распознавание ложной информации. Эксперты оценили влияние фейков / О. Полежаев // Аргументы и факты. – URL: https://aif.ru/politics/world/raspoznaniye_lozhnoy_informacii_eksperty_ocenili_vliyanie_feykov/ (дата обращения: 02.03.2024).
9. Расторгуев С.П. Информационные войны / С.П. Расторгуев. – М.: Финансы и статистика, 1998. – 415 с.
10. Романова М.Л. Современные методы диагностики критического мышления обучающихся / М.Л. Романова, В.Г. Савченко, Д.А. Мишков и др. // Наука. Техника. Технологии (политехнический вестник). – 2018. – № 2. – С. 329–333.
11. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
12. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология / Д.М. Шакирова // Образовательные технологии и общество. – 2006. – № 9 (4). – С. 284–292.

УДК 372.881.111.1

**М.А. Кулькова, доктор филологических наук, профессор,
А.Ф. Гарифуллин, аспирант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ПРИМЕНЕНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. На современном этапе развития системы высшего образования отмечается интенсивное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, создание интерактивной среды обучения, что требует разработки соответствующего методического обеспечения. Основные изменения, коснувшиеся модернизации и информатизации образования в целом, оказали влияние и на модернизацию лингвистического образования. Также приоритетом сегодня остается развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся ввиду наличия социального заказа на специалистов, способных успешно осуществлять коммуникацию с представителями иных культур. Ключевую

роль в развитии данной компетенции играют навыки говорения. В рамках данного исследования мы обратили внимание на ключевую разновидность говорения – монологическое высказывание. Отметим, что в качестве одного из эффективных инновационных средств обучения говорению выступают различные мультимедийные ресурсы. Однако на современном этапе стремительной цифровизации и информатизации общества в сети Интернет представлено большое количество различных мультимедийных ресурсов с разным дидактическим потенциалом. Исходя из вышеуказанного, **целью** данного исследования является разработка классификации мультимедийных ресурсов, применение которых в процессе обучения английскому языку студентов языковых факультетов способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции. На примере онлайн-сервиса TedTalks показаны возможности активизации речевой деятельности студентов на иностранном языке, в том числе развитие монологической речи. Также в исследовании представлены методические рекомендации по применению данного онлайн-сервиса. **Методы исследования:** 1) теоретические – анализ педагогической, методической литературы; систематизация и обобщение полученного материала; 2) эмпирические – изучение опыта педагогов, апробация разработанной системы упражнений. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости внедрения мобильных приложений на занятиях по английскому языку в условиях стремительной цифровой трансформации высшего образования. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, реализуемых в рамках высшего образования.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, мобильные приложения, цифровизация, монологическая речь, говорение, англоязычная коммуникативная компетенция.

**M.A. Kulkova, Doctor of Philology, Professor,
A.F. Garifullin, Postgraduate Student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia**

THE USE OF MOBILE APPS IN THE DEVELOPMENT OF ESL STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

Abstract. At the present stage of the development of the higher education system, there is an intensive development and introduction of information and communication technologies in the educational process, as well as the creation of interactive learning environments, which require the development of appropriate methodological support. The main changes that touched upon the modernization and informatization of education in general have influenced the modernization of linguistic education, in particular. The development of students' foreign language communicative competence remains a priority today due to the social demand for specialists who are able to successfully communicate with representatives of other cultures. Speaking skills play a key role in the development of this competence. Within the framework of this study, we have paid attention to the key type of speaking - monologic utterance. It should be noted that various multimedia resources are one of the effective innovative means of teaching speaking. However, at the present stage of rapid digitalisation and informatization of society, the Internet presents a large number of different multimedia resources with different didactic potential. Based on the foregoing, **the aim of this study** is to develop a classification of multimedia resources, the use of which, in the process of teaching English to students of language faculties, contributes to the development of foreign language communicative competence. The example of the TedTalks online service shows the possibilities of activating students' speech activity in a foreign language, including the development of monologic speech. The study also presents methodological recommendations for the application of this online service. **Research methods:**

1) *theoretical – analysis of pedagogical and methodological literature; systematization and generalization of the obtained material; 2) empirical – study of teachers' experience, and approving of the developed system of exercises. Conclusions and recommendations. The conducted research allows us to conclude that it is necessary to introduce mobile applications in English language classes in the context of the rapid digital transformation of higher education. The results of the study can be used in the development of curricula implemented in higher education.*

Keywords: *communicative competence, mobile applications, digitalisation, monological speech, speaking, English-language communicative competence.*

В данный момент общество находится на пороге четвертой промышленной революции. Как утверждает К. Шваб, она фундаментально изменит различные сферы жизнедеятельности человека как на уровне быта и профессиональной деятельности, так и на уровне межличностной и межкультурной коммуникации. Главной предпосылкой вхождения общества в новый исторический этап развития послужило внедрение технологий сети Интернет в повседневную жизнь. Действительно, на данный момент активно развиваются различные инновационные технологии, такие как искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность и т. д. Таким образом, мы можем говорить о цифровой трансформации различных сфер жизни человека.

Сфера образования также трансформируется, так, в рамках национального проекта «Образование» предусмотрен «ряд мероприятий, направленных на цифровое развитие среды высшего и дополнительного профессионального образования». В данном проекте под понятием «цифровизация» понимается инновационный подход к организации учебного процесса посредством распространения и внедрения цифровых технологий. Отметим, что сегодня значительное внимание уделяется развитию и применению инструментов электронного обучения, проектированию цифровой образовательной среды, а также внедрению дистанционных образовательных технологий. Таким образом, цифровая трансформация образования выступает в роли объективного процесса, продиктованного социальным заказом общества, техническим прогрессом, а также государственными нормативными актами.

Также мы можем наблюдать значительный интерес зарубежных исследователей к данной проблеме. Так, например, М. Бонд в своем исследовании отмечает, что внедрение цифровых технологий в обучение является стратегически важным условием повышения качества обучения в высшей школе [9, с. 5]. Зарубежные исследователи отмечают, что под цифровизацией подразумевается не только внедрение технических инноваций, но и структурная и организационная трансформация существующей образовательной среды, а также внедрение инноваций в учебные программы.

Главным инструментом цифровизации выступает активное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс обучения [3, с. 2]. Под ИКТ понимается «совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью обмена, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации» [1, с. 90]. Рассматривая преимущества применения ИКТ в высшей школе, А.В. Уваров и Т.А. Мер-

цалова выделяют следующие: возможность поддержания обратной связи с обучающимися, возможность комбинирования различных видов аутентичного контента [8, с. 260], а также возможность адаптации содержания обучения в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся.

В свою очередь, такие исследователи, как А.Ю. Уваров, Г.И. Ибрагимов и Ю.Ю. Тимкина, выделяют ряд тенденций цифровой трансформации в системе высшего образования:

1. Активное применение технологий дистанционного образования, вызванное пандемией COVID-19. Отмечается, что в современных условиях данные технологии сохраняют свою актуальность и позволяют оптимизировать аудиторную работу [4, с. 9].

2. Персонализация обучения, ориентированная на учет интересов, мотивов и темпа обучающихся и предполагающая достижение образовательных результатов посредством интенсификации учебной деятельности каждого отдельного обучающегося [8, с. 33].

3. Применение ИКТ для самостоятельного развития иноязычной коммуникативной компетенции. Ю.Ю. Тимкина считает, что современные ИКТ способны обеспечить обучающихся необходимыми методическими и информационными ресурсами, а работа с различными мультимедийными ресурсами оказывает позитивное влияние на мотивацию обучающихся [6, с. 13].

4. Активное внедрение глобальных образовательных платформ коллаборативного обучения. С их помощью образовательный процесс трансформируется в единую систему [4, с. 10]. Согласно национальному проекту «Образование» среди наиболее перспективных направлений внедрения цифровых технологий в высшую школу выделяется следующий пункт – «зачет учебных дисциплин, изученных в различных образовательных учреждениях онлайн».

5. Создание электронной образовательной среды, развитие таких платформ онлайн-обучения, как LMS Moodle или iSpring.

6. Применение инновационных методов обучения, в том числе мобильных приложений [7, с. 10].

Анализ основных тенденций цифровизации в системе российского высшего образования приводит нас к необходимости переосмысления формы и содержания занятий по английскому языку. Однако необходимо отметить, что основной целью обучения иностранному языку остается развитие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) обучающихся.

Ввиду многообразия существующих мультимедийных ресурсов и ИКТ представляется необходимым разработать их классификацию. Рассмотрев широкий спектр представленных мультимедийных ресурсов, мы пришли к выводу, что наиболее релевантными критериями будут являться степень соответствия того или иного ресурса целям обучения, а также степень их интерактивности. Исходя из указанных критериев мы представляем следующую классификацию (табл. 1).

Классификация мультимедийных ресурсов

	Уровни	Составные части	Потенциал использования
1	Базовый	Офисные приложения	Развитие лингвистической компетенции
2	Информационный	Поисковые системы	
		Электронные библиотеки	
		Онлайн-словари	
	Коммуникационный	Социальные сети	Развитие коммуникативных навыков
		Мобильная коммуникация	
Видеоконференцсвязь			
Контекстуализирующий	Корпусы текстов	Развитие творческого потенциала личности	
	Онлайн-медиа		
3	Интерактивный	Учебные сайты	Всестороннее развитие коммуникативной компетенции
		Платформы языкового обмена	
		Мобильные приложения	
		Глобальные онлайн-платформы	
		Цифровая образовательная среда	Развитие полноценной вторичной языковой личности
4	Инновационный	AI, VR/AR, блокчейн-технологии и т. д.	

Первый уровень объединяет ИКТ, которые практически не отличаются от традиционных средств обучения и представляют собой обновленные средства наглядности (различные средства просмотра PDF, PowerPoint, Word, Excel).

На втором уровне представлены мультимедийные средства обучения, расширяющие потенциал традиционных средств обучения в области поиска информации (Google, Yandex), различные электронные библиотеки (Elibrary, CyberLeninka), онлайн-словари (ContextReverso, Multitran), средства межличностной и межкультурной коммуникации, а также средства развития социокультурной компетенции, в том числе различные медиаплатформы (YouTube) и онлайн-корпусы текстов (НКРЯ).

На третьем уровне находятся мультимедийные ресурсы, использование которых обусловлено стремительной цифровой трансформацией образования. К ним относятся цифровые образовательные ресурсы, мобильные приложения и глобальные платформы коллаборативного обучения (Skillbox, Skyeng).

Четвертый уровень включает инновационные мультимедийные средства, методологический потенциал которых еще исследуется.

Анализируя современные тренды и представленную классификацию мультимедийных средств, мы пришли к выводу, что одним из наиболее эффективных инструментов развития ИКК в вузе являются мобильные приложения. Наиболее

значительными преимуществами их использования в обучении являются возможность использования в необорудованных аудиториях, выполнение обучающимися самостоятельной внеаудиторной работы, большое количество аутентичного контента.

Отечественные исследователи сходятся во мнении, что развитие навыков говорения является важнейшим аспектом развития ИКК. В данном исследовании мы обратили внимание на развитие навыков монологической речи обучающихся. Монологическое высказывание – это активная и развернутая вербальная форма речевой деятельности, подразумевающая два плана: лингвистический (грамматическое построение, лексическое наполнение и стилистическая адекватность) и экстралингвистический (соответствие цели, теме, уровню владения языком целевой аудиторией). Важнейшими характеристиками говорения являются логичность, целенаправленность, выразительность, а также смысловая законченность; исследователи также выделяют следующие формы говорения – повествование, рассуждение и описание.

В классификации, представленной в работе Е.Н. Солововой, выделяются два основных подхода к развитию монологической речи: индуктивный (отсутствие опоры) и дедуктивный (с опорой на текст) [5, с. 174]. Также в работах Н.Д. Гальсковой, Н.Д. Щукина и Г.М. Фроловой рассматриваются основные этапы развития навыков говорения – подготовительный, условно-коммуникативный и непосредственно коммуникативный [2, с. 202].

Как было обозначено ранее, мы считаем, что в условиях цифровой трансформации образования именно мобильные приложения выступают одним из наиболее эффективных инструментов развития монологической речи. В связи с этим отметим, что среди широкого многообразия приложений мы выделяем онлайн-сервис TedTalks, на котором собраны материалы публичных выступлений различных специалистов на специализированных конференциях. Отметим, что данное мобильное приложение обладает широким методическим потенциалом и может быть использовано для развития навыков аудирования, говорения (как монологической, так и диалогической речи), фонетических, грамматических и лексических навыков обучающихся. Далее мы приводим пример использования TedTalks на занятии в рамках дисциплины «Практический курс английского языка».

Важнейшим этапом является отбор видеороликов, который производится согласно определенным критериям: соответствие изучаемой теме, обучающиеся должны владеть достаточным набором фоновых знаний по теме, речевые особенности выступающих и продолжительность видео не должны вызывать затруднений, видео должно соответствовать уровню владения иностранным языком обучающимися. В качестве примера приведем отобранное нами видео Paul Hessburg “Why wildfires have gotten worse and what we can do about it” («Почему проблема лесных пожаров обострилась и что мы можем сделать для ее решения?»). Продолжительность данного видео составляет 14 мин, оно соответствует изучаемой теме, речь выступающего отчетлива, в мобильном приложении представлены субтитры и текст выступления.

На первом этапе выполняются подготовительные упражнения: обучающиеся прогнозируют содержание видеоролика на основе его названия и представленной аннотации, снимаются языковые трудности (отдельные лексические единицы и грамматические конструкции выводятся на доску), обучающиеся отвечают на вопросы по теме видео, например, “Why do wildfires occur?” («Почему возникают лесные пожары?»), “How do wildfires affect the forest ecosystem?” («Как лесные пожары влияют на экосистему леса?»).

На следующем этапе осуществляется просмотр видеоролика, понимание содержания видеоролика контролируется выполнением различных типов упражнений, направленных на определение основной идеи и структуры выступления, активизацию изученной и выявление новой лексики и грамматических структур. Также обучающиеся выявляют вербальные и невербальные стратегии, коммуникативные приемы, используемые выступающим, социокультурные, социолингвистические, дискурсивные особенности сообщения.

Так, основной идеей данного видео является попытка выявить пути предотвращения лесных пожаров, автор в том числе выделяет ряд проблем, таких как преднамеренное уничтожение лесов, изменение ландшафта из-за строительства, увеличение площади пахотных земель и т. д. В данном видео использованы следующие изученные в рамках прохождения программы лексические единицы: wildfire – лесной пожар, landscape – ландшафт, rural area – сельская местность, geographical features – географические особенности, graze – пастбище.

На следующем этапе обучающиеся выполняют ряд речевых упражнений, в том числе высказывают свое мнение по просмотренному видео, готовят краткий пересказ, а также приступают к созданию собственного монологического высказывания. С помощью мозгового штурма обучающиеся выделяют возможные темы для собственного сообщения, определяют структуру будущего высказывания, формулируют тезисы, составляют полное сообщение и презентуют его группе. Выступления проводятся в форме пресс-конференции с последующей вопросно-ответной сессией.

Также выдвигаются определенные критерии оценивания монологических высказываний обучающихся: соблюдение заявленного регламента выступления, соответствие проблематике просмотренного видео, использование различных коммуникативных приемов, корректное лексическое, грамматическое и фонетическое оформление речи, творческий подход.

В современных условиях цифровой трансформации различных сфер общества наблюдается существенное переосмысление традиционных форм, методик и содержания обучения английскому языку в высшей школе. Цифровизация образования предполагает внедрение и апробацию различных инновационных ИКТ и средств мультимедиа. В связи с этим особенно актуальными являются проблемы, связанные с трансформацией аудиторных занятий. На наш взгляд, одним из наиболее актуальных способов развития ИКК в цифровую эпоху является применение на занятии различных мобильных приложений, содержащих широкое разнообразие аутентичного аудио- и видеоматериала. По нашему мнению, наиболее подходящим для этого приложением является онлайн-платформа

TedTalks, так как на ней представлены публичные выступления на английском языке (в различных вариациях), удобные инструменты отбора материала, а также средства наглядности.

Представленная нами система упражнений включает методические приемы отбора и проработки видеороликов. Также в исследовании представлены примеры упражнений, направленных не только на развитие языковой компетенции, но и на поэтапное развитие других структурных компонентов ИКК. Опыт использования вышеуказанного мобильного приложения на занятиях по английскому языку показывает, что его интеграция в аудиторную работу способствует более детальному анализу структуры и содержания текстов, обосновывает применение различных коммуникативных стратегий и приемов, а также стимулирует творческое переосмысление изучаемых в рамках курса тем.

Литература

1. Азимов Э.Г. *Новый словарь методических терминов и понятий* / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Гальскова Н.Д. *Теория обучения иностранным языкам* / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
3. Кулькова М.А. *Развитие коммуникативной компетенции с помощью дистанционных технологий на занятиях по английскому языку в вузе посредством интерактивной образовательной платформы Edvibe* / М.А. Кулькова, Э.Х. Довтаева // *Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы*. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – Т. 1. – С. 54–57.
4. *Приоритеты и модели цифровизации педагогического образования* / под ред. Г.И. Кирилловой, В.К. Власовой – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – 118 с.
5. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам* / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
6. Тимкина Ю.Ю. *Информационные технологии в самостоятельной работе как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук* / Ю.Ю. Тимкина. – Н. Новгород, 2012. – 23 с.
7. Титова С.В. *Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс* / С.В. Титова // *Вестник Томского государственного университета*. – 2016. – Т. 21. – № 7. – С. 7–14.
8. *Трудности и перспективы цифровой трансформации образования* / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 344 с.
9. Bond M. *Digital transformation in German higher education: Students and teachers' perceptions and usage of digital media* / M. Bond, V. Martin // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2018. – No. 1. – P. 1–20.

*С.А. Леонов, кандидат экономических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна,
г. Санкт-Петербург, Россия*

*О.М. Буранок, доктор педагогических наук, доктор философских наук, профессор,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОУРОВНЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСАХ

***Аннотация.** Текущие геополитические процессы вызывают структурные изменения во многих системах, отраслях и сферах жизнеобеспечения нашей страны. Уже сейчас поставленные на федеральном уровне задачи по достижению технологического суверенитета и суверенизации системы образования, привели к необходимости уделить особое внимание системе образования, поскольку именно от качества подготовки будущих выпускников зависят скорость и эффективность достижения поставленных задач на всех уровнях. В настоящее время реализуется пилотный проект по реализации федеральных образовательных стандартов четвертого поколения, были изменены требования к осуществлению государственного контроля и надзора в системе образования, а также к проведению процедуры государственной аккредитации образовательных программ (риск-ориентированный подход по мониторингу и управлению качеством образования). Данные изменения достаточно подробно регламентированы на системном уровне, однако концепция риск-ориентированного управления качеством еще не в полной мере осознана и должным образом реализована на уровне образовательных организаций. Исходя из вышесказанного, **целью исследования** является определить структуру современной риск-ориентированной системы внутренней оценки качества образования, а также особенности эффективной реализации структурных элементов данной системы на базе многоуровневого образовательного комплекса. **Методы исследования:** индукция, дедукция, контент-анализ, мониторинг научных источников и законодательства в сфере образования. **Выводы и рекомендации.** Авторы заключают, что значительно улучшить качество подготовки отраслевых специалистов возможно на базе многоуровневых образовательных комплексов, когда в рамках одной образовательной организации обеспечивается управляемость внутренних процессов, а значит, безусловная преемственность содержания образовательных программ на разных уровнях образования. Осуществление сплошного мониторинга качества образования в образовательной организации признано неэффективным. Авторами определены структура и особенности эффективной реализации положений и элементов современной риск-ориентированной внутренней системы оценки качества образования.*

***Ключевые слова:** качество, система внутренней оценки качества образования, риск-ориентированное управление качеством, инструменты управления качеством образования, преемственность, уровни образования.*

*S.A. Leonov, Candidate of Economics, Associate Professor,
Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design,
Saint Petersburg, Russia*
*O.M. Buranok, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Philology, Professor,
Samara State Socio-Pedagogical University,
Samara, Russia*

FEATURES OF THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF A RISK-BASED APPROACH TO QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATION IN MULTI-LEVEL EDUCATIONAL COMPLEXES

***Abstract.** The current geopolitical processes are causing structural changes in many systems, industries and spheres of life support of our country. Already, the tasks set at the federal level to achieve technological sovereignty and the sovereignization of the education system have led to the need to pay special attention to the education system, since it is the quality of training of future graduates that determines the speed and effectiveness of achieving the tasks at all levels. Thus, a pilot project is currently being implemented to implement federal educational standards of the 4th generation, the requirements for state control and supervision in the education system have been changed, as well as for conducting the procedure for state accreditation of educational programs (a risk-based approach to monitoring and managing the quality of education). These changes are regulated in sufficient detail at the system level, however, the concept of risk-based quality management has not yet been fully realized and properly implemented at the level of educational organizations. Based on the above, **the purpose of the current research** is to determine the structure of the modern risk-oriented system of internal assessment of the quality of education, as well as the features of the effective implementation of the structural elements of this system on the basis of a multi-level educational complex. **Research methods:** induction, deduction, content analysis, monitoring of scientific sources and legislation in the field of education. **Discussion and conclusions.** The authors conclude that it is possible to ensure the quality of training of industry specialists on the basis of multi-level educational complexes, when the controllability of internal processes is ensured within one educational organization, which means that the unconditional continuity of the content of educational programs at different levels of education is ensured. The implementation of continuous monitoring of the quality of education in an educational organization is recognized as ineffective. The authors have defined the structure and features for the effective implementation of the provisions and elements of the modern risk-oriented internal education quality assessment system.*

***Keywords:** quality, the system of internal assessment of the quality of education, risk-based quality management, educational quality management tools, continuity, levels of education.*

Введение. Качество подготовки обучающихся образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования – это сложный интегральный показатель, характеризующий не только степень соответствия требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и уровень освоения планируемых результатов образовательной программы, но и степень удовлетворенности процессом, а также результатом освоения обучающимся (выпускником) образовательной программы участниками образовательных отношений. Оценка динамики качества подготовки студентов представляется крайне актуальной задачей, в том числе и с точки зрения реализации компетентностного подхода.

Следует отметить, что одним из препятствий для эффективной реализации образовательных программ высшего образования является различный уровень

подготовки абитуриентов, продолжающих обучение в рамках одного направления подготовки (специальности) нового для них уровня образования, т. е. в одной учебной группе одновременно могут оказаться обучающиеся с условно «базовым», «средним» и «продвинутым» уровнем подготовки, полученным на предыдущем уровне образования.

Причиной возникновения такого явления представляется тот факт, что подготовка в организациях, реализующих образовательные программы среднего образования, осуществляется на основе отличных друг от друга организационно-педагогических условий, что препятствует практической реализации принципа преемственности в системе национального многоуровневого образования.

Различный уровень подготовки, по нашему мнению, прежде всего препятствует эффективному освоению образовательной программы, когда компетенции, полученные на предыдущем уровне образования, недостаточны для необходимого уровня подготовки по отношению к содержанию конкретной образовательной программы. В свою очередь, это вызывает ряд негативных эффектов:

- у обучающихся снижается мотивация к освоению образовательной программы и посещаемость занятий, что, как следствие, отражается на успеваемости;
- профессорско-преподавательский состав испытывает трудности с адаптацией учебного материала в соответствии с различным уровнем подготовки обучающихся.

В настоящее время ряд образовательных организаций на основании локальных нормативных актов реализуют мероприятия по входному контролю знаний (компетенций) абитуриентов в целях обеспечения учебно-методических подразделений объективной информацией об уровне их подготовки для принятия обоснованных управленческих решений, в том числе и по вопросам формирования учебных групп в соответствии с достигнутым уровнем освоения компетенций на предыдущем уровне образования. Мероприятия по входному контролю реализуются образовательными организациями высшего образования добровольно, так как в настоящее время на федеральном уровне не закреплено требование о проведении подобного рода мероприятий.

Теоретический анализ литературы. В настоящее время вопросы обеспечения качества образования достаточно хорошо изучены. В частности вопросы обеспечения качества образования и методологии управления процессами образовательных организаций рассмотрены в работах Ю.А. Антохиной, Е.А. Горбашко, Н.Н. Кисловой, К.Ю. Мухина, В.В. Окрепилова и др. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9]. Вместе с тем следует отметить, что в настоящее время практически отсутствуют работы, посвященные риск-ориентированным моделям мониторинга (управления) качеством образования в сложных педагогических системах – многоуровневых образовательных комплексах, реализующих интегрированные образовательные программы по всем уровням (видам) профессионального образования.

Цель исследования: определить структуру современной риск-ориентированной системы внутренней оценки качества образования, а также особенности

эффективной реализации структурных элементов данной системы на базе многоуровневого образовательного комплекса.

Методы исследования: индукция, дедукция, контент-анализ, мониторинг научных источников и законодательства в сфере образования.

Результаты исследования. Первым шагом в направлении решения обозначенной нами проблемы видим создание устойчивых образовательных маршрутов, обеспечивающих содержательную преемственность образовательных программ среднего профессионального и высшего образования (бакалавриат, магистратура), а также образовательных программ аспирантуры. С точки зрения обеспечения безусловной реализации таких маршрутов важно осознать, что главным критерием здесь будет «управляемость процессов». Таким образом, необходимо сконцентрировать подготовку отраслевых кадров различного уровня квалификации на базе многоуровневого образовательного комплекса – вуза, реализующего образовательные программы всех уровней (видов) профессионального образования. Только в рамках одной образовательной организации могут быть обеспечены безусловная интеграция содержания образовательных программ на разных уровнях образования, а также единые подходы к воспитательной работе, методической работе, материально-техническому оснащению образовательного процесса и т. д.

Если говорить о формировании устойчивой интегрированной «отраслевой» образовательной программы на базе крупного научно-образовательного комплекса, то можно рассмотреть пример многоуровневой подготовки кадров для легкой промышленности (в виде возможной образовательной траектории с последующим обеспечением профильности интегрированной образовательной программы):

1) 29.02.10 «Конструирование, моделирование и технология изготовления изделий легкой промышленности (по видам)» – уровень среднего профессионального образования;

2) 29.03.01 «Технология изделий легкой промышленности» / 29.03.02 «Технологии и проектирование текстильных изделий» / 29.03.05 «Конструирование изделий легкой промышленности» – уровень высшего образования (бакалавриат);

3) 29.04.01 «Технология изделий легкой промышленности» / 29.04.02 «Технологии и проектирование текстильных изделий» / 29.04.05 «Конструирование изделий легкой промышленности» – уровень высшего образования (магистратура);

4) 2.6.16 «Технология производства изделий текстильной и легкой промышленности» – образовательная программа аспирантуры.

Вместе с тем в целях безусловного обеспечения принципа преемственности в системе многоуровневого образования, а также совершенствования системы профессионального образования необходимо обеспечить мониторинг качества подготовки обучающихся, а также уровня удовлетворенности содержанием

и условиями реализации образовательной программы участников образовательного процесса по каждому элементу интегрированной образовательной программы (т. е. каждой образовательной программы каждого уровня образования).

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обеспечение качества образования является обязанностью образовательной организации. В свою очередь, обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования в том же нормативном акте отнесено к компетенции образовательной организации.

Нормативными основаниями для разработки внутренней системы оценки качества образования организации, реализующей образовательные программы среднего профессионального и высшего образования, помимо вышеназванного закона являются: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.»; Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662 «Об осуществлении мониторинга системы образования»; Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 13.01.2023 № 03-49 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по системе оценки достижения обучающимися планируемых результатов освоения программ начального общего, основного общего и среднего общего образования»); Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 19.11.2020 № ВБ-2141/03 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации образовательного процесса общеобразовательных организаций на уровне основного общего образования на основе результатов Всероссийских проверочных работ, проведенных в сентябре – октябре 2020 г.»); Письмо Рособнадзора от 16.03.2018 № 05-71 «О направлении рекомендаций по повышению объективности оценки образовательных результатов» и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день мониторинг качества образования имеет многокомпонентный базис, на основе которого возможно проведение различных оценочных мероприятий для получения информации о подготовке обучающихся и качестве образовательной деятельности в целом. Перспективным направлением представляется создание механизма синхронизации оценочных процедур в среднем профессиональном и высшем образовании, который бы способствовал совершенствованию преемственности образования в рамках многоуровневой подготовки.

Принимая во внимание практический опыт независимой оценки качества образования по программам высшего образования, предлагается проведение следующих мониторинговых (диагностических) мероприятий:

1. *Проведение диагностических работ.* Контрольный срез знаний проводится по компетенциям, которые были сформированы в рамках предшествующих курсов (семестров). Особое внимание должно уделяться фундам оценочных средств, на основе которых формируется банк заданий диагностической работы.

Согласно приказу Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 18 апреля 2023 г. № 409, фонды оценочных средств должны отвечать таким требованиям, как:

- соответствие целям и задачам образовательной программы, содержанию дисциплин (модулей);
- соответствие оценочных средств предмету оценки, направленной на определение уровня достижения планируемых результатов обучения;
- использование актуальных редакций понятий, терминов, определений, соответствующих действующему законодательству в определенной сфере общественных отношений, отраслевым регламентам, ГОСТу(ам) и т. д.

2. *Оценка сформированности кадровых условий путем мониторинга квалификации и эффективности деятельности педагогических работников.* Мониторинг сформированности кадровых условий может осуществляться путем проведения оценки качества работы педагогических работников в процессе преподавания и проведения контрольных процедур, сопровождения самостоятельной работы обучающихся и т. д.

Оценка качества работы педагогических работников в процессе преподавания может осуществляться путем проведения контрольных посещений. Наряду с проведением подобных мероприятий непосредственным руководством (директорами, их заместителями и т. д.), независимый характер оценки может базироваться на основании привлечения к подобным посещениям высококвалифицированных научных и педагогических работников образовательных организаций, реализующих образовательные программы этого же или более высокого уровня подготовки.

3. *Оценка удовлетворенности педагогических работников профессиональных образовательных организаций, в которых продолжают свое обучение выпускники, качеством их подготовки и образовательной деятельности в целом.*

Подобная оценка является еще одним важным инструментом обеспечения гарантий качества подготовки обучающихся, а также выполнения требований ФГОС к условиям реализации образовательных программ. Однако отдельного внимания заслуживает проведение опросов относительно мнения не только обучающихся и их законных представителей, но и педагогических работников. Проведение опросов среди преподавательского состава должно позволить оценить условия и организацию образовательной деятельности и предполагает анализ учебно-методического, информационного, материально-технического обеспечения учебного процесса, а также предусматривает возможность получения обратной связи относительно совершенствования учебного процесса и профессиональной деятельности преподавателей [3, 4, 5, 6].

Наряду с этим, учитывая данные современных исследований, подавляющее большинство обучающихся, получивших основное общее образование, продолжают свое обучение по программам среднего (общего и профессионального) образования. При этом год от года неизменно растет численность обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена. Исходя из этого, инте-

рес представляет оценка выпускников школ со стороны образовательных организаций, в которых они продолжают обучение, что может стать предметом дальнейших научных исследований.

Заключение. Учитывая вышеизложенное, следует заключить, что первым этапом в преодолении проблем рассинхронизации содержания и планируемых результатов образовательных программ в системе многоуровневого профессионального (отраслевого) образования, а также подготовки квалифицированных специалистов может стать проектирование и реализация интегрированных многоуровневых образовательных программ на базе многоуровневых образовательных комплексов – вузов, которым согласно законодательству в сфере образования разрешена реализация образовательных программ всех уровней (видов) образования.

Вторым этапом в реализации задачи по подготовке отраслевых кадров различного уровня квалификации становится мониторинг и безусловное обеспечение удовлетворенности условиями реализации образовательных программ и качеством подготовки обучающихся всех заинтересованных сторон.

Следует отметить, что сплошной мониторинг качества по всем образовательным программам крупного научно-образовательного комплекса (счет которых идет на сотни) требует привлечения значительного количества организационно-технических и финансовых ресурсов. Нам представляется целесообразным проведение диагностических (мониторинговых) мероприятий по всем обозначенным элементам в настоящем исследовании в рамках плана внутренней оценки качества образования. Таким образом, каждое образовательное подразделение, ответственное за реализацию того или иного элемента (образовательной программы конкретного уровня образования) интегрированной образовательной программы, может самостоятельно определить конкретное время для реализации тех или иных мероприятий плана. В таком случае образовательная организация в целом получает возможность гибко реагировать на результаты мониторинговых (диагностических) процедур по каждому элементу интегрированной образовательной программы и оперативно принимать необходимые корректирующие меры, в том числе и распространение лучших практик, что в полной мере согласуется с концепцией риск-ориентированного подхода к управлению качеством образования.

Литература

1. Антохина Ю.А. Формирование бережливого мышления в университетском образовании / Ю.А. Антохина, А.Г. Варжапетян // *Метрологическое обеспечение инновационных технологий: сборник статей IV Международного форума (Санкт-Петербург, 4 марта 2022 г.)*. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения, 2022. – С. 5. – EDN: XTEEPS.

2. Горбашко Е.А. Качество образования в формировании общего образовательного пространства государств – участников СНГ / Е.А. Горбашко // *Совершенствование учебно-методической работы в университете в условиях изменяющейся среды: сборник трудов II национальной межвузовской научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 29–30 января 2018 г.)*. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного экономического университета, 2018. – Ч. II. – С. 55-61. – EDN: EMSKHI.

3. Кислова Н.Н. Внутренняя независимая оценка качества образования: формы, нормативное и методическое обеспечение / Н.Н. Кислова, С.А. Леонов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т. 25. – № 88. – С. 34–41. – DOI: 10.37313/2413-9645-2023-25-88-34-41. – EDN: BQUSIH.

4. Леонов С.А. Анкетирование как элемент системы гарантий качества образования / С.А. Леонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 245–248. – EDN: NRMVIN.

5. Леонов С.А. Основные принципы организации анкетирования работодателей при подготовке мониторинга качества образования / С.А. Леонов // Проблемы современного образования. – 2023. – № 5. – С. 124–133. – DOI: 10.31862/2218-8711-2023-5-124-133. – EDN: NPKPDA.

6. Леонов С.А. Развитие внутривузовской системы оценки качества образования: анализ удовлетворенности студентов / С.А. Леонов // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 3 (158). – С. 17–22. – DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.002. – EDN: HRHCVT.

7. Мухин К.Ю. Специфика требований к Agile-трансформации как инструменту инновационного обновления менеджмента компании / К.Ю. Мухин, Ю.А. Антохина // Вестник Тихоокеанского государственного университета. – 2018. – № 4 (51). – С. 109–116. – EDN: VVBFVK.

8. Окрепилов В.В. Обеспечение качества образования в вузе на основе применения Agile-практик / В.В. Окрепилов, Е.А. Горбашко, Е.Г. Калязина // Экономика Северо-Запада: проблемы и перспективы развития. – 2022. – № 4 (71). – С. 114–121. – DOI: 10.52897/2411-4588-2022-4-114-121. – EDN: MEYKGW.

УДК 378

**О.В. Мясникова, кандидат педагогических наук, доцент,
Алтайский государственный университет,
г. Барнаул, Россия**

НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. На сегодняшний день, по нашему мнению, необходимо пересмотреть ориентиры в обучении иностранному языку, особенно в контексте обучения нелингвистическим специальностям. Это происходит в первую очередь в силу общей трансформации общества, цифровой трансформации многих сфер жизнедеятельности. В связи с этим существует потребность в обсуждении новых путей, обмене опытом в применении современных средств, приемов, техник, выдвижении идей по преодолению разрыва между теорией и практикой в языковом обучении нелингвистов и понимании ориентиров, которые будут коррелировать с новыми посылами общества, его потребностями. В то же время в погоне за трансформацией существует опасность потерять базовые, истинные ориентиры, касающиеся обучения иностранному языку. **Методы исследования:** в данной работе автор проводит анализ собственного опыта преподавания иностранного языка студентам естественно-научных специальностей на протяжении 28 лет. Для исследования автором был разработан опрос, который проводился среди студентов Алтайского государственного университета с целью выяснения наиболее эффективных, востребованных и популярных способов работы с иностранным языком сегодня. **Цели исследования:** с помощью проведенного анализа и опроса планируется определить общие тенденции развития интереса к обучению иностранному языку студентов нелингвистических специальностей в век цифровых трансформаций. С точки зрения раскрытия потенциала иностранного языка как учебной дисциплины с позиции общекультурного модуля основной акцент ставится на развитии не только и не столько лингвистических

навыков, сколько коммуникативных, личностных характеристик. На сегодняшний день умение перевести текст, написать сочинение/эссе на иностранном языке и т. д. обростаёт новыми нюансами: умение написать текст для корректного машинного перевода, умение метафоризировать мысли и т. д. Это, в свою очередь, поднимает общую культуру и развивает личностные характеристики. В данной работе будут рассмотрены подобные взаимозамены целей и ориентиров. Таким образом, основной акцент автор делает на анализе и определении новых целей и задач в контексте языкового обучения студентов нелингвистических специальностей.

Ключевые слова: иностранный язык, цифровая трансформация, нелингвистические специальности.

*O.V. Myasnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Altai State University,
Barnaul, Russia*

NEW FOCUS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Abstract. Today, from the author's point of view, it is necessary to revise the focus in teaching a foreign language, especially in the context of teaching non-linguistic specialties. This is primarily due to the general transformation of society, the digital transformation of many spheres of life. In this regard, there is a need to discuss new ways, exchange experience in the use of modern tools, techniques, put forward ideas to solve the gap between theory and practice in non-linguists' language training and understand the focus that will correlate with the new messages of society, its needs. At the same time, in the pursuit of transformation, there is a danger of losing the basic, true principles regarding teaching a foreign language. **Research methods:** in this paper, the author analyzes his own experience of teaching a foreign language to students of natural sciences for 28 years. For the study, the author developed a survey that was conducted among students of Altai State University in order to determine the most effective and popular ways of working with a foreign language today. **Research objectives:** with the help of the conducted analysis and survey, it is planned to determine general trends in the development of interest in learning a foreign language to students of non-linguistic specialties in the age of digital transformations. Revealing the potential of a foreign language as an academic discipline from the perspective of a general cultural module, the main emphasis is placed on the development of not only linguistic skills as communicative, personal characteristics. Today, the ability to translate a text, to write an essay in a foreign language, etc., acquires other nuances: the ability to write a text for correct machine translation or the ability to metaphorize thoughts, etc. This, in turn, raises the general culture and develops personal characteristics. In this paper, such interchanges of goals and focus will be considered. So, the author puts the main emphasis on the analysis and definition of new goals and objectives in the context of language education for students of non-linguistic specialties.

Keywords: foreign language, digital transformation, non-linguistic specialties.

Введение. Современный мир можно смело назвать миром перемен. Они происходят во всех областях, в том числе и в образовании. На смену концепции «Образование 2.0» идет концепция «Образование 3.0». Это слияние нейробиологии, когнитивной психологии и образовательных технологий с использованием сетевых и мобильных технологий, которые включают в том числе приложения, аппаратное и программное обеспечение. Писатель Майкк Хорн описывает эти переменные в образовании как движение «от массового образования к массовому обучению с помощью смешанного обучения», использующего

гибкие технологии. Это поможет учитывать разный опыт и навыки учащихся. Исследователи [2, 5] выделяют восемь характеристик современной концепции «Образование 3.0»:

- смыслы обращаются к социальным основам, в этой связи меняются контексты;
- технологии определяют жизнедеятельность (цифровая вселенная: умный дом, умная учебная среда и т. д.);
- преподавание как процесс приобретает новые черты: люди – технологии – люди;
- школы теряют свою территориальную принадлежность (полное проникновение в общество);
- родители становятся учениками (концепция 3 L: Lifelong Learning);
- учителем выступает все окружение;
- аппаратное и программное обеспечение в школах становится доступным и понятным;
- промышленность представляет собой завершающий этап обучения.

Можно согласиться с выводами автора работы [2], когда она описывает изменения, происходящие в новой образовательной инфраструктуре. К чему движется образование сегодня согласно новой концепции:

- сдвигение мизансцен: от классов с компьютерами к новым реалиям с мобильными устройствами у каждого участника образовательного процесса;
- сдвигение авторства: от разработчика образовательного контента в одном лице, которым выступал преподаватель, к соавторству «преподаватель – обучаемый»;
- сдвигение ролей: от главного человека в управлении обучением – учителя к сотрудничеству «преподаватель – обучаемый»;
- сдвигение траекторий: от традиционных технологий, в основном репродуктивных, к продуктивным технологиям в контекстной образовательной среде.

Некоторые исследователи (М.С. Чванова, И.А. Киселева, М.В. Мжачева и др.) выделяют тот факт, что «современное информационное пространство обуславливает некую фрагментацию культуры, которая выражается в отрывочных знаниях о тех или иных культурных феноменах». Это обусловлено в основном большим поступлением информации и рассеиванием внимания у слушателей. «Данный факт нарушает формирование культурного кода, который заключается в развитии единой совокупности ценностей и норм в социуме. Это, соответственно, ведет к разобщению субъектов в обществе. Такая тенденция, которая возникла с развитием информационного пространства, приводит к утрате единого языка культурных символов, на котором строится взаимопонимание разных поколений и культур. В этой связи нарушается коммуникация, основанная на общих принципах и нормах, т. е. на основе общих культурных кодов» [6]. Поэтому от преподавателя вуза требуется сегодня особое внимание уделять общекультурному и коммуникативному развитию студентов, формированию единого культурного кода, взаимосвязи ценностей и норм поведения. Иностраный язык, по мнению автора, играет в данном случае ключевую роль.

Все эти изменения, несомненно, отражаются на каждой дисциплине. Иностранный язык – один из самых восприимчивых к изменениям учебный предмет. Изначально он играет роль не самоцели, а средства в учебном процессе. С помощью иностранного языка обучаемый приобретает те или иные знания. Для специалистов неязыковых профилей важно не изучать язык как дисциплину, а уметь им пользоваться в своих областях. В этой связи автор статьи попыталась пересмотреть программу «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов» (С.Г. Тер-Минасова, Е.Н. Соловова, 2009) с учетом новых требований современного общества.

Методика исследования: согласно данной примерной программе предлагаются следующие блоки:

Раздел 1 (бытовая сфера общения) – 50 ч.

Раздел 2 (учебно-познавательная сфера общения) – 120 ч.

Раздел 3 (социально-культурная сфера общения) – 120 ч.

Раздел 4 (профессиональная сфера общения) – 50 ч.

В связи с уменьшением количества часов для студентов неязыковых специальностей на изучение общекультурного блока «Иностранный язык», необходимо уменьшить количество часов и добавить обязательный новый раздел: раздел 5 (цифровая сфера общения) – 30 ч.

Чтобы понять и учесть потребности обучаемого, автор предложила небольшой опрос для студентов, в котором попыталась выяснить, какие навыки цифровой грамотности наиболее полезны и актуальны для будущей профессиональной деятельности в контексте изучения иностранного языка. Были опрошены студенты первых курсов естественно-научного профиля Алтайского государственного университета в количестве 80 человек. Были заданы два вопроса со свободным ответом:

Первый вопрос: «Для чего Вы изучаете иностранный язык?»

Второй вопрос: «Что Вы считаете важным в изучении иностранного языка сегодня?»

Были получены следующие ответы, которые автор статьи классифицировала следующим образом. Согласно ответам на первый вопрос были определены следующие группы:

1. «Чтобы узнать что-то новое» – 43 %.

2. «Чтобы получить диплом об образовании, так как данная дисциплина стоит в программе» – 24 %.

3. «Чтобы пользоваться им в дальнейшем» – 13 %.

4. «Чтобы не забыть его полностью» – 12 %.

5. «Чтобы познакомиться с новой культурой и научиться понимать ее» – 8 %.

С помощью данного вопроса автор пыталась понять, насколько осознанно обучаемый подходит к изучению иностранного языка на первом курсе обучения в вузе. При этом иностранный язык входит в коммуникативный, а не профессиональный модуль. Выяснилось, что обучаемые не всегда четко видят цель даль-

нейшего применения иностранного языка в своей профессиональной деятельности. Они подчеркивают в основном общие мотивы, связанные с абстрактными целями: «узнать что-то новое, но что», «пользоваться в дальнейшем, но где», «не забыть язык, но для чего» и т. д. Единственная осознанная и понимаемая цель – это получить диплом, так как иностранный язык включен в образовательную программу. Поэтому работа над конкретизацией понимания изучения той или иной дисциплины и раскрытие перспектив использования полученных знаний в последующей деятельности, как считает автор статьи, является важной частью обновления программы обучения иностранному языку студентов лингвистических специальностей.

Второй вопрос был нацелен на выявление потребностей в изучении иностранного языка. Были определены следующие группы:

1. Умение общаться на иностранном языке, в том числе онлайн: конференции, вебинары, игры – 78 %.

2. Умение писать СМС, блоги, короткие тексты для цифрового общения на иностранном языке – 13 %.

3. Умение создать презентацию на иностранном языке – 9 %.

Из ответов видно, что студенты видят перспективу в умении общаться дистанционно на иностранном языке, создавать международные команды, участвовать в международных проектах. Также большую роль играет геймификация, где английский язык выступает связующим среди игроков в международных командах.

Результаты и их обсуждение. Проанализировав результаты данного опроса, автор считает, что в примерную программу изучения иностранного языка студентов лингвистических специальностей следует добавить следующие составляющие в новый раздел.

Раздел 5: цифровая сфера общения включает в себя:

– умение создавать небольшие видеоролики на свободные темы по выбору с последующей демонстрацией;

– умение создавать презентации результатов курсовой работы в формате Digital Story (за основу может быть взят опыт работы с «историями» и «статусами» в мессенджерах и социальных сетях);

– умение подготовить электронное резюме и сопроводительное письмо для реальной вакансии по специальности на иностранном языке с последующей публикацией на сайте;

– умение создавать видеоролики на социально значимые темы для учебного сайта на иностранном языке (за основу может быть взят опыт работы с рилсами);

– умение анализировать новости по профессионально ориентированным темам для студенческого сайта и создавать мемы;

– умение вести видеодискуссии либо брифинги по профессионально значимым темам с приглашением внешних участников, в том числе иностранцев;

– умение вести групповой проект по созданию профессионально ориентированного фильма.

Данные составляющие коррелируют с исследованием [1] и представляют собой «экспериментальную модель проектного обучения в виртуальной среде, направленную на повышение интереса студентов-нелингвистов к более углубленному изучению английского языка и применению его в личных и профессиональных целях». Авторы другого исследования [4] представили данные по выявлению трудностей, возникающих в процессе обучения иностранному языку с применением дистанционных технологий. Данные трудности, считают авторы работы [4], необходимо решать с помощью грамотного распределения контактного и дистанционного времени. При этом включение цифрового компонента обязательно для достижения эффективности обучения.

Выводы. Все вышесказанное позволяет автору прийти к следующим заключениям. Иностранный язык, являясь «беспредметной» учебной дисциплиной, т. е. «одновременно целью и средством» [3], в то же время представляет собой очень важную ступень в формировании цифровой грамотности будущего специалиста через включение в содержательный контекст цифровых технологий. Иностранный язык – это средство общения, при этом тематику и ситуации педагог может выбирать из любой предметной области. Именно с помощью иностранного языка можно развивать как гибкие, нацеленные на личностные характеристики, так и твердые, обращенные к профессиональной сфере, навыки. В то же время язык является главной характеристикой личностных качеств субъекта, таких как коммуникативность, умение вести диалог, ораторское искусство и др. В связи с этим подключаются гибкие навыки обучения, которые развиваются изначально на родном языке. Таким образом, по нашему мнению, иностранный язык приобретает новые целевые оттенки и новые ориентиры. Основные из них:

- нацеленность на развитие коммуникативных способностей обучаемого на родном и иностранном языке, в том числе с помощью обучающих тренингов;
- развитие цифровой грамотности и включение обучаемого и преподавателя в цифровую среду на иностранном языке.

Литература

1. *Абрамова И.Г. Обучение студентов-нелингвистов иноязычной коммуникации в профессиональном дискурсе: мотивационный аспект / И.Г. Абрамова, И.Е. Шишмолина // Язык и культура. – 2023. – № 62. – С. 141–161.*

2. *Голицына И.Н. Технология «Образование 3.0» в современном учебном процессе / И.Н. Голицына // ОТО. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obrazovanie-3-0-v-sovremennom-uchebnom-protssesse/> (дата обращения: 11.04.2024).*

3. *Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.*

4. *Козина О.В. Анализ опыта использования дистанционного формата обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей / О.В. Козина, О.В. Мясникова // Сибирский учитель. – 2023. – № 5 (150). – С. 88–95.*

5. *Ладыжникова Т.Д. Новый подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей в контексте трансформации российского образования / Т.Д. Ладыжникова, В.И. Ладыжникова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2023. – № 4 (115). – С. 190–200.*

б. Чванова М.С. Проблемы дистанционного обучения в сети Интернет / М.С. Чванова, И.А. Киселева // Вестник российских университетов. Математика. – 2017. – Т. 22 – № 5-2. – С. 1200–1203.

УДК 378

*Н.Н. Погребняк, доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков,
профессор кафедры иностранных языков,
С.С. Эмирильясова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Крымский филиал Российского государственного университета правосудия,
г. Симферополь, Россия*

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ БРИКС

Аннотация. *Актуальность исследования* заключается в том, что каждое государство стремится расширить свое влияние в мировом масштабе и сфера образования служит высокоэффективным средством для достижения этой цели, представляя собой один из самых привлекательных рынков. В современную эпоху большое значение придается глобальному расширению образования, поскольку оно выступает мощным инструментом, обладающим весомым потенциалом для решения проблем, с которыми сталкивается человечество. Одними из важнейших задач любой страны являются подготовка высококвалифицированных специалистов и эффективное применение их опыта для осуществления качественных социальных и экономических преобразований. Особая способность академических систем максимально качественно внедрять инновационные образовательные механизмы служит причиной усиления научного интереса у молодежи. Дигитализация обучения на современном рынке образовательных услуг привела к необходимости по-новому взглянуть на высшее образование, поскольку на будущее и международное положение стран БРИКС влияют различные факторы, в том числе уровень образования их населения. В настоящее время страны БРИКС стремятся активно участвовать в модернизации высшего образования. Страны – участницы БРИКС уделяют особое внимание таким престижным и высококонкурентным секторам образования, как медицина, IT-технологии и экономика, а также устанавливают и укрепляют партнерские отношения в сфере образования, что, безусловно, гарантирует расширенные возможности для академических обменов как преподавателей, так и студентов. **Цель исследования:** проанализировать нынешнее состояние высшей школы в странах БРИКС и рассмотреть возможные пути ее модернизации. **Методы исследования:** теоретические – анализ и синтез литературы по теме исследования. На основании изложенного материала можно сделать **вывод**, что альянс БРИКС рассматривается как важная разносторонняя структура в глобальной сфере и продолжает развиваться, порождая новые формы плодотворного сотрудничества в сфере образования. Наблюдаемая положительная динамика в количестве и качестве учреждений высшего образования служит стратегическим инструментом укрепления отношений между странами БРИКС.

Ключевые слова: высшее образование, страны-участницы БРИКС, университеты, высшая школа, учебные заведения, студенческая мобильность.

*N.N. Pogrebnyak, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
Professor of the Department of Foreign Languages,
S.S. Emirilyasova, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Crimean Branch of the Russian State University of Justice,
Simferopol, Russia*

MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION WITHIN BRICS

Abstract. *The relevance of the study is in the fact that every state seeks to expand its influence on a global scale, and the education sector serves as a highly effective means of achieving this goal, representing one of the most attractive markets. The modern era attaches great importance to the global expansion of education, as it is a powerful tool with significant potential to solve the problems faced by humanity. One of the most important tasks of any country is the training of highly qualified specialists and the effective use of their experience to implement high-quality social and economic transformations. The special ability of academic systems to implement innovative educational mechanisms as efficiently as possible is the reason for the increased scientific interest among young people. Thus, the digitalization of learning in the modern educational services market has led to the need to take a fresh look at higher education, since the future and international position of the BRICS countries is influenced by various factors, including the level of education of its population. The common central problem of the participating countries is the desire for global recognition and ensuring a prominent position in the educational field. Thus, we can conclude that currently the BRICS countries are striving to actively participate in the modernization of higher education. The participating countries pay special attention to such prestigious and highly competitive educational sectors as medicine, IT technology and economics, and also establish and strengthen partnerships in the field of education, which, of course, guarantees expanded opportunities for academic exchanges for both teachers and students. **The purpose of the study:** to analyze the current state of higher education in the BRICS countries and consider possible ways of its modernization. **Research methods:** theoretical – analysis and synthesis of literature on the research topic. Based on the material presented, we can **conclude** that the BRICS alliance is considered an important diverse structure in the global sphere and continues to develop, giving rise to new forms of fruitful cooperation in the field of education. The observed positive dynamics in the number and quality of higher education institutions serves as a strategic tool for strengthening relations between the BRICS countries.*

Keywords: *higher education, BRICS member countries, universities, higher education, educational institutions, student mobility.*

Введение. Во время посещения новой штаб-квартиры Института теоретической и прикладной математики (ИМПА) в Рио-де-Жанейро президент Бразилии Луис Инасиу Лула да Силва заявил: «Нет инвестиций дешевле, чем инвестиции в образование. Образование гарантирует, что эта страна будет такой, о какой люди давно мечтали» [2]. В данной цитате четко обозначена роль образования, а именно высшего образования как одного из ключевых факторов развития страны в современном мире. Расходы на образование считаются одним из ключевых показателей социального развития государства и во многом определяют его будущее. Инвестиции в эту сферу – важный способ увеличения экономического роста и улучшения перспектив страны [7].

В данной работе рассматривается актуальность высшего образования в странах – участницах БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай и Южная Африка) в контексте экономического развития, инноваций и науки, решения социальных проблем и международного сотрудничества.

На рубеже XX–XXI вв. все страны БРИКС наряду с укреплением конкурентоспособности рыночной экономики стали уделять больше внимания развитию науки, техники и образования. Очевидно, что качество и направленность подготовки специалистов во многом зависят от выбранной модели образования [3]. Именно высшее образование является основой экономического роста и конкурентоспособности страны.

Страны БРИКС стремятся стать мировыми лидерами в экономике, и для достижения этого им необходимы квалифицированные специалисты в различных областях. Высшее образование дает не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для успешной карьеры.

Анализ научных исследований показал, что проблема развития высшей школы со дня основания БРИКС (Н.А. Фаркова, Н.А. Михальченкова, О.А. Машкина, Т. Двайер, В. Веллер, С.С. Вольхутер, и др.) представляет собой одну из важных задач в сфере образования. Общая, центральная проблема стран – участниц БРИКС – стремление к мировому признанию и обеспечение видного положения в образовательной сфере. Рейтинговая компания Quacquarelli Symonds (QS) опубликовала список лучших университетов стран БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южная Африка). В топ-100 университетов стран БРИКС вошли 40 учебных заведений из Китая, 19 из России, 17 из Индии и 8 из Южной Африки.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что в настоящее время страны – участницы БРИКС стремятся активно участвовать в модернизации высшего образования. Они уделяют особое внимание таким престижным и высококонкурентным секторам образования, как медицина, IT-технологии и экономика, а также устанавливают и укрепляют партнерские отношения в сфере образования, что, безусловно, гарантирует расширенные возможности для академических обменов как преподавателей, так и студентов.

Цель исследования: проанализировать нынешнее состояние высшей школы в странах БРИКС и рассмотреть возможные пути ее модернизации.

Методы исследования: теоретические – анализ и синтез литературы по теме исследования.

Высшее образование играет жизненно важную роль в развитии научных исследований и новых технологий. Страны БРИКС стремятся стать лидерами в различных секторах, таких как информационные технологии, медицина, инженерия и промышленность. Высшее образование не только дает знания, но и учит студентов критическому мышлению, исследовательскому подходу и инновационной деятельности.

Инновации в высшем образовании играют ключевую роль в развитии стран БРИКС, поэтому важно постоянно развивать и совершенствовать образовательные системы, чтобы они соответствовали современным требованиям. Для стран – участниц БРИКС характерны следующие инновации в высшем образовании:

- внедрение дистанционного обучения;
- разработка международных студенческих программ;
- цифровизация образовательного процесса;
- продвижение научных исследований;
- программы поддержки талантливой молодежи;
- разработка платформ онлайн-обучения;
- интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательные процессы;
- укрепление связей с международными университетами;
- создание университетских инновационных кластеров;
- повышение качества подготовки технологических кадров;
- программы повышения квалификации преподавателей;
- развитие инклюзивного образования.

Высшее образование играет важную роль в решении социальных проблем, с которыми сталкиваются страны БРИКС, таких как бедность, неравенство и безработица. Образованные граждане могут стать движущей силой социального развития и перемен в своих странах.

В рамках международного сотрудничества высшее образование способствует дальнейшему развитию стран. Обучение студентов из разных стран способствует обмену знаниями, опытом и культурой, а это, в свою очередь, способствует развитию дипломатических отношений и экономического сотрудничества между странами БРИКС.

Актуальность высшего образования в странах БРИКС очевидна, поскольку оно является ключевым фактором экономического роста, научных исследований, решения социальных проблем и международного сотрудничества. Страны БРИКС должны продолжать инвестировать в высшее образование для обеспечения своего стабильного развития и процветания.

К концу 2024 г. значение высшего образования в этих странах станет еще более значительным, поскольку цифровизация, технологические изменения и глобальные вызовы требуют квалифицированных специалистов.

Новые возможности для получения образования и развития в сфере высшего образования позволят странам БРИКС укрепить свою экономику, повысить качество жизни населения и укрепить свои позиции на мировой арене. Высококвалифицированные специалисты, обладающие соответствующими знаниями и умениями, будут способствовать инновациям и экономическому росту.

Страны – участницы БРИКС уделяют большое внимание сотрудничеству в области образования, обмену опытом и передовыми практиками.

В 2024 г. странам БРИКС следует сосредоточиться на совершенствовании образовательных программ, развитии технологических кластеров, активизации научных исследований и сотрудничестве с международными университетами.

Эффективная система высшего образования будет способствовать интеграции стран БРИКС в мировое сообщество и обеспечит устойчивое развитие в долгосрочной перспективе.

Высшее образование играет стратегическую роль в развитии стран БРИКС, предоставляя необходимые человеческие ресурсы для реализации национальных и глобальных стратегий. Развитие высшего образования должно быть приоритетом для правительств и общества каждой страны БРИКС, чтобы обеспечить устойчивое и эффективное развитие в глобальном масштабе.

Давайте рассмотрим преобразования в системе высшего образования и перспективы ее развития на примере пяти стран – участниц БРИКС, а именно России, Бразилии, Индии, Китая и Южной Африки.

Россия. Являясь одной из стран – участниц БРИКС, Россия занимает важное место в мировой экономике и политике. Сотрудничество между странами этой группы способствует обмену опытом и передовой практикой в различных областях, включая образование. Российские университеты активно сотрудничают с партнерами из других стран БРИКС, обогащая образовательный процесс и повышая его эффективность.

Имея развитую систему высшего образования, в количественном отношении удовлетворяющую запросам экономики, государства и общества, она стремится решить проблему перестройки своих исследовательских университетов, одновременно повышая качество функционирования всей системы высшего образования в соответствии с императивами глобализации [4]. Ожидается, что в 2024 г. высшее образование в России продолжит развиваться и совершенствоваться. В планах – расширение международного сотрудничества между университетами разных стран, внедрение инновационных технологий в учебный процесс и увеличение числа программ обмена студентами и преподавателями. Это позволит российским студентам расширить свой кругозор и сделает российское образование более привлекательным для иностранных студентов.

Среди общего числа организаций высшего образования некоторым из вузов присвоены различные статусы (основанные на подтверждении более качественного уровня образования и демонстрации высоких темпов развития научной деятельности или особой роли в социально-экономическом развитии отдельных регионов), что дает данным организациям следующие преференции: дополнительное финансирование, возможность присвоения ученых степеней и разработки собственных стандартов обучения [1].

В 2024 г. в рамках саммита стран БРИКС в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова планируется проведение первого форума ректоров университетов из стран БРИКС, на котором будут представлены результаты первого рейтинга университетов стран БРИКС на основе Московского международного рейтинга «Три миссии университета». Это мероприятие послужит важным инструментом позиционирования и продвижения российского образования на международной арене.

На сегодняшний день популярные вузы России занимают в рейтинге БРИКС следующие позиции: Московский государственный университет имени

М.В. Ломоносова – 3 место, Санкт-Петербургский государственный университет – 15, Новосибирский государственный университет – 19.

Таким образом, высшее образование в России играет решающую роль в формировании качественного человеческого капитала и обеспечении конкурентоспособности страны как члена БРИКС. Развитие образования в России в 2024 г. будет способствовать укреплению позиций страны на мировой арене и обогащению образовательного пространства.

Бразилия. Являясь страной – участницей БРИКС, Бразилия играет значительную роль в мировой экономике и образовании. Развитие высшего образования в этой стране имеет стратегическое значение для укрепления ее позиций в мировом сообществе.

В 2023 г. президент Бразилии Луис Инасиу Лула да Силва выступил за использование государственных ресурсов в образовательных программах и строительстве университетов, чтобы предотвратить отъезд исследователей из страны [2].

Сегодня высшее образование в Бразилии стало более доступным для студентов из различных социальных слоев благодаря программам государственной поддержки и стипендиям. Однако система высшего образования в стране сталкивается с такими проблемами, как низкое качество образования, нехватка финансирования и неравенство в доступе к образовательным ресурсам.

В рамках группы БРИКС Бразилия активно сотрудничает с другими странами по вопросам образования. Сравнение уровня развития высшего образования в странах группы позволяет выявить сильные стороны и обменяться опытом, что способствует повышению качества образования во всех странах – участницах БРИКС.

В 2023 г. два бразильских университета вошли в тройку лучших университетов региона. Университет Сан-Паулу получил максимальную оценку в 100 баллов по пяти из восьми показателей: академическая репутация, международная исследовательская сеть, публикации на одного профессора, профессора с докторской степенью и влияние в Интернете [6]. В 2024 г. в сфере высшего образования в Бразилии ожидается ряд изменений и вызовов. Планируется увеличить инвестиции в научные исследования, усовершенствовать образовательные программы для удовлетворения потребностей рынка труда и повысить международную конкурентоспособность университетов.

Развитие высшего образования в Бразилии как члене БРИКС имеет стратегическое значение для укрепления позиций страны на мировой образовательной арене. Ожидаемые в 2024 г. изменения и вызовы требуют комплексного подхода и сотрудничества как внутри страны, так и с партнерами по БРИКС.

Индия. Являясь членом БРИКС, Индия активно развивает свою систему высшего образования. В последние годы в секторе образования страны произошли значительные изменения, и в 2024 г. для студентов, преподавателей и исследователей ожидаются новые перспективы и возможности.

Одной из ключевых перспектив развития высшего образования в Индии является повышение качества образовательных программ и уровня специализированной профессиональной подготовки. Активно внедряются современные методики преподавания, происходит цифровизация учебного процесса, улучшается образовательная среда и повышается уровень знаний студентов.

Во время саммита лидеров БРИКС в 2023 г. премьер-министр Индии Нарендра Моди подчеркнул, что индийское правительство внедрило различные платформы, включая цифровую платформу для обмена знаниями на основе искусственного интеллекта и языковую платформу, направленную на устранение языковых барьеров [8].

Важным направлением развития высшего образования в Индии является повышение доступности образования для всех слоев населения. В планах – расширение сети университетов и колледжей, создание онлайн-платформ для обучения, а также предоставление грантов и стипендий студентам из малообеспеченных семей.

В 2024 г. Индия намерена увеличить финансирование научных исследований и инноваций в сфере высшего образования. Эта инициатива направлена на привлечение талантливых исследователей, разработку новых технологий и содействие научно-техническому прогрессу в стране.

Индийские университеты все активнее сотрудничают с зарубежными университетами и исследовательскими центрами. В 2024 г. ожидается увеличение числа обменов студентами и преподавателями, совместных исследовательских проектов и программ академической мобильности, что обогатит образовательный опыт.

Индия стремится к тому, чтобы в 2024 г. ее система высшего образования стала одной из лучших в мире. Повышение качества образования и его доступности, поддержка научных исследований и международное сотрудничество создадут благоприятную среду для роста знаний, талантов и инноваций в стране.

Китай. Развитие высшего образования в Китае можно описать словами Сенеки, римского философа-стоика: “Non est ad astra mollis e terris via” («Не гладок путь от земли к звездам»). После «культурной революции» Китай практически с нуля стал создавать свою систему высшего образования, ориентируясь на западные образцы и ставя перед собой конкретные, достаточно амбициозные цели по вхождению в международные рейтинги лучших университетов мира [4].

Высшее образование в Китае играет ключевую роль в современном мире, особенно в контексте участия страны в группе БРИКС. Являясь крупным членом этой группы, Китай уделяет приоритетное внимание развитию своей образовательной системы для обеспечения высококачественного образования и подготовки квалифицированных специалистов для экономики будущего.

Система высшего образования в Китае характеризуется высоким качеством образования, широким спектром специальностей и программ, а также доступностью как для местных, так и для иностранных студентов. Китай активно сотрудничает с другими странами – членами БРИКС в области образования, обмениваясь передовыми практиками и опытом.

В 2024 г. участие Китая в группе БРИКС будет способствовать дальнейшему развитию высшего образования в стране и укреплению международных образовательных связей. Китайские университеты и колледжи продолжают привлекать талантливых студентов со всего мира и готовить их к успешной карьере во всех сферах жизни.

Высшее образование в Китае в 2024 г. будет играть важную роль в контексте участия страны в группе БРИКС, обеспечивая высококачественное образование и готовя квалифицированных специалистов для будущего успеха страны в мировой экономике.

В современном мире высшее образование играет важнейшую роль в формировании качественного человеческого капитала и обеспечении конкурентоспособности страны. В последние годы в России развитию образования, совершенствованию образовательных программ и повышению качества профессиональной подготовки уделяется значительное внимание.

Южная Африка. В Южно-Африканской Республике высшее образование играет решающую роль в развитии и процветании региона. Во время заседания Молодежного саммита БРИКС заместитель главы Национального агентства по развитию молодежи Южной Африки Карбо Мохале подчеркнула исключительную важность новых форм образования и развития соответствующих навыков для молодых людей, стремящихся добиться успеха в экономике XXI в. Безусловно, важно сосредоточиться на системах образования и преобразовать их таким образом, чтобы молодежь продолжала свое обучение, что позволит учащимся приобретать новые навыки и знания по мере развития мира.

Дальнейшее развитие высшего образования в Южной Африке ожидается в 2024 г. Университеты региона стремятся модернизировать свои образовательные программы, внедрять новые технологии и повышать качество преподавания. Прогнозируется, что в ближайшие годы уровень образования в Южной Африке будет постепенно повышаться, что, в свою очередь, приведет к повышению качества жизни населения региона. Постепенная модернизация учебных планов, активное вовлечение иностранных студентов и профессорско-преподавательского состава в образовательный процесс, а также развитие инновационных исследований будут способствовать повышению статуса высшего образования в регионе.

В целом высшее образование в Южной Африке в 2024 г. претерпевает позитивные изменения и демонстрирует свою важность для будущего региона. Поддержка со стороны правительства и активное сотрудничество между университетами приведут к заметным результатам и улучшат образовательную среду в регионе.

Заключение. Сильно различаясь по своему экономическому и политическому развитию, страны БРИКС в меньшей степени отличаются друг от друга по своим академическим традициям, реалиям, планам и сценариям дальнейшего развития высшего образования. Однако их объединяет общая главная проблема – достижение баланса между стремлением добиться мирового признания, занять значимое место на глобальном рынке образовательных услуг и необходимостью

сохранения национальной и региональной культуры образования [4]. На основании изложенного материала можно сделать вывод, что альянс БРИКС рассматривается как важная разносторонняя структура в глобальной сфере и продолжает развиваться, порождая новые формы плодотворного сотрудничества в сфере образования. Наблюдаемая положительная динамика в количестве и качестве учреждений высшего образования служит стратегическим инструментом укрепления отношений между странами БРИКС.

Литература

1. Киселева О.Н. Сетевизация высших учебных заведений как фактор повышения инновационного развития региона / О.Н. Киселева, А.В. Васина, О.В. Сысоева // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. – 2023. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/setevizatsiya-vysshih-uchebnyh-zavedeniy-kak-faktor-povysheniya-innovatsionnogo-razvitiya-regiona>.

2. Лула защищает предоставление ресурсов для образовательных программ // Prensa Latina. – URL: <https://ruso.prensa-latina.cu/2023/08/11>.

3. Машикина О.А. Страны БРИКС: стратегии развития высшего образования / О.А. Машикина // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strany-briks-strategii-razvitiya-vysshego-obrazovaniya>.

4. Михальченко Н.А. Реформы высшего образования в странах БРИКС: вестернизация или поиск собственного пути? / Н.А. Михальченко // Власть. – 2017. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformy-vysshego-obrazovaniya-v-stranah-briks-vesternizatsiya-ili-poisk-sobstvennogo-puti>.

5. Саммит БРИКС 2023: в поисках альтернативного мирового порядка? // Council on Foreign Relations. – URL: <https://www.cfr.org/councilofcouncils/global-memos/brics-summit-2023-seeking-alternate-world-order>.

6. Университет Сан-Паулу поднялся на 1-е место в рейтинге латиноамериканских вузов // TV BRICS. – URL: <https://tvbrics.com/news/universitet-san-paulu-podnyalsya-na-1-e-mesto-v-reytinge-latinoamerikanskikh-vuzov>.

7. Фаркова Н.А. Особенности образования в странах БРИКС / Н.А. Фаркова // Современное общество, наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 116–125. – EDN: ХКОУУТ.

8. Индия предложила странам БРИКС усилить сотрудничество в области образования // РИА Новости. – URL: <https://ria.ru/20230823/brics-1891783244.html>.

УДК 376

**А.Ю. Сазонова, научный сотрудник,
НИЛ «Комплексное сопровождение детей с РАС»
Института психологии и образования
Казанского федерального университета,
г. Казань, Россия**

АНАЛИЗ СИНТЕЗИРОВАННЫХ КОНТИНГЕНТНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ИНТЕРВЬЮ (PSCA) И ТРЕНИНГ С ОПОРОЙ НА НАВЫКИ (SBT): КОРРЕКЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА С РАС ДОМА

Аннотация. Расстройство аутистического спектра (РАС) сопровождается дефицитом навыков в области коммуникации и стереотипными движениями или другими стереотипными видами поведения. Проблемное поведение не является одним из диагностических

признаков людей с РАС, однако исследования показали, что более 50 % людей с этим диагнозом проявляют поведение, мешающее социальной адаптации и существенно ограничивающее человека с РАС и его близких. Изучение коррекции проблемного поведения долгое время является одной из задач в прикладном анализе поведения (ПАП). Начиная с 80-х гг. прошлого века «золотым стандартом» в оценке и коррекции поведения был функциональный анализ, разработанный Б. Айватой и его коллегами. В 2010-х гг. в современном ПАП появился новый метод работы со сложным, опасным проблемным поведением детей с РАС – практический функциональный анализ и тренинг, разработанный Г. Хенли и др. Г. Хенли и его исследовательская группа продемонстрировали эффективность комплексного вмешательства при работе с проблемным поведением детей с РАС. Авторы впервые провели информированное интервью, генерализованный анализ непредвиденных последствий для выявления функций проблемного поведения (IISCA), тренинг с опорой на навыки (SBT). Результаты были многообещающими, но ограничивались тем, что эксперимент изначально был осуществлен в условиях строго контролируемой клиники, причем первоначально этот процесс осуществлялся высококвалифицированными поведенческим аналитиками. Позже исследования, в которых процедуры, описанные Г. Хенли, были воспроизведены в разнообразных условиях – в школе и дома – показали эффективность данных процедур и в отличающихся от клиники условиях. Были продемонстрированы разнообразные способы генерализации полученных в ходе тренинга навыков. Однако процедуры по генерализации, описанные в литературе, не охватывают весь спектр трудностей, с которыми сталкивается ребенок при обобщении навыков в натуральной среде.

Целью данного исследования является повторение процедуры, описанной Г. Хенли, в домашних условиях, а также описание генерализации, направленной на снижение проблемного поведения при предоставлении новых заданий. Анализ полученных результатов подтвердил эффективность проведенных в домашних условиях процедур практического функционального анализа и тренинга с опорой на навыки. Было выявлено, что тренинг, проведенный родителями, занимает больше времени, чем в условиях клиники, что связано с ограничениями в сопровождении в дистанционном формате. Кроме того, у ученика была сформирована толерантность к новым заданиям с помощью генерализации навыков. Эти результаты, без сомнения, необходимо воспроизвести с другими учениками с подобными трудностями.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, проблемное поведение, практический функциональный анализ, тренинг с опорой на навыки, генерализация навыков.

*A. Yu. Sazonova, Researcher,
Research Laboratory “Comprehensive Support for Children with ASD”
of Institute of Psychology and Education
of Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

INTERVIEW-BASED SYNTHESIZED CONTINGENCY ANALYSIS (IISCA) AND SKILL-BASED TRAINING (SBT): MANAGING PROBLEM BEHAVIOR AT HOME FOR A CHILD WITH ASD

Abstract. Autism spectrum disorder (ASD) involves deficits in communication skills and stereotypic movements or other stereotypical behaviors. Problematic behavior is not a diagnostic feature of people with ASD, but research has shown that more than 50 % of people with this diagnosis exhibit behavior that interferes with social adjustment and significantly limits the person with ASD. Studying solutions to problem behavior over time is one of the goals of applied behavior analysis (ABA). Since the 80s of the last century, the “gold standard” in the assessment and correction of behavior has been functional analysis, developed by B. Aivata and his colleagues. In the 2010s, a new method of working with complex, dangerous problem behavior of children with ASD appeared in modern ABA – practical functional analysis and training developed by G. Henley et al. Gregory

Hanley and his research team demonstrated the effectiveness of a comprehensive intervention for challenging behavior in children with ASD. The authors first conducted interview-informed, synthesized consequences analyzes to identify the functions of problem behavior (IISCA), and skills-based training (SBT). The results were promising, but were limited by the fact that the experiment was initially carried out in a strictly controlled clinical setting, with the process initially carried out by highly trained behavior analysts. Later studies in which the procedures described by G. Henley were reproduced in a variety of settings – at school and at home – showed the effectiveness of these procedures in conditions different from the clinic. Various ways of generalizing the skills acquired during the training were demonstrated. However, generalization procedures described in the literature do not cover the full range of difficulties a child has in generalizing skills in natural environments.

The purpose of this study is to replicate the procedure described by G. Henley at home, as well as to describe generalization aimed at reducing problem behavior when presented with new tasks. Analysis of the results obtained confirmed the effectiveness of practical functional analysis and skills-based training procedures carried out at home. It was found that the training conducted by parents takes more time than in a clinic setting, which is due to limitations in support in a remote format. In addition, the student developed tolerance to new tasks through the generalization of skills. These results undoubtedly need to be replicated with other students with similar difficulties.

Keywords: *autism spectrum disorder, problem behavior, practical functional analysis, skills-based training, skill generalization.*

Введение. Проблемное поведение – это поведение, которое затрудняет обучение, формирование навыков и социализацию ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС) [5]. Проблемное поведение может включать в себя разнообразные топографии: истерики, негативные вокализации, проявление физической агрессии по отношению к окружающим и даже самоповреждающее поведение. За всю историю развития прикладного анализа поведения было разработано множество методов оценки и коррекции проблемного поведения, например, экспериментальный анализ Б. Айваты и его коллег [7]. Долгое время экспериментальный анализ оставался «золотым стандартом» при проведении оценки проблемного поведения и выявления его причин. Однако последние обзоры продемонстрировали, что основными недостатками данной процедуры оценки является ее продолжительность – около трех часов и количество необходимых ресурсов (педагоги, обстановка) для проведения [11]. Для того, чтобы реализовывать функциональный анализ и программы по коррекции проблемного поведения дома или в школе, необходимо, чтобы они были достаточно простыми для проведения их родителями или учителями, не имеющими специальной подготовки.

Г. Хенли и др. (2014) разработали комплексный пакет поведенческой оценки и коррекции поведения, который предназначен для использования учителями, родителями, врачами в клиниках [6]. Результаты данного исследования были воспроизведены в работах в классе (Taylor et al., 2018), дома (Strand & Ldevik, 2018) и психиатрической клинике (Ferguson et al., 2020). Джессел и др. (2018) провели крупномасштабное повторение PFA и поведенческого лечения в последовательной контролируемой серии случаев у 25 детей. [8] Авторы сообщают, что для проведения функционального анализа поведения в среднем потребовалось около 35 мин, а проблемное поведение снизилось у 90 % детей. В 2022 г. Т. Фиани и др. продемонстрировали снижение проблемного поведения

у 12 из 13 детей в возрасте от 1 до 10 лет, функциональный анализ занимал в среднем 16 мин в условиях клиники [3].

Как мы видим, на данный момент существует достаточно большое количество исследований, однако большая часть из них – это вмешательства, которые были проведены в условиях клиники или в школе. Вмешательства, проведенные родителями дома, описаны в литературе недостаточно, на русском языке такие вмешательства не описаны вовсе.

Репликации различных исследователей имеют важное значение для понимания эффективности, генерализации и ограничений вмешательства. Главным достоинством оценки является ее способность обеспечить эффективный и социально обоснованный результат вмешательства. Поэтому необходимы также дополнительные оценки социальной валидности со стороны различных исследователей.

Участники и среда, в которой проводилось вмешательство. Антон – мальчик шести лет с расстройством аутистического спектра и синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Он посещал логопедическую группу детского сада, занятия с дефектологом и логопедом. Незадолго до начала поведенческого вмешательства проведена оценка уровня навыков ребенка по VB-MAPP, навыки в основном соответствовали второму уровню, т. е. примерно трехлетнему нейротипичному сверстнику. Проблемное поведение дома выражалось в том, что ребенок убегал при предоставлении задания или инструкции или при прекращении мотивационной деятельности. Если взрослый настаивал на выполнении инструкции или не возвращал мотивационный предмет, Антон мог ударить родителей или младшую сестренку двух лет. В детском саду ребенок также мог убегать, были попытки убежать за территорию детского сада. После сбора данных по проблемному поведению дома было принято решение о необходимости поведенческой коррекции.

Все сессии проходили у Антона дома. Оценку поведения и обучение навыкам проводила мама Антона под онлайн сопровождением специалиста в области прикладного анализа поведения (ПАП) уровня супервизора СВА-S (обучение уровня ВСВА). Мама до вмешательства проходила обучение на родительских курсах по ПАП и имела представление об основных поведенческих законах и процедурах по коррекции поведения. Также мама прослушала вводный тренинг по ПФА и ТОН. Общее количество времени, затраченного на обучение в неделю, было не менее 4 ч, чаще всего получалось 5–6 ч.

Методы. Анализ синтезированных контингентностей на основе интервью и практический функциональный анализ (ПФА).

Методика практической функциональной оценки, разработанная Хенли, включает следующие важные шаги:

- 1) интервью-собеседование (описательный анализ), являющееся базой для дальнейшего функционального анализа;

- 2) сам функциональный анализ – ПИСКА.

Расшифровка термина ПИСКА: I, I – Interview-Informed – спланированный на основе интервью, которое является эффективным инструментом получения

важнейшей информации от учителей и родителей об истории формирования и развития опасного нежелательного поведения; S, C – Synthesized Contingency (синтезированные/сочетанные контингентности – тестирование множества условий, вызывающих опасное поведение, и одновременно – подкреплений для него; A – Analysis (тестовые и контрольные условия – сам эксперимент) [1].

Интервью-собеседование включает в себя серию вопросов, на которые нужно получить ответы от родителей и всех взрослых, напрямую взаимодействующих с ребенком, максимально полные и подробные о его проблемном поведении, о том, какие условия вызывают проблемное поведение (синтезированные повышающие условия) и о том, что может прекратить проблемное поведение (синтезированное подкрепление).

Практический функциональный анализ, в отличие от функционального анализа Айвата, предполагающего одно контрольное и три тестовых условия, а также определенное количество их повторов с ограничением по времени (15 мин на каждое из условий), включает одно контрольное (условие синтезированного подкрепления) и одно тестовое (условие синтезированных повышающих условий) условие без временных ограничений [2]. Эксперимент начинается с контрольной сессии. Во время нее ребенок 4–5 мин находится в приятном для него помещении, наполненном различными интересными, привлекательными для него стимулами, не демонстрируя никаких форм нежелательного поведения и находясь в спокойном радостном настроении. Эти 4–5 мин (но можно и больше, решение принимает экспериментатор, ориентируясь на ситуацию) нужны для того, чтобы дать ребенку освоиться, насладиться привлекательными предметами и приятным взаимодействием со взрослыми, если это для него важно, а взрослым убедиться, что среда не нуждается в изменениях. Если нежелательного поведения нет, то задается тестовое условие – это условие, при котором у ребенка чаще всего возникает проблемное поведение (необходимость расстаться с интересной игрушкой, выполнение инструкции или задания и т. д.). Как только ребенок начинает демонстрировать проблемное поведение, все требования снимаются и возвращается синтезированное подкрепление. Если контроль осуществится три раза подряд (ребенок быстро начинает демонстрировать поведение и так же быстро его прекращает, успокаиваясь, когда возвращается в условия подкрепления), то эксперимент может быть завершен [1]. После проведения практического функционального анализа начинается проведение тренинга с опорой на навыки.

Вмешательство. Тренинг с опорой на навыки. Обучение включает в себя несколько этапов:

1. *Простая функциональная коммуникативная реакция (sFCR-ПФКР).* При обучении ПФКР мама Антона говорила ему, что пора идти заниматься, и еще до того, как Антон мог бы продемонстрировать проблемное поведение, давала ему вокальную подсказку: «Скажи: “Хочу по-моему”». Когда Антон произносил нужную фразу, синтезированное подкрепление (просмотр мультиков) тут же продолжалось.

2. *Сложная функциональная коммуникативная реакция (сFCR-СФКР)*. Следующий этап – обучение сложной функциональной коммуникативной реакции. В качестве усложнения был выбран взгляд в глаза. Антон говорил: «Хочу по-моему», и в это время смотрел на маму.

3. *Реакция толерантности (TR-PT)*. Во время тренировки реакции толерантности к отказу после СФКР Антона мама говорила: «Нет, не сейчас», «Сейчас не получится», «Пока нет», и ребенок должен был с ней согласиться и сказать: «Хорошо», после чего сочетанное подкрепление немедленно предоставлялось.

4. *СAB 1 – Relinquishing / КОП 1 – Прекращение подкрепляющей деятельности*: «контекстуально обоснованным поведением 1» является прекращение деятельности, связанной с положительным подкреплением. В случае Антона КОП 1 являлось выключить мультфильм и отдать маме компьютерную мышь.

5. *СAB 2 – Transitioning / КОП 2 – Переход*: «контекстуально обоснованным поведением 2» является переход в учебную зону с целью подготовиться выполнять задания/слушать учителя. Антон подходил к столу для занятий и садился, сложив руки «как ученик». Кроме того, на данном этапе происходило обучение Антона взгляду-проверке: проверочная реакция во «время взрослого», когда ученик делает паузу и смотрит на взрослого. Данная реакция помогает ученику убедиться, выполнил ли он необходимый объем заданий.

6. *СAB 3 – Starting / КОП 3 – Начало*: суть КОП 3 заключается в том, чтобы ученик приступил к деятельности. Например, продемонстрировал 1–3 реакции/интервала сотрудничества в одном виде деятельности. Для Антона были выбраны актуальные задания по развитию речи, так как до этого мальчик часто демонстрировал проблемное поведение (убегал) именно при получении таких заданий.

7. *СAB 4 – Varying / КОП 4 – Разнообразие*: суть КОП 4 заключается в том, чтобы ученик научился выполнять разнообразную деятельность. Например, выполнил 1-3 реакции в разных заданиях. Были добавлены новые задания по развитию речи.

8. *СAB 5 – Enduring / КОП 5 – Продолжительность*: суть КОП 5 заключается в том, чтобы ученик научился выполнять более длинные задания. На этапе КОП 5 постепенно увеличивается среднее количество реакций, необходимых для получения подкрепления.

9. *СAB 6 – Persevering / КОП 6 – Настойчивость*: суть КОП 6 заключается в том, чтобы ученик научился проявить настойчивость при выполнении трудных заданий.

После достижения КОП 6 было введено усложнение – регулярное изменение формата заданий. Основные трудности у Антона возникали, когда ему предоставлялось новое задание. На протяжении двух с половиной месяцев каждую неделю вводились изменения в одно из трех заданий, которые выполнял ребенок. Сбор данных осуществлялся мамой, результаты вмешательства представил в графике поведенческий аналитик.

Результаты. До вмешательства Антон демонстрировал проблемное поведение каждый раз, когда мама звала его за стол заниматься (BL на рис. 1). После начала вмешательства проблемное поведение резко сократилось. Антону потребовалось 40 проб, чтобы появилась первая самостоятельная простая коммуникативная реакция (sFCR), и около 80 проб, чтобы перейти к усложнению коммуникативной реакции (cFCR). По сравнению с результатами других исследований это достаточно большое количество реакций, что может быть связано с тем, что тренинг проводил не обученный специалист, а мама ребенка, не имеющая практического опыта проведения данного тренинга.

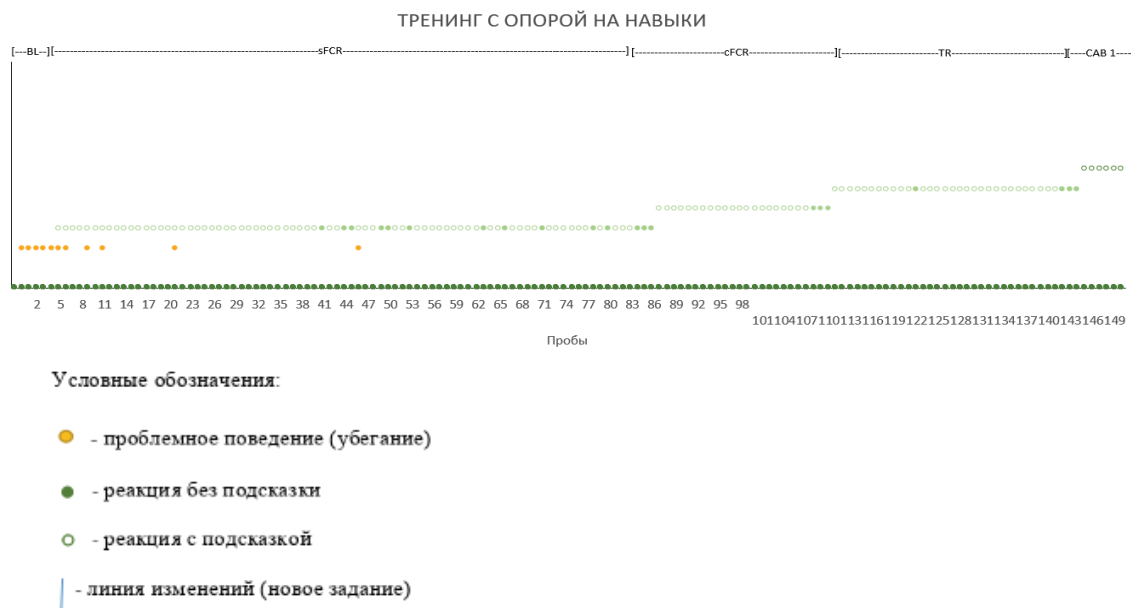


Рис. 1. Тренинг с опорой на навыки

В дальнейшем скорость освоения новых навыков в рамках тренинга возрастала, и для перехода к реакции толерантности к отказу (РТ / TR) потребовалось 25 проб, для перехода к удерживанию мотивационных стимулов – выключить компьютер – 35 проб (КОП 1 / САВ 1). Нежелательного поведения на данных этапах не было совсем, Антон сотрудничал с мамой и не убегал.

Проблемное поведение появилось вновь при переходе в зону для выполнения заданий – сесть за стол (КОП 2 / САВ 2). На освоение данного этапа ушло 15 проб, а на освоение следующего этапа – выполнять короткое (до 30 сек) задание – 3 пробы (КОП 3 / САВ 3). За 18 проб проблемное поведение произошло два раза (рис. 2).

На КОП 4 / САВ 4 добавились еще задания по развитию речи, и проблемное поведение вновь появилось и потом происходило в среднем раз в 10 проб на протяжении 50 проб. Задания на КОП 4 оставались такими же короткими. Переход к увеличению времени выполнения задания до трех минут не вызвал проблемного поведения, на освоение КОП 5 / САВ 5 ушло 3 пробы. При увеличении времени до пяти минут (КОП 6 / САВ 6) проблемное поведение было продемонстрировано три раза, потом снизилось. До этого этапа тренинг проводился в со-

ответствии с классической процедурой ТОН и можно было сказать, что он завершен. Однако при изменении задания (синяя линия) поведение снова вернулось на некоторое время, и потом прекратилось.

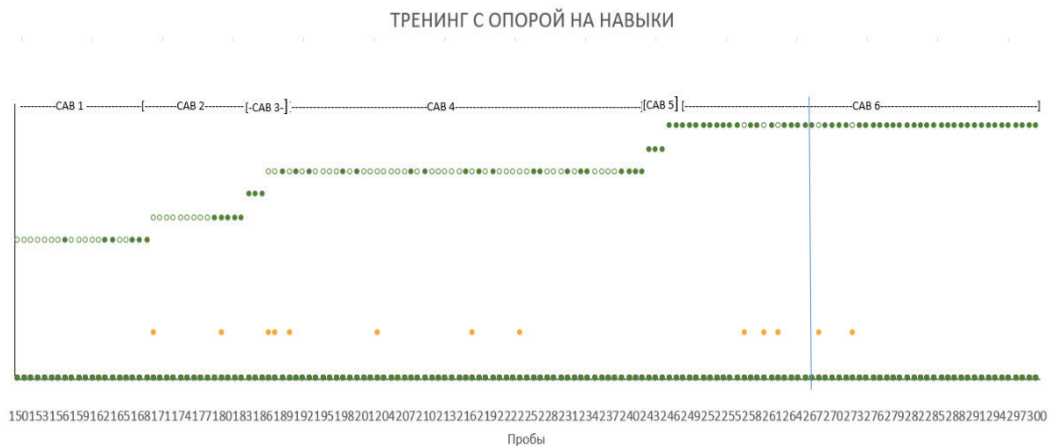


Рис. 2. Тренинг с опорой на навыки

При следующем изменении на 300 пробе поведение снова вернулось. После анализа данного поведения, была введена процедура по расширению тренинга – формированию толерантности к изменению задания. На рисунке 3 видно, как поведение возросло после введения нового задания и постепенно снижалось, т. е. наступало привыкание.

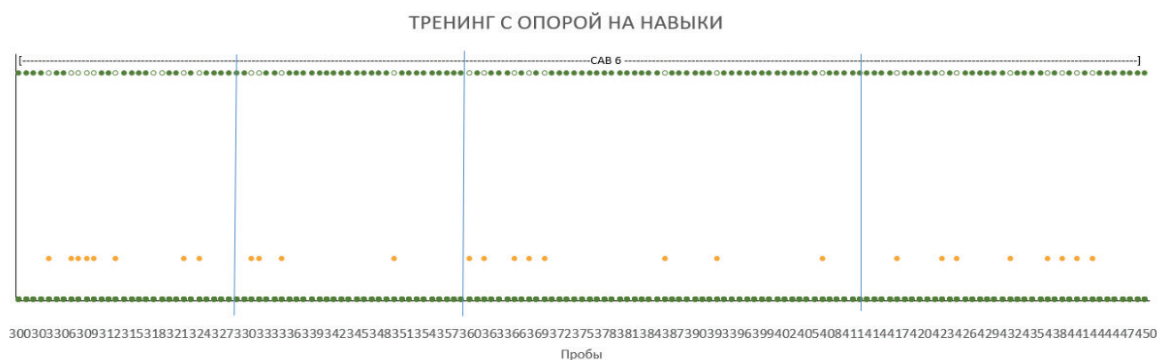


Рис. 3. Тренинг с опорой на навыки

Решено было вводить новые задания до достижения критерия, при котором убегание будет возникать не чаще, чем один раз за 15 проб с заданиями после введения нового упражнения (рис. 4).



Рис. 4. Тренинг с опорой на навыки

Для достижения критерия потребовалось 10 изменений и 410 проб. Толерантность к изменениям существенно выросла, количество убеганий снизилось до одного после введения нового задания. Антон стал спокойно относиться к тому, что мама предлагала ему новые активности, игры, что помогло выйти за рамки занятий только за столом и позволило в дальнейшем ввести тренинг на расширение пищевого репертуара, формирование навыков досуга и др.

Заключение. Результаты данного исследования в очередной раз подтверждают эффективность практического функционального анализа и тренинга с опорой на навыки, в том числе и в домашних условиях, когда сами родители проводят процедуры. Можно сказать, что проведение родителями может замедлить процедуру, так как родитель не всегда может быстро принять верное клиническое решение, и вынужден ждать еженедельной встречи с куратором. В то же время в условиях отсутствия специалистов в маленьком городе, это может быть хорошим решением при коррекции нежелательного поведения с помощью эффективных, научно доказанных процедур. Результаты по расширению тренинга – формированию толерантности к новым заданиям – нуждаются в апробации этого типа расширения тренинга с другими учениками, у которых есть такие же трудности. Если с другими учениками такое расширение тоже окажется эффективным, можно разработать отдельный чек-лист в дополнение к материалам по ТОН.

Литература

1. Бутузова Н.Г. Функциональная оценка проблемного поведения: анализ синтезированных контингентностей на основе интервью (IISCA) / Н.Г. Бутузова, Н.С. Поликарпова // *Аутизм и нарушения развития*. – 2021. – Т. 19. – № 2. – С. 6–14.
2. Эрц-Нафтульева Ю.М. Проведение процедуры «функциональный анализ поведения» / Ю.М. Эрц-Нафтульева, Е.Б. Жесткова // *Аутизм и нарушения развития*. – 2014. – Т. 12. – № 4. – С. 24–31.
3. Fiani T. *Practical functional assessment and behavioral treatment of challenging behavior for clinically based outpatient services: A consecutive case series evaluation* / T. Fiani, J. Jessel // *Education & Treatment of Children*. – 2022. – Vol. 45. – Is. 2. – P. 211–230.
4. Gover H.C. *Revisiting reinforcement: A focus on happy, relaxed, and engaged students* / H.C. Gover, J.E. Staubitz, A.P. Juarez // *Teaching Exceptional Children*. – 2022. – Vol. 55. – Is. 1. – P. 72–74.
5. *Assessment and treatment of severe challenging behavior* / L.P. Hagopian, C.L. Dozier, G.W. Rooker et al. // *APA handbook of behavior analysis* / ed. by G.J. Madden. – Washington: American Psychological Association, 2013. – Vol. 2. *Translating principles into practice*. – URL: <https://doi.org/10.1037/13938-014>.
6. Hanley G.P. *Producing meaningful improvements in challenging behavior of children with autism via synthesized analyses and treatments* / G.P. Hanley, C.S. Jin, N.R. Vanselow et al. // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2014. – No. 47. – P. 16–36.
7. Iwata B.A. *Toward a functional analysis of self-injury* / B.A. Iwata, M.F. Dorsey, K.J. Slifer et al. // *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*. – 1982. – Vol. 2. – No. 1. – P. 3–20.
8. Jessel J. *Achieving socially significant reductions in challenging behavior following the interview-informed synthesized contingency analysis: A summary of 25 outpatient applications* / J. Jessel, E.T. Ingvarsson, R. Metras et al. // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2018. – No. 51. – P. 130–157.
9. Iovino L. *A new adaptation of the Interview-Informed Synthesized Contingency Analyses (IISCA): The performance-based IISCA* / L. Iovino, F. Canniello, R. Simeoli et al. // *European Journal of Behavior Analysis*. – 2022. – DOI: 10.1080/15021149.2022.2093596.

10. Rose J.C. *Assessing the generality and durability of interview-informed functional analyses and treatment* / J.C. Rose, L. Beaulieu // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2019. – No. 52. – P. 271–285.

11. Saini V. *Efficiency in functional analysis of problem behavior: A quantitative and qualitative review* / V. Saini, W.W. Fisher, B.J. Retzlaf et al. // *Journal of Applied Behavior Analysis*. – 2020. – Vol. 53. – Is. 1. – P. 44–66. – URL: <https://doi.org/10.1002/jaba.583>.

УДК 37.015

**Е.В. Тимохина, студент,
П.Д. Гуринова, студент,
В.Г. Никитин, студент,
Л.А. Репина, студент,
Р.А. Валиев, кандидат педагогических наук, доцент,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия**

ФЕНОМЕН ПРЕДМЕТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ В ШКОЛЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ПРЕВЕНЦИИ

Аннотация. Авторы статьи обращаются к одной из проблем, актуальных на сегодняшний день в образовательной среде, – предметной беспомощности, существующей в поле представлений человека о себе и часто выступающей как основа построения будущего. Предметная беспомощность рассматривается с психологической точки зрения. В статье описаны компоненты предметной беспомощности: эмоциональный, мотивационный, когнитивный, волевой. Проведен анализ причин возникновения предметной беспомощности и доказываётся необходимость ее превенции. На основе теоретического анализа разработаны рекомендации по предупреждению предметной беспомощности с опорой на гуманистическую парадигму и улучшение процесса усвоения материала обучающимися на уроке. Результаты теоретического анализа могут быть использованы как при профессиональной подготовке будущих педагогов, так и при выстраивании образовательного процесса учителями-предметниками. Результаты могут лечь в основу программы по превенции предметной беспомощности обучающихся в образовательных учреждениях. Также полученный материал будет использоваться при написании магистерской диссертации.

Ключевые слова: предметная беспомощность, превенция предметной беспомощности, математическая тревожность, орфографическая беспомощность, учебный процесс, компоненты предметной беспомощности.

**E.V. Timokhina, Student,
P.D. Gurinova, Student,
V.G. Nikitin, Student,
L.A. Repina, Student,
R.A. Valiev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia**

THE PHENOMENON OF SUBJECT HELPLESSNESS IN SCHOOL AND THE POSSIBILITY OF ITS PREVENTION

Abstract. The authors of the article address one of the problems that are relevant today in the educational environment – the subject helplessness that exists in the field of a person's self-image

and often acts as the basis for building the future. Subject helplessness is considered from a psychological point of view. The article describes the components of subject helplessness: emotional, motivational, cognitive, volitional. The analysis of the causes of the subject helplessness is carried out and the need for its prevention is proved. Based on the theoretical analysis, recommendations have been developed to prevent subject helplessness based on the humanistic paradigm and to improve the learning process for students in the lesson. The results of the theoretical analysis can be used both in the professional training of future teachers and in the formation of the educational process by subject teachers. The results can form the basis of a program to prevent the subject helplessness of students in educational institutions. The obtained material will also be used when writing a master's thesis.

Keywords: *subject helplessness, prevention of subject helplessness, mathematical anxiety, spelling helplessness, educational process, components of subject helplessness.*

В современной системе образования обучающиеся должны уметь работать в режиме многозадачности, разбираться в материале, принимать решения, адаптироваться к новым условиям. На протяжении всего обучения ученики сталкиваются с различными ситуациями, требующими принятия решений и действий, и их решение из-за различных затруднений может вызвать у человека тревожность, стресс и, как результат, состояние беспомощности. С введением цифровизации в систему образования, которая отвечает за обучение и воспитание, приобретение знаний, умений, компетенций, сделать это еще сложнее.

В новой редакции ФГОС СОО определены четкие требования к предметным результатам по каждой учебной дисциплине, а также добавлены новые предметы. Актуальные ФГОС сосредоточены на практических навыках обучающихся: они должны осознавать взаимосвязь предметов и то, как знания применяются в реальной жизни. Однако если у ребенка возникает субъективное затруднение при изучении какого-либо предмета, это может помешать достижению указанных образовательных результатов.

В статье Е.С. Давыдовой особое внимание уделяется беспомощности, которая отражается на учебной активности. Автор отмечает, что беспомощность может привести к формированию пессимистического отношения к результатам своей деятельности, уклонению от процесса обучения и т. д. [7].

Избегание учебной деятельности по некоторым предметам происходит, на наш взгляд, путем исключения одних предметов и выбора в пользу других, сдачи итоговых экзаменов и дальнейшего выбора специальности по определенным профессиям, например, техническим, гуманитарным, естественно-научным и т. д. Обучающиеся выбирают то, что им кажется более легким и понятным, подстраивая выбор будущей профессии под школьные предметы, а не под свои стремления и желания, так как в средней школе у них формируется беспомощность по определенным предметам.

В связи со всем вышеупомянутым нас заинтересовала данная тема, и мы решили описать данный феномен и дать его рабочее определение.

Существуют различные классификации беспомощности, например, Н.А. Батурин разделяет ее на ситуативную и личностную. Ситуативная беспомощность – это реакция на текущие события, временное состояние, основанное

на психическом состоянии, которое развивается в определенной ситуации. Личностная беспомощность – это устойчивая черта личности, которая слабо зависит от событий, происходящих в жизни человека [1].

С.Н. Глазкова в своей работе описывает орфографическую беспомощность выпускников школы, проявляющуюся в проблеме понимания значения слова [3]. Л.М. Пазова и И.В. Щербашина анализируют орфографическую безграмотность, указывая на психологические и лингвистические факторы, влияющие на формирование правильного письма [9].

Зарубежные авторы уже давно обсуждают данную проблему как математическую тревожность, выражающуюся в отрицании индивидом наличия у него способностей для решения математических задач [12, 13]. Отечественные ученые также стали говорить об этом феномене. А.М. Еремин и Н.А. Манаков описывают беспомощность как базовую проблему физико-математического образования [8]. С.А. Водяха провел исследование, в котором установил связь между формированием внутренней мотивации и развитием математической тревожности. Учащиеся с высокой внутренней мотивацией демонстрируют статистически значимо меньшую математическую тревожность по сравнению с учащимися с высокой внешней мотивацией (3,75 против 10,6), *t*-критерий Стьюдента равен 4,486 ($p = 0,0006$) [2].

Несмотря на многообразие исследований, посвященных феномену беспомощности, они лишь косвенно касаются сферы образования и не могут подробно раскрыть факторы возникновения, механизмы и причины проявления этого феномена у учащихся. В данной работе мы хотели бы подробнее раскрыть этот феномен, который могли бы назвать предметной беспомощностью.

По нашему мнению, в основе всех вышеописанных видов беспомощности лежит одно и то же явление, поэтому их можно объединить в один феномен. Нами предложено следующее рабочее определение. Предметная беспомощность – это состояние, когда индивид уверен в невозможности повлиять на успешность изучения того или иного предмета, не пытается избежать низких оценок или получить высокие, хотя и способен на это.

Взяв за основу теорию предметной беспомощности [11], мы выделили следующие ее компоненты: мотивационный (страх отвержения, крайние значения самооценки, избегание неудач и т. д.), волевой (безынициативность, нерешительность, слабый уровень выдержки и т. д.), когнитивный (пессимистический атрибутивный стиль, ригидность мышления), эмоциональный (замкнутость, равнодушие, неуверенность, склонность чувствовать себя виноватым) [4].

Помимо данных компонентов мы выделили социальный компонент, который проявляется в характере общения субъектов образовательного процесса. К нему относятся обучающиеся, их родители или законные представители, администрация, учителя. Характер взаимодействия всех участников образовательного процесса помогает выстроить взаимоотношения, определить общие задачи и интересы в совместной деятельности, оказать поддержку и помощь в трудных ситуациях.

О поддержке упоминает также и А. Адлер. Автор объясняет беспомощность с помощью терминов физической и социальной окружающей среды: «...поскольку любой человек в детстве чувствует беспомощность, это чувство порождает ситуацию, когда ребенку необходима поддержка, любовь и ласка, но и вызывает чувство покорности» [12, с. 122].

Д. Винникотт считает, что отсутствие заботливой среды в раннем возрасте, когда постепенное развитие умения справляться с возникающим напряжением блокируется матерью, обуславливает личностную беспомощность, которая связана с развитием ложного Я у человека [3].

На основе представленных работ мы выделяем средовой компонент, который играет важную роль, так как в зависимости от испытываемой беспомощности по определенным предметам школьной программы, содержанию материала, его сложности и от того, в какой среде находится обучающийся, определяется предметная беспомощность.

В современной системе образования важны содержание материала и раскрытие темы, поскольку от этого зависит степень понимания и усвоения школьных предметов. Именно поэтому учитель играет важную роль в реализации данных задач.

В целом выученная беспомощность ассоциируется с отрицательными эмоциями, сомнениями в собственных способностях, ощущением неполноценности или избыточным самомнением, утратой контроля над ситуацией, недовольством собой и окружающим миром, эмоциональной оторванностью и чувством изоляции. Это также может проявляться как отсутствие мотивации к действию, скучное ощущение бездействия и апатии, отсутствие разнообразия и изменений в жизни, разрыв взаимоотношений и неспособность оценить и поддержать других.

Исследователи отмечают, что при выученной беспомощности человек испытывает постоянное напряжение, включающее в себя страх, гнев и пассивность, а также занимается замещающими активностями, создающими иллюзию удовлетворения и контроля. М.В. Полякова связывает это со скрытой пассивной агрессией, нежеланием приходить в движение, страхом перед переменами и изменением мотивации в обучении и работе, что может привести к потере желания достичь успеха. Наличие внутренней мотивации отличает независимых учащихся от зависимых, которые руководствуются внешними стимулами.

Е.Е. Гузенко и К.С. Крючкова полагают, что выученная беспомощность обусловлена трудностями в постановке и достижении собственных целей, поддержании мотивации и заинтересованности, а также апатией, прокрастинацией и ощущением непреодолимости препятствий. Они также отмечают у подобных людей низкие стандарты отношения к себе как к «неудачнику» или «недостойному», эти люди немотивированно ожидают простоты в учебной или профессиональной деятельности.

На основе данного анализа нами были выделены следующие причины возникновения предметной беспомощности: негативные эмоции, сомнения в своих

способностях, потеря контроля над ситуацией и неудовлетворенность окружающим миром. Также она связана с отсутствием мотивации, скучным ощущением бездействия, отрывом от других людей и отсутствием способности их поддерживать. Эти причины могут привести к появлению скрытой пассивной агрессии, отсутствию желания достигать успеха и изменениям в мотивации. Также она может быть обусловлена апатией и усталостью, трудностями в постановке и достижении целей, поддержании мотивации, что препятствует активности и самореализации человека.

Таким образом, на сегодняшний день важность изучения феномена беспомощности все возрастает и требует более подробного рассмотрения и раскрытия. Первостепенная значимость нашего исследования заключается в том, чтобы приоритетной задачей современного педагога стало транслирование обучающимся идеи успешного освоения предмета за счет внимания и приложенных усилий, а не за счет качеств и способностей обучающихся. В дальнейшем мы продолжим исследовательскую работу по данной проблеме.

Литература

1. Батури́н Н.А. *Ситуативная и личностная беспомощность* / Н.А. Батури́н // 52 научная конференция преподавателей: материалы конференции преподавателей факультета психологии / под ред. Н.А. Батури́на. – Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного университета, 2000. – С. 21–22.

2. Водя́ха С.А. *Математическая тревожность и внутренняя мотивация учебной деятельности подростков* / С.А. Водя́ха // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskaya-trevozhnost-i-vnutrennyaya-motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-podrostkov/> (дата обращения: 19.03.2024).

3. Винникотт Д. *Маленькие дети и их матери* / Д. Винникотт. – М.: Класс, 1998.

4. Волкова О.В. *Теоретико-методологический анализ исследований выученной беспомощности: актуальность психосоматического подхода* / О.В. Волкова // Сибирское медицинское образование. – 2013. – № 4. – URL: [file:///C:/Users/gurin/Downloads/teoretiko-metodologicheskij-analiz-issledovaniy-vyuchennoy-bespososchnosti-aktualnost-psihosomaticheskogo-podhoda%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gurin/Downloads/teoretiko-metodologicheskij-analiz-issledovaniy-vyuchennoy-bespososchnosti-aktualnost-psihosomaticheskogo-podhoda%20(1).pdf) (дата обращения: 23.04.2024).

5. Глазкова С.Н. *Агнонимия как причина орфографической беспомощности выпускника школы* / С.Н. Глазкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2019. – № 6 (428). – Филологические науки. – Вып. 117. – С. 47–54. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agnonimiya-kak-prichina-orfograficheskoy-bespososchnosti-vypusknika-shkoly/viewer/> (дата обращения: 27.04.2024).

6. Гузенко Е.Е. *Состояние выученной беспомощности у студентов* / Е.Е. Гузенко, К.С. Крючкова // Мир педагогики и психологии. – 2017. – № 12 (17). – С. 145–152. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32252806/> (дата обращения: 27.04.2024).

7. Давыдова Е.С. *О влиянии личностной беспомощности на учебную активность и особенности структуры интегральной индивидуальности младших школьников* / Е.С. Давыдова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vliyanii-lichnostnoy-bespososchnosti-na-uchebnyuyu-aktivnost-i-osobennosti-struktury-integralnoy-individualnosti-mladshih-shkolnikov/> (дата обращения: 27.04.2024).

8. Манаков Н.А. *Базовая проблема физико-математического образования: приобретенная беспомощность* / Н.А. Манаков, А.М. Еремин // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovaya-problema-fiziko-matematicheskogo-obrazovaniya-priobretennaya-bespososchnost/> (дата обращения: 27.04.2024).

9. Пазова Л.М. Орфографическая безграмотность и пути ее преодоления / Л.М. Пазова, И.В. Щербашина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/orfograficheskaya-bezgramotnost-i-puti-eyo-preodoleniya/> (дата обращения: 27.04.2024).

10. Полякова М.В. Управление стрессом учебы / М.В. Полякова // Уникальные исследования XXI в. – 2015. – № 8 (8). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-stressom-ucheby/> (дата обращения: 27.04.2024).

11. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.

12. Фрейдджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейдджер, Дж. Фейдимен. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.

13. Ashcraft M.H. Math anxiety and its cognitive consequences: A tutorial review / M.H. Ashcraft, K.S. Ridley. – N.Y.; Hove: Psychology Press, 2005. – URL: https://www.researchgate.net/publication/284700618_Math_anxiety_and_its_cognitive_consequences_A_tutorial_review.

14. Carey E. The Chicken or the Egg? The Direction of the Relationship Between Mathematics Anxiety and Mathematics Performance / E. Carey, F. Hill, A. Devine et al. // Frontiers in Psychology. – 2016. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4703847/>.

УДК 159.9

**П.Н. Устин, кандидат психологических наук, доцент,
Л.Ф. Тибеева, аспирант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ПРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В настоящей статье поднимается проблема обеспечения психологической безопасности пользователей, в частности подрастающего поколения. Это обусловлено недостаточной цифровой компетентностью детей и подростков, неподкрепленной сформированным в полной мере нравственно-этическим сознанием, а именно нравственно-этическими представлениями на основе традиционных российских религий и национальных базовых ценностей, социально приемлемыми установками, конструктивной направленностью, адекватными мотивами и достаточным уровнем личностной рефлексии как метаспособности личности преломлять жизненные события в своем сознании и деятельности. В связи с этим значимой является **цель исследования** – определение взаимосвязи рефлексии с интерактивной направленностью личности, выступающей одной из нравственно-этических характеристик ее готовности к взаимодействию и сотрудничеству с другими как в реальной, так и в цифровой среде. **Задачи исследования:** изучить способности подростков к пониманию причин успешности учения как рефлексии учебной деятельности, изучить виды интерактивной направленности как готовности к определенному поведению в коммуникативных ситуациях, определить особенности нравственной самооценки как умение дифференцировать поступки на основе моральных убеждений, выявить связи между изучаемыми феноменами. **Методы:** методика «Каузальная атрибуция успеха/неуспеха» (А.Г. Асмолов и др.), диагностика интерактивной направленности личности (Н.Е. Щуркова, в модификации Н.П. Фетискина), опросник «Нравственная самооценка личности» (Л.Н. Колмогорцева) и методы математической статистики. Корреляционный анализ по критерию Спирмена в программе SPSS Statistics показал наличие значимой положительной связи рефлексии учебной деятельности по типу атрибуции «Усилия» с направленностью «Сотрудничество (0,183), нравственной самооценкой

(0,153) и отрицательной связи с направленностью «Маргинальная» (-0,175). Это свидетельствует о том, что при развитии адекватной рефлексии в отношении значимой деятельности (учебы) у подростков 10–12 лет повышается стремление к конструктивным взаимоотношениям на основе сотрудничества и позитивных социальных установок, развивается активная жизненная позиция и склонность к ответственному и безопасному поведению, в том числе в интернет-пространстве.

Ключевые слова: киберпространство, нравственная самооценка, каузальная атрибуция, рефлексия учебной деятельности, интерактивная направленность личности.

*P.N. Ustin, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
L.F. Tibeeva, Postgraduate Student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

MORAL AND ETHICAL CONSCIOUSNESS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY IN CYBERSPACE

Abstract. An article updates the problem of preserving the psychological safety of users, especially the younger generation. This is due to the insufficient level of digital competence of children and adolescents, which in addition is not supported by the formed moral and ethical consciousness, namely moral and ethical ideas based on traditional Russian religions and national basic values, socially acceptable attitudes, constructive orientation, adequate motives and a sufficient level of personal reflection as a meta-capacity of the individual to refract life events in his/her consciousness and activity. In this regard, **the goal of the study** is significant – to determine the relationship of reflection with the interactive orientation of the individual, which is one of the moral and ethical characteristics of his readiness to interact and cooperate with others both in the real and in the digital environment. **Research objectives:** to study the ability of adolescents to understand the reasons for the success of learning as a reflection of educational activities, to study the types of interactive orientation as readiness for certain behavior in communicative situations, define the features of moral self-esteem as the ability to differentiate actions based on moral beliefs, identify connections between the phenomena being studied. **Methods:** method “Causal attribution of success/failure” (A.G. Asmolov et al.), diagnostics of the interactive orientation of the individual (N.E. Shchurkova, as modified by N.P. Fetiskin), the questionnaire “Moral self-esteem of the individual” (L.N. Kolmogortseva) and methods of mathematical statistics. Correlation analysis using the Spearman criterion in the SPSS Statistics program showed the presence of a significant positive connection between reflection of educational activities according to the “Effort” type of attribution with the orientation “Cooperation” (0.183), moral self-esteem (0.153) and a negative connection with the orientation “Marginal” (-0.175). This indicates that with the development of adequate reflection in relation to significant activities (study) in adolescents aged 10–12 years, the desire for constructive relationships based on cooperation and positive social attitudes increases, an active life position and a tendency to responsible and safe behavior develops, including number, in the Internet space.

Keywords: cyberspace, moral self-esteem, causal attribution, reflection of study activity, interactive personality orientation.

В современном мире, немислимом без новых технологий, в том числе в киберпространстве, остро встает проблема обеспечения психологической безопасности пользователей независимо от этнической, возрастной, полоролевой, конфессиональной принадлежности. Особенно важным это является в отношении детской и подростковой популяции. Ведь общедоступность «цифры» неизменно сопровождается рисками.

К системным рискам относят:

- развитие асоциального поведения под влиянием опасных и криминальных сообществ (экстремистские, религиозные культы, суицидальные челленджи, ультраправые сообщества, тюремная субкультура, «колумбайнеры», спортивные фанаты);
- действия мошенников (фишинг, вишинг, фарминг, фейки);
- преступления против личности, в том числе сексуального характера;
- участие в агрессивных действиях в социальных сетях и мессенджерах (буллинг, троллинг, груминг);
- возникновение нехимических зависимостей (игровая зависимость, интернет-серфинг, социальная изоляция – хикикомори);
- распространение вредоносной и/или ложной информации;
- утечку персональных данных.

Во многом эти угрозы обусловлены выявленной аналитиками НАФИ в 2018 г. тенденцией, при которой «восприятие цифровой среды и осознание ее угроз молодым поколением ниже, чем способности по работе с ней» [2, с. 17]. Кроме этого, отмечено, что у трети опрошенных пользователей 10–15 лет недостаточно сформирован этический компонент цифровой грамотности. Например, 33 % подростков считают, что при общении в сети нет необходимости придерживаться этических норм. Исследователи проблем обеспечения социальной безопасности в киберсети отмечают «неосознание пользователями возникающих угроз в киберпространстве» [1, с. 198].

Недостаточная цифровая компетентность детей и подростков не подкрепляется сформированным в полной мере нравственно-этическим сознанием, а именно нравственно-этическими представлениями на основе традиционных российских религий и национальных базовых ценностей, социально приемлемыми установками, конструктивной направленностью, адекватными мотивами и достаточным уровнем личностной рефлексии как метаспособности личности преломлять жизненные события в своем сознании и деятельности.

Именно рефлексия выступает базовым механизмом, способствующим формированию саморегуляции индивида, развитию произвольности личности, критичности мышления, что является основным средством защиты от разного рода киберугроз.

Рефлексивные процессы, по мнению В.Д. Шадрикова, характеризуются глубиной осознания индивидом «средств и способов собственной деятельности, причин и следствий достигнутых в ней успехов и неудач» [3, с. 110].

Так, для младших подростков (10–12 лет) учебная деятельность является довольно значимой при возникающих признаках ориентации на интересы референтной группы сверстников. Поэтому рефлексивные действия осуществляются не только с учетом мнений взрослых (родителей и педагогов), но и одноклассников.

Например, если школьник связывает свои учебные успехи или неудачи с уровнем симпатии-антипатии учителей или везением, то такая каузальная ат-

рибуция не способствует саморазвитию, так как лежит в стороне, не зависит от субъекта и может вызывать негативные эмоции в связи с «недооцененностью» обществом. В данном случае следует развивать когнитивный аспект рефлексии.

Если же личность обладает развитой субъектностью, то она склонна искать причины своей учебной неуспешности в недостаточности собственных усилий либо в объективной сложности материала, что рождает продуктивную стратегию и тактику по преодолению проблем, а также формирует навык аналитического подхода к любой жизненной ситуации, особенно проблемной, например, связанной с нравственно-этическими вопросами.

В связи с этим представляется важным выяснить, как вид и степень рефлексивности как способности связаны с типом направленности личности, включающей в себя ценностные ориентации и смысловые установки, мотивы деятельности. Векторы направленности характеризуют склонность индивида руководствоваться в своей повседневной жизни, в том числе в виртуальном мире, определенными установками, которые создают соответствующий имидж в интернет-пространстве.

Так, личная направленность характеризуется эгоистическими соображениями, нацеленностью на достижение собственного благополучия. При этом игнорируются ценности и интересы партнеров по общению. Преобладание в поведении и общении личной направленности затрудняет социализацию, ведет к конфликтности. В социальных сетях это можно наблюдать в различных дискуссионных чатах, когда комментарии не всегда отличаются доброжелательностью, часто «уходят» от основного вопроса в сторону взаимных оскорблений.

Ориентация индивида «Маргинальная» выражается в импульсивном, конформном поведении, зачастую под влиянием большинства, отсутствии склонности анализировать обстоятельства ситуации, с предпочтением варианта «плыть по течению». Именно такое низкорефлексивное поведение можно наблюдать в ситуации буллинга, распространения слухов, подражания и других социально-психологических явлений при коммуникации в социальных сетях.

Установка на взаимодействие (направленность «Сотрудничество») способствует конструктивным взаимоотношениям на основе равноправных отношений, эмпатии и интереса к другим людям, что является залогом оптимальной адаптации в обществе и продуктивного дистанционного взаимодействия, обеспечивающего благоприятные условия для развития, обучения, работы, социализации. Это особенно важно для категории лиц с различными ограничениями (территориальной удаленностью, физиологическими особенностями и пр.).

Таким образом, **цель исследования** – определение взаимосвязи рефлексии с интерактивной направленностью личности, выступающей одной из нравственно-этических характеристик ее готовности к взаимодействию и сотрудничеству с другими как в реальной, так и в цифровой среде.

Задачи исследования: изучить способности подростков к пониманию причин успешности учения как рефлексии учебной деятельности, изучить виды интерактивной направленности как готовности к определенному поведению

в коммуникативных ситуациях, определить особенности нравственной самооценки как умение дифференцировать поступки на основе моральных убеждений, выявить связи между изучаемыми феноменами.

В исследовании приняли участие 326 пятиклассников общеобразовательных учреждений г. Казани (168 девочек и 158 мальчиков).

Исследование было проведено с помощью методики «Каузальная атрибуция успеха/неуспеха» (А.Г. Асмолов и др.); опросника «Диагностика интерактивной направленности личности и социализации» (Н.Е. Щуркова, в модификации Н.П. Фетискина), опросника «Нравственная самооценка личности» (Л.Н. Колмогорцева). Для математической обработки результатов была использована программа SPSS Statistics.

Корреляционный анализ по критерию непараметрического коэффициента Спирмена показал наличие значимой положительной связи рефлексии учебной деятельности по типу атрибуции «Усилия» с направленностью «Сотрудничество» (0,183), нравственной самооценкой (0,153) и отрицательной связи с направленностью «Маргинальная» (–0,175).

Это свидетельствует о том, что у подростков 10–12 лет адекватная рефлексия в отношении значимой деятельности (учебы) соответствует стремлению к конструктивным взаимоотношениям на основе сотрудничества и позитивных социальных установок, наблюдается активная жизненная позиция и склонность к ответственному и безопасному поведению в том числе в интернет-пространстве.

Литература

1. Гаврилова Ю.В. Социальная безопасность в киберпространстве: специфика и технологии нарушения / Ю.В. Гаврилова, О.Н. Субочева, К.Р. Красулина // Социально-гуманитарные знания. – 2023. – № 12. – С. 195–199. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-bezopasnost-v-kiberprostranstve-spetsifika-i-tehnologii-narusheniya/> (дата обращения: 12.03.2024).

2. Дети и технологии / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, В.И. Гриценко и др. – М.: Издательство НАФИ, 2018. – 72 с. – URL: <https://nafir.ru/upload/iblock/e65/e65d52b0a3c5e59a634caa2800026cfd.pdf/> (дата обращения: 21.02.2024).

3. Шадриков В.Д. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности / В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян // Экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 1. – С. 106–126.

УДК 371.4

**В.В. Утемов, кандидат педагогических наук, доцент,
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия**

ОЦЕНКА ФОРМ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. Организация воспитания исторически неразрывно связана с образованием и развитием личности. Среди спектра направлений воспитания особое место занимает

патриотическое воспитание, предполагающее развитие высоконравственной личности, разделяющей национальные традиционные духовные ценности, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества. Но реальная педагогическая практика показывает, что эффективность воспитательной работы основана не только на целевых ориентирах, а, что куда значимее, на формах организации деятельности с обучающимися, тем более что и реализация целевых ориентиров происходит в форме деятельности. Форм патриотического воспитания в опыте любой школы можно выделить достаточно большое количество, но оценить эффективность отдельных форм на уровне школы достаточно сложно из-за их переплетенности между собой на практике. На основании вышесказанного **цель исследования** – выявление особенностей применения педагогами форм патриотического воспитания обучающихся образовательных организаций Кировской области. Исследование проведено Вятским государственным университетом совместно с региональным центром военно-патриотического воспитания «Патриот» в Кировской области. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых – анализ на основе изучения психологической и педагогической литературы, обобщение выявленных фактов, позволившие составить сущностную характеристику форм патриотического воспитания. Для сбора эмпирического материала с октября по ноябрь 2023 г. было проведено интервью у 308 лиц, ответственных за организацию патриотического воспитания в образовательном учреждении. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет дать следующие рекомендации: 1) необходима выработка единых рекомендаций к проведению следующих форм мероприятий: оформление пространства образовательной организации, Вахты Памяти и митинги, так как эффективность данных форм в формировании патриотизма обучающихся может быть субъективно переоценена специалистами; 2) включение следующих форм в обязательный перечень ежегодных мероприятий для образовательных организаций для охвата максимального числа обучающихся: организация праздничных концертов к памятной дате, организация спортивно-патриотических игр, проведение торжественных линеек, церемония вступления в ряды различных патриотических движений, смотр строя и песни, так как они вносят наибольший вклад в формирование патриотизма обучающихся; 3) актуализация методики проведения форм патриотического воспитания. **Результаты исследования** могут быть использованы при реализации рабочих программ воспитания и календарных планов работы общеобразовательных организаций.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, школьники, формы воспитания, патриотическая воспитанность.

*V.V. Utemov, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Vyatka State University,
Kirov, Russia*

ASSESSMENT OF STUDENTS' PATRIOTIC INDOCTRINATION FORMS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE KIROV REGION

Abstract. The organization of indoctrination is historically inextricably linked with education and personal development. Among the range of education areas, a special place is occupied by patriotic indoctrination, which involves the development of a highly moral persons, sharing national traditional spiritual values, capable of realizing their potential in the conditions of modern society. But real pedagogical practice shows that the effectiveness of educational work is based not only on targets but, more importantly, on the forms of organizing work with students, especially since the implementation of benchmarks occurs in the form of activity. A fairly large number of patriotic indoctrination forms can be identified in the practice of any school, but assessing the effectiveness of specific forms at the school level is quite difficult due to their intertwining with each other in practice.

Based on the above, **the aim of the study** is to identify the peculiarities of students' patriotic indoctrination forms which teachers use in educational organizations in the Kirov region. The article describes a joint study of Vyatka State University and the regional center for military-patriotic education "Patriot" in the Kirov region. **Research methods:** theoretical methods, including analysis based on the study of psychological and pedagogical literature, generalization of identified facts, which made it possible to draw up an essential characteristic of the patriotic indoctrination forms. To collect empirical material, interviews were conducted with 308 persons responsible for organizing patriotic education in educational organizations from October to November 2023. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to give the following recommendations: 1) development of uniform recommendations for the following forms of activities: design of the space of an educational organization, Memory Watches and meetings, since the effectiveness of these forms in fostering students' patriotism can be subjectively overestimated by specialists; 2) inclusion of the following forms in the mandatory list of annual events for educational organizations to involve the maximum number of students: organization of festive concerts for a memorable date, organization of sports and patriotic games, holding ceremonial assemblies, the ceremony of joining the ranks of various patriotic movements, review of songs and formation as they make the greatest contribution to the formation of students' patriotism; 3) update methods for organizing the following forms of patriotic indoctrination. **The results of the study** can be used in the implementation of working education program and calendar plans for the work of general education organizations.

Keywords: patriotic education, schoolchildren, forms of education, patriotic indoctrination.

Введение. Организация воспитания исторически неразрывно связана с образованием и развитием личности. Среди спектра направлений воспитания особое место занимает патриотическое воспитание, предполагающее развитие высоконравственной личности, разделяющей национальные традиционные духовные ценности, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества. Реализация этого направления воспитания подкреплена Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. [1]. Обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации закрепляется в паспорте федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», программе воспитания [2]. Для образовательных организаций ключевым ресурсом патриотического воспитания своих обучающихся с сентября 2021 г. является рабочая программа воспитания [3]. Но реальная педагогическая практика показывает, что эффективность воспитательной работы основана не только на целевых ориентирах, а, что куда значимее, на формах организации деятельности с обучающимися, тем более что и реализация целевых ориентиров происходит в форме деятельности. Форм патриотического воспитания в опыте любой школы можно выделить достаточно большое количество, но оценить эффективность отдельных форм на уровне школы достаточно сложно из-за их переплетенности между собой на практике.

Теоретический анализ литературы. Выделим краткую характеристику формам воспитательной работы, реализуемым на уровне образовательной организации и на уровне классного коллектива (табл. 1).

**Обзор форм воспитательного процесса,
применяемых в образовательном учреждении**

Формы работы	Характеристика форм воспитательной работы
Социальные проекты, акции, флешмобы	<p>Это комплекс действий педагогов, обучающихся и социальных партнеров, направленных на достижение цели и получение заранее запланированных результатов для решения социальной проблемы.</p> <p><i>Пример: акция по сбору гуманитарной помощи для ветеранов, бойцов, участвующих в специальной военной операции; письма на фронт и др.</i></p>
Выездные события с участием детей разного возраста (экскурсии, походы, экспедиции)	<p>Однодневные/многодневные выездные события, включающие в себя комплекс коллективных творческих дел патриотической направленности, в процессе осуществления которых складывается особая детско-взрослая общность.</p> <p><i>Пример: туристический поход по местам воинской славы; экскурсия к объектам культурного наследия, связанным с историческим прошлым и настоящим нашей страны; экспедиция в составе поисковых отрядов и др.</i></p>
Общешкольные мероприятия (концерты, конкурсы, выставки, игры)	<p>Проведение праздников, творческих (театрализованных, музыкальных, литературных и т. п.) мероприятий, связанных с общероссийскими, региональными памятным датами, в которых участвуют все классы/группы.</p> <p><i>Пример: конкурсы тематических видеороликов, плакатов, листовок, исполнителей литературных и музыкальных произведений; праздничный концерт, посвященный памятной дате; спортивно-патриотическая игра «Зарница» и др.</i></p>
Торжественные события (линейки, церемонии)	<p>Массовая форма работы к памятной дате. Эта форма характеризуется построением учащихся для проведения торжества или награждения.</p> <p><i>Пример: торжественная линейка, посвященная Дню защитника Отечества; церемония вступления в ряды движения Юнармия, РДДМ «Движение первых» и др.</i></p>
Смотр строя и песни	<p>Массовое мероприятие, где демонстрируют строевую подготовку, правильность выполнения строевых команд командира, точность маршировки в колонне, четкость и правильность сдачи рапорта, выразительное исполнение песни и дикционную четкость речевок.</p> <p><i>Пример: смотр строя и песни к Дню Победы и др.</i></p>

Формы работы	Характеристика форм воспитательной работы
Слет	<p>Массовое мероприятие, позволяющее в соревновательной форме подвести итоги работы военно-патриотических объединений образовательных организаций.</p> <p><i>Пример: слет детских объединений, патриотических клубов города/поселка и др.</i></p>
Классный час	<p>Групповая форма воспитательной работы, когда ученики под руководством воспитателя участвуют в заранее запланированной деятельности, направленной на формирование патриотизма.</p> <p><i>Пример: дидактические игры «Символы нашей страны» и «Я люблю тебя, Россия»; классный час с приглашением ветеранов войн, просмотр и обсуждение документальных и художественных фильмов и др.</i></p>

Предполагается, что каждая форма патриотического воспитания одновременно воздействует на несколько компонентов патриотизма: эмоциональный, когнитивный, поведенческий.

Цель исследования – выявление особенностей применения педагогами форм патриотического воспитания обучающихся образовательных организаций Кировской области. Исследование проведено Вятским государственным университетом совместно с региональным центром военно-патриотического воспитания «Патриот» в Кировской области.

База исследования. Исследование проводилась в период с октября по ноябрь 2023 г. Всего в нем приняли участие 308 лиц, ответственных за организацию патриотического воспитания в образовательном учреждении, среди них директора и их заместители, советники директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, а также учителя.

Результаты исследования. На основе сопоставления каждой формы патриотического воспитания с компонентом патриотизма (эмоциональный, когнитивный, поведенческий) были сформулированы утверждения опросника в соответствии с компонентами патриотизма, которые могут быть активизированы благодаря ее использованию. Так, например, форма работы «Социальные проекты, акции, флешмобы» преимущественно воздействует на эмоциональный и поведенческий компоненты. Поэтому ответственным за организацию патриотического воспитания предлагалось оценить по трехбалльной шкале («никогда», «иногда», «часто»), как ведут себя обучающиеся в следующих ситуациях: «Школьники проявляют инициативу во время проведения акций по сбору гуманитарной помощи (для ветеранов, бойцов, участвующих в специальной военной операции)», «Письма, которые пишут школьники бойцам на фронт, трогают до глубины души».

Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязей между уровнем патриотизма обучающихся и используемых в образовательной организации форм патриотического воспитания были осуществлены расчеты с использованием коэффициента корреляции r -Спирмена (табл. 2).

Таблица 2

Результаты расчета коэффициента корреляции r -Спирмена между общим показателем патриотизма и его компонентами у обучающихся 9–11 классов и эффективностью применяемых форм патриотического воспитания в образовательных организациях Кировской области

Формы патриотического воспитания	Общий показатель патриотизма		Эмоциональный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Акции	0,045*	0,014	0,019	0,293	0,068**	0,000	0,040*	0,029
Туристические походы	-0,003	0,863	0,027	0,135	-0,021	0,246	-0,015	0,414
Экскурсии	-0,002	0,919	-0,022	0,234	0,015	0,419	0,008	0,681
Экспедиции	0,068**	0,000	0,071**	0,000	0,034	0,068	0,068**	0,000
Конкурсы	0,066**	0,000	0,024	0,194	0,087**	0,000	0,071**	0,000
Праздничные концерты	0,081**	0,000	0,068**	0,000	0,084**	0,000	0,065**	0,000
Спортивно-патриотические игры	0,019	0,311	0,022	0,230	-0,017	0,351	0,033	0,069
Торжественные линейки	0,082**	0,000	0,043*	0,019	0,074**	0,000	0,091**	0,000
Церемонии вступления в ряды патриотических движений	0,011	0,542	-0,025	0,178	0,032	0,083	0,022	0,237
Смотр строя и песни	0,067**	0,000	0,037*	0,045	0,081**	0,000	0,064**	0,001
Патриотический клуб	0,081**	0,000	0,044*	0,016	0,101**	0,000	0,074**	0,000
Дидактические игры	0,051**	0,005	0,038*	0,038	0,067**	0,000	0,039*	0,033
Викторины	0,064**	0,000	0,025	0,179	0,091**	0,000	0,061**	0,001
Классные часы	0,016	0,387	-0,005	0,803	0,048**	0,009	0,005	0,771

Формы патриотического воспитания	Общий показатель патриотизма		Эмоциональный компонент		Когнитивный компонент		Поведенческий компонент	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Просмотр фильмов	0,031	0,095	0,007	0,712	0,057**	0,002	0,030	0,106
Оформление образовательного пространства	-0,037*	0,042	-0,034	0,068	-0,002	0,919	-0,053**	0,004
Организация музеев	0,014	0,439	-0,024	0,184	0,033	0,075	0,032	0,081
Мастер-классы	0,066**	0,000	0,019	0,299	0,087**	0,000	0,075**	0,000
Вахты Памяти и митинги	0,004	0,824	-0,037*	0,047	0,024	0,201	0,028	0,123

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05; ** – корреляция значима на уровне 0,01.

Как мы видим, большинство используемых форм патриотического воспитания имеют положительные статистически значимые связи с общим показателем патриотизма и его компонентами у обучающихся 9–11 классов. Это может свидетельствовать о том, что чем выше эффективность (частота использования, вовлеченность обучающихся, содержательность) той или иной формы (например, экспедиции к объектам культурного наследия), тем выше уровень патриотизма обучающихся и уровень сформированности его отдельных компонентов.

Заключение. Проведенное исследование позволяет дать следующие рекомендации по организации патриотического воспитания обучающихся в образовательных организациях: 1) необходима выработка единых рекомендаций к проведению следующих форм мероприятий: оформление пространства образовательной организации, Вахты Памяти и митинги, так как эффективность данных форм в формировании патриотизма обучающихся может быть субъективно переоценена специалистами; 2) включение следующих форм в обязательный перечень ежегодных мероприятий для образовательных организаций для охвата максимального числа обучающихся: организация праздничных концертов к памятной дате, организация спортивно-патриотических игр, проведение торжественных линеек, церемония вступления в ряды различных патриотических движений (Юнармия, РДДМ «Движение первых» и др.), смотр строя и песни, так как они вносят наибольший вклад в формирование патриотизма обучающихся; 3) актуализация методик проведения следующих форм патриотического воспитания: туристические походы, экскурсии, спортивно-патриотические игры, церемонии вступления в ряды патриотических движений, Вахты Памяти и митинги. Данные формы носят деятельностный характер, в то же время не выявлена значимая связь с поведенческим компонентом патриотического воспитания в образовательных организациях Кировской области. Результаты исследования могут быть

использованы при разработке календарных планов работы общеобразовательных организаций и актуализации программ воспитания, а также при организации системы региональной методической поддержки общеобразовательных организаций по патриотическому воспитанию обучающихся.

Литература

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.».

2. Паспорт национального проекта «Национальный проект “Образование”» (утв. Министерством просвещения России 19 ноября 2021 г.).

3. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22)).

УДК 37.018.4

*Н.Г. Хакимова, кандидат педагогических наук, доцент,
Набережночелнинский государственный педагогический университет,
г. Набережные Челны, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ КИБЕРБУЛЛИНГА В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

***Аннотация.** В настоящее время буллинг приобретает новые формы и происходит часто в социальных сетях и в интернет-среде. Лояльность к проявлениям психологического насилия в киберсреде приводит к девальвации этических норм и ценностей [3, 8]. Особенно актуальными в связи с явлениями кибербуллинга в школьной среде являются вопросы, связанные с подготовкой учителя к работе по профилактике и предупреждению травли, формированием конкретных алгоритмов действия, которые способствуют созданию безопасной цифровой среды. Для реализации комплексной работы по организации системной психологической, методической и консультативной помощи участникам образовательных отношений в практикоориентированном (прикладном) исследовании поставлена задача диагностики, формирования и развития профессиональных компетенций (психолого-педагогических, правовых, социальных и т. п.), необходимых учителям для работы с ситуацией кибербуллинга. В предлагаемом практикоориентированном (прикладном) исследовании представлен подход к формированию компетентности педагогов в вопросах профилактики и предупреждения кибербуллинга в школьной среде. **Целью исследования** является выявить и экспериментально проверить инструменты психолого-педагогического сопровождения педагогов в вопросах профилактики и предупреждения кибербуллинга в школьной среде. В статье исследуется опыт работы с учителями школ г. Набережные Челны и Республики Татарстан по профилактике и предупреждению кибербуллинга в школьной среде. **Методы исследования:** анализ психологической и педагогической литературы по теме исследования, анализ результатов работы испытуемых с кейсами и диалоговым тренажером. В исследовании приняли участие 46 учителей г. Набережные Челны и Республики Татарстан, проходящие курсы повышения квалификации на базе Набережночелнинского государственного педагогического университета. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости психолого-педагогического сопровождения педагогов в вопросах профилактики и предупреждения кибербуллинга в школьной среде.*

Ключевые слова: информационно-психологическая безопасность, кибербуллинг, способы предупреждения и профилактики кибербуллинга.

*N.G. Khakimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,
Naberezhnye Chelny, Russia*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE FIELD OF PREVENTION AND PREVENTION OF CYBERBULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract. *Currently, bullying is taking on new forms and often occurs on social networks and on the Internet. Loyalty to manifestations of psychological violence in the cyber environment leads to the devaluation of ethical norms and values [3, 8]. Particularly relevant in connection with the phenomena of cyberbullying in the school environment are issues related to the preparation of teachers to work on the prevention and prevention of bullying, the formation of specific action algorithms that contribute to the creation of a safe digital environment. To implement complex work on organizing systemic psychological, methodological and advisory assistance to participants in educational relations, a practice-oriented (applied) study set the task of diagnosing, forming and developing professional competencies (psychological-pedagogical, legal, social, etc.) necessary for teachers to work with the situation of cyberbullying. The proposed practice-oriented (applied) study presents an approach to developing the competence of teachers in the prevention and prevention of cyberbullying in the school environment. **The purpose of the study** is to identify and experimentally test tools for psychological and pedagogical support of teachers in the prevention and prevention of cyberbullying in the school environment. The article examines the experience of working with school teachers in the city of Naberezhnye Chelny and the Republic of Tatarstan on the prevention and prevention of cyberbullying in the school environment. **Research methods:** analysis of psychological and pedagogical literature on the research topic, analysis of the results of the subjects' work with cases and the dialogue simulator. The study involved 46 teachers from Naberezhnye Chelny and the Republic of Tatarstan, taking advanced training courses at the Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to draw a conclusion about the need for psychological and pedagogical support for teachers in the prevention and prevention of cyberbullying in the school environment.*

Keywords: *information and psychological security, cyberbullying, methods of preventing and preventing cyberbullying.*

Введение. Цифровая социализация должна быть педагогически управляемым процессом. Обучение учащихся правилам безопасного поведения в сети Интернет, формирование у них ценностей социального поведения, культуры коммуникации в сети, толерантности зависит от профессиональной компетентности педагогов и требует соответствующего педагогического инструментария.

Теоретический анализ литературы. Проблема кибербуллинга достаточно полно раскрыта в теоретико-прикладных исследованиях в области педагогической конфликтологии, в частности в работе С.В. Баныкиной, А.С. Белкина, Е.И. Степанова и др. [1]. В психолого-педагогических исследованиях таких ученых, как А.А. Бочавер, А.А. Реан, И.А. Коновалов, М.А. Новикова, Д.В. Молчанова, И.С. Стукало, О.С. Черкасенко, Н.Р. Шевко и др., представлен анализ феномена школьной травли [2, 10, 13, 14, 15]. В ряде научных публикаций феномен

травли рассматривается как результат личностных, средовых, социальных, семейных и ситуативных факторов [4, 6, 7]. В частности, А.А. Реан отмечает, что травля – это прежде всего проявление деструктивного поведения, социальной дезадаптации, устойчивого проявления личностью асоциальных форм поведения, деформация системы ценностей, саморегуляции [10].

Ряд авторов отмечает, что введение в образовательный процесс специальной программы по профилактике и предупреждению буллинга и кибербуллинга в школьной среде, включающий специальные методы и приемы работы будет способствовать формированию конструктивных моделей поведения у обучающихся [5, 12].

Целью исследования является выявление инструментов психолого-педагогического сопровождения педагогов в вопросах профилактики и предупреждения кибербуллинга в школьной среде.

Методы исследования: анализ учебных кейсов, содержащих ситуации кибербуллинга, анализ результатов эмпирического исследования (анализ результатов работы испытуемых с диалоговым тренажером).

Выборку исследования составили учителя общеобразовательных школ г. Набережные Челны и Республики Татарстан (46 человек).

Результаты исследования. В ходе проведенного нами исследования, выявлено неосведомленность школьных учителей о разных видах проявления кибертравли и методах реагирования на случаи травли в онлайн среде. Респонденты часто не различают понятия «кибербуллинг», «моббинг», «киберсталкинг» и т. п. и не могут предложить пути профилактики и предупреждения кибербуллинга в школьной среде.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что большинство испытуемых не смогло пройти все этапы позитивной интеракции, направленные на предупреждение и профилактику проявлений кибертравли. Процент правильных выборов составил всего 39 %, неправильный выбор сделал 61 % испытуемых.

Задачей формирующего этапа исследования стала отработка умений по выявлению и реагированию на случаи травли в цифровом пространстве.

Основными методами и технологиями подготовки педагогов к работе с ситуацией кибербуллинга, по нашему мнению, могут выступать диалоговый тренажер и кейс-ситуации. Эти методы позволяют работать не только на уровне знаний и ценностных установок, но и на уровне умений, что представляется особенно важным.

Представленная для учителей программа повышения квалификации включает в себя несколько модулей.

При разработке интерактивных дидактических инструментов формирования навыков коммуникации и педагогического общения в ситуации профилактики и предупреждения кибербуллинга мы опирались на итерационные циклы разработки, тестирования и уточнения методических и дидактических инструментов. Такой подход позволил нам разработать педагогические инструменты

профилактики и предупреждения кибербуллинга в школьной среде (диалоговый тренажер, обучающие кейсы).

Первый модуль посвящен изучению законодательных мер в сфере профилактики кибертравли. В результате освоения данного модуля у слушателя должны быть усовершенствованы следующие компетенции:

- готовность использовать знание правового обеспечения психологической безопасности всех участников учебно-воспитательного процесса и юридическую ответственность за кибертравлю;
- овладение способностью обеспечивать соблюдение прав и законных интересов учащихся.

Также в результате освоения данного модуля слушатель должен знать документы, регламентирующие на законодательном уровне юридическую ответственность детей за допущение насильственных действий, в частности за кибертравлю.

Второй модуль включает изучение технологии выявления и реагирования на случаи насилия. В результате освоения данного модуля у слушателя должны быть сформированы умения:

- определять и применять эффективные стратегии предупреждения ситуации травли в цифровой среде;
- выявлять особенности и возможные причины проявления кибербуллинга среди обучающихся;
- определять ключевые черты буллинг-поведения и понимать различия между буллингом и кибербуллингом.

Третий модуль посвящен организации работы партнерской сети по предотвращению насилия. В результате освоения данного модуля у слушателя должны быть сформированы следующие компетенции:

- готовность осуществлять просвещение субъектов образовательного процесса по проблеме буллинга;
- готовность к разворачиванию работы партнерской сети по предотвращению кибернасилия в школьной среде, а также готовность реализовывать школьный план действий.

Также в результате освоения данного модуля слушатель должен знать:

- стратегии вмешательства для предотвращения кибербуллинга в школьной среде;
- задачи, принципы и способы деятельности по осуществлению просвещения и консультирования всех участников образовательных отношений общеобразовательной организации по вопросам предупреждения и профилактики кибербуллинга в школьной среде.

Четвертый модуль – практический, включает отработку профессиональных действий в ситуациях кибербуллинга с использованием возможностей диалогового тренажера, а также выявление индивидуальных профессиональных дефицитов педагогов с целью их дальнейшего восполнения.

В ходе работы с диалоговым тренажером слушатели должны продемонстрировать умение выстроить взаимодействие с участниками ситуации кибертравли, опираясь на законодательные меры и юридическую ответственность за допущение насильственных действий. Работа педагога с проблемой кибербуллинга в соответствии с данным алгоритмом охватывает диагностический, аналитический и организационно-содержательный этапы, которые, в свою очередь, включают соответствующие каждому этапу способы работы. Анализ полученных ответов показывает, что большинство учителей в качестве основных направлений работы с ситуацией кибербуллинга в школьной среде указывают на необходимость организации просветительской работы с обучающимися, так и с родителями обучающихся. Однако среди ответов встречались и такие, что проблема кибербуллинга – это не проблема школы, а тем более педагогов.

Безусловно, технология выявления и реагирования на случаи кибертравли требует совместной работы школы и семьи, открытое обсуждение проблемы с ученическим и родительским сообществом, развитие работы партнерской сети (администрации школы, родителей, самих обучающихся) по предотвращению кибернасилия.

Травля в сети Интернет часто появляется из-за того, что подростки не представляют последствий своих действий, потому что сеть «развязывает», в ней демонстрируется безнаказанность за оскорбления, угрозы, неадекватное поведение. Подросток не задумывается о том, что есть цифровой след, что Интернет представляет прямую угрозу для тех, кто, не зная правил поведения в нем, совершает нарушения и посягательства на личную жизнь других людей.

Достижению высокого уровня цифровой безопасности способствует соблюдение норм цифрового этикета и деловой переписки, что не всегда соблюдается участниками в коммуникации. Просветительская работа в области законодательных мер в сфере профилактики насилия в школе со стороны администрации, педагогов, психологов и других специалистов, а также школьный план действий является основой профилактики и предупреждения кибербуллинга в школьной среде.

Тема травли в медиапространстве должна стать предметом обсуждения с родителями обучающихся, так как первый ресурс выхода в Интернет предоставляется родителями. Важна ответственность самих родителей за поведение детей в интернет-пространстве, а также правовая грамотность самих родителей в вопросах кибербуллинга. Анализ данных результатов опроса родителей, проведенных рядом исследователей показывают, что тревоги родителей вызывает контент, связанный с насилием, травлей в Интернете, размещение детьми личной информации, комментарии. Как отмечает Г.У. Солдатова, часто конфликты родителей с детьми происходят из-за времени, проводимом подростком в сети [11]. Поэтому одно из направлений воспитательной работы с обучающимися становится формирование сетевой компетентности школьников, обучение навыкам безопасного поведения в условиях активного и часто бесконтрольного пребывания детей и подростков в Интернете [9].

Эффективность проведенной работы проверялась путем сравнительного анализа решения учителями кейсов, содержащих ситуацию кибертравли и повторного прохождения диалогового тренажера. В качестве основных показателей были выделены уровни сформированности профессиональной компетентности педагогов в вопросах кибертравли (высокий, средний, низкий). Оценка профессиональных компетенций педагогов осуществлялась с помощью следующих критериев: видение и понимание проблемы, оперативность применения знаний в области профилактики и предупреждения кибертравли, готовность к работе с ситуацией онлайн-травли в школьной среде.

Сравнение показателей решения кейс-задач и прохождения педагогами школ диалогового тренажера убеждает в эффективности проведенной работы, направленной на профилактику и предупреждение кибертравли в школьной среде.

Выводы. Результаты проведенного исследования позволили выявить разрыв между теоретическими представлениями педагогов о типичных способах реагирования на случаи травли и реальным опытом, на который можно опираться для профилактики и преодоления кибербуллинга в школьной среде.

Кейс-ситуации мы рассматриваем как исследовательскую стратегию, подразумевающую глубокое и всестороннее изучение эмпирического объекта, они служат единицей анализа.

Полученные результаты диагностики сформированности профессиональных компетенций педагогов позволяют определить формы профессионального развития педагогов, включающие мотивационную, содержательную и процессуальную стороны их профессиональной деятельности. Мотивационная составляющая профессиональной деятельности предполагает готовность учителя к данной работе, содержательная включает усвоение определенной системы профессиональных знаний и умений, связанных с разрешением ситуации кибербуллинга в школьной среде, процессуальная предполагает освоение и отработку способов (алгоритмов) профессиональных действий, и развитие на этой основе практических умений в решении усложняющихся педагогических задач. В этом случае в качестве одного из инструментов может выступить диалоговый тренажер.

Проведенное исследование выявило недостаточную готовность сотрудников образовательных учреждений быть субъектами в реализации программ профилактики буллинга. Основными методами и технологиями подготовки педагогов к работе с ситуацией буллинга, по нашему мнению, могут выступать диалоговый тренажер, кейс-ситуации. Эти методы позволяют работать не только на уровне знаний и ценностных установок, но и на уровне умений, что представляется особенно важным. В результате исследования апробированы способы работы педагогов с ситуацией кибербуллинга в школьной среде.

Результаты исследования имеют прикладное значение для школьной практики, связанной с профилактикой и предупреждением кибербуллинга в школьной среде и необходимостью формирования профессиональных компетенций педагогов с применением комплекса методических и дидактических инструментов.

Литература

1. Баныкина С.В. Конфликты в современной школе: изучение и управление / С.В. Баныкина, А.С. Белкина, Е.И. Степанов. – М.: КомКнига, 2006. – 184 с.
2. Бочавер А.А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 178–191.
3. Галинская И.Л. Компьютерная этика, информационная этика, киберэтика / И.Л. Галинская // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития. – М.: Дашков и К, 2003. – С. 121–127.
4. Гуцина М.И. Современные тенденции развития кибербуллинга / М.И. Гуцина // Молодой ученый. – 2020. – № 12 (302). – С. 228–229. – URL: <https://moluch.ru/archive/302/68272/> (дата обращения: 23.03.2024).
5. Васикова А.Ф. Феномен буллинга и кибербуллинга в современной школе / А.Ф. Васикова, А.А. Айдарова // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы IX Международной научно-практической конференции. – 2021. – Т. 1. – № 1. – С. 294–301.
6. Иванова А.К. Буллинг и кибербуллинг как явление образовательной среды: примеры современных исследований проблемы / А.К. Иванова // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN518.pdf/> (дата обращения: 23.03.2024).
7. Кеворкова М.А. Подросток и интернет: правовой обзор современной проблемы компьютерной игровой аддикции и кибербуллинга в мировом масштабе / М.А. Кеворкова // Молодой ученый. – 2022. – № 21 (416). – С. 528–531. – URL: <https://moluch.ru/archive/416/92128/> (дата обращения: 10.04.2024).
8. Малькова Е.Ю. Этические проблемы виртуальной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук / Е.Ю. Малькова. – СПб., 2004. – 156 с.
9. Николаева М.А. Формирование цифровых навыков у будущих педагогов с целью профилактики кибербуллинга / М.А. Николаева, А.Е. Авдюкова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 3 (88). – С. 93–110.
10. Профилактика агрессии и деструктивного поведения молодежи: анализ мирового опыта / А.А. Реан, И.А. Коновалов, М.А. Новикова и др.; под ред. А.А. Реана. – СПб.: Коста, 2021. – С. 26–31.
11. Смирнов А.А. Формирование системы правового обеспечения информационно-психологической безопасности в Российской Федерации / А.А. Смирнов. – СПб.: Русь, 2022. – 272 с.
12. Солдатова Г.У. Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3 (15). – С. 39–51.
13. Стукало И.С. Определение понятия кибербуллинга на основании исследований зарубежных и отечественных ученых / И.С. Стукало // Молодой ученый. – 2020. – № 2 (292). – С. 218–220. – URL: <https://moluch.ru/archive/292/66081/> (дата обращения: 10.03.2024).
14. Черкасенко О.С. Феномен кибербуллинга в подростковом возрасте / О.С. Черкасенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 6. – С. 52–54.
15. Шевко Н.Р. Особенности проявления кибербуллинга в социальных сетях / Н.Р. Шевко, И.И. Исхаков // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2017. – № 3. – С. 19–22.

*А.В. Худякова, кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ СКВОЗНЫХ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье обсуждается методическая система подготовки учителя в педагогическом вузе в области цифровых технологий, учитывающая требования цифровой экономики и соответствующая обновленным федеральным государственным образовательным стандартам общего и высшего образования. В условиях цифровой трансформации сквозные технологии становятся средством реализации образовательного процесса. **Целью исследования** является изучение условий формирования сквозных цифровых компетенций будущих учителей в педагогическом вузе. Под сквозными цифровыми компетенциями понимается способность использовать сквозные технологии в профессиональной деятельности. К ним относятся мобильные технологии, искусственный интеллект, интернет вещей, робототехника, облачные технологии, большие данные, технологии виртуальной и дополненной реальности. Структура компетенций рассматривается как совокупность трех компонентов: когнитивного, деятельностного и праксиологического. **Основные методы исследования:** анализ нормативных документов и результатов опытно-экспериментальных исследований, связанных с формированием цифровой грамотности и ИКТ-компетентности педагогов, и количественные методы обработки данных, полученных в рамках тестирования 500 студентов 2 курса педагогического бакалавриата Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, обучающихся по дисциплине «Технологии цифрового образования». **Выводы и рекомендации.** В ходе исследования были выявлены организационные, педагогические и кадровые условия формирования сквозных цифровых компетенций педагогов. Разработано содержание трех лабораторных работ по искусственному интеллекту, облачным технологиям и технологиям дополненной реальности, апробированных в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования». Результаты входного и итогового тестирования студентов продемонстрировали положительную динамику в развитии всех трех компонентов сквозных цифровых компетенций. **Результаты исследования** могут быть использованы при проектировании методической системы подготовки учителей в педагогическом вузе к использованию сквозных цифровых технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: методическая подготовка учителя, сквозные цифровые компетенции, сквозные цифровые технологии, системы искусственного интеллекта, облачные технологии, технологии дополненной реальности.

*A.V. Khudyakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia*

FORMATION OF CROSS-CUTTING DIGITAL COMPETENCIES OF TEACHERS BY MEANS OF A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article focuses on the methodological system of teacher training at a pedagogical university in the field of digital technologies, taking into account the requirements of the digital

economy and corresponding to the Federal State Educational Standards of general and higher education. In the context of digital transformation, cross-cutting digital technologies are becoming a means of implementing the educational process. **The research purpose** is to study the conditions for the formation of cross-cutting digital competencies of future teachers at a pedagogical university. Cross-cutting digital competencies are understood as the ability to use cross-cutting digital technologies in professional activities. These include mobile technologies, artificial intelligence, the Internet of things, robotics, cloud technologies, big data, virtual and augmented reality technologies. The competence structure is considered as a combination of three components: cognitive, activity and praxiological. **Main research methods:** analysis of regulatory documents, the results of experimental studies related to the formation of digital literacy and ICT competence of teachers; quantitative methods of processing data obtained as part of testing 500 2nd year students of the pedagogical bachelor's degree of Perm State Humanitarian Pedagogical University studying in the course "Digital Education Technologies". **Conclusions and recommendations.** The study revealed organizational, pedagogical and staffing conditions for the formation of cross-cutting digital competencies of teachers. The content of three practical works on artificial intelligence, cloud technologies and augmented reality technologies, tested within the framework of the course "Digital Education Technologies", has been developed. The results of the entrance and final testing of students demonstrated positive dynamics in the development of all three components of cross-cutting digital competencies. **The results of the study** can be used in the design of a methodological system for training teachers at a pedagogical university to use cross-cutting digital technologies in professional activities.

Keywords: methodological training of a teacher, cross-cutting digital competencies, cross-cutting digital technologies, artificial intelligence systems, cloud technologies, augmented reality technologies.

Введение. Одной из целей федерального проекта «Учитель будущего» является обеспечение опережающего обучения новым образовательным технологиям, внедрение различных форматов цифрового образования. В педагогических вузах в рамках реализации модели Ядра высшего педагогического образования во все учебные планы подготовки бакалавров включена дисциплина «Технологии цифрового образования». Целью дисциплины является формирование у будущих учителей ИКТ-компетенций, готовности к профессиональной деятельности в цифровом пространстве.

Цифровая образовательная среда непрерывно развивается за счет новых цифровых технологий, среди которых ключевыми в последнее время становятся сквозные технологии НТИ: мобильные технологии, искусственный интеллект, интернет вещей, робототехника, облачные технологии, большие данные, технологии виртуальной и дополненной реальности.

Результаты анализа научно-теоретических исследований [3, 8], методики и практики подготовки будущих учителей в педагогическом вузе [4, 7] определили противоречие между возросшими требованиями к уровню подготовки учителя к решению профессиональных задач в области современных цифровых технологий и несоответствующей этим требованиям системой подготовки будущего учителя, неразработанностью для такой подготовки современных методов, форм и средств обучения.

Поэтому является актуальным поиск новых подходов в подготовке будущих учителей к использованию сквозных цифровых технологий для организации учебного процесса в цифровой образовательной среде.

Проблема исследования состоит в поиске ответа на вопрос о том, какой должна быть методическая система подготовки учителя в педагогическом вузе в области цифровых технологий, учитывающая требования цифровой экономики и соответствующая обновленным федеральным государственным образовательным стандартам общего и высшего образования.

Теоретический анализ литературы. В условиях цифровой трансформации сквозные технологии становятся средством реализации образовательного процесса. Уникальность данных технологий заключается в их тесной взаимосвязи и интеграции. Однако в настоящее время большинство исследователей изучают влияние одной выбранной технологии на эффективность определенного вида обучения.

Так, в рекомендациях ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения выделены основные преимущества мобильных технологий и описаны мероприятия, необходимые для их безопасного, ответственного и разумного использования [6].

Наиболее полно вопросы, связанные с применением искусственного интеллекта в образовании, его влиянием на содержание образования и способы преподавания, рассмотрены в книге У. Холмса, М. Бялик и Ч. Фейдела [10].

В работе [5] представлены подходы к внедрению робототехники в образовательный процесс, проанализированы существующие учебно-методические комплексы по обучению программированию роботов на платформах Lego и Arduino.

Структура, содержание и планируемые результаты обучения по программе дополнительного профессионального образования «Облачные технологии в образовании» описаны в статье М.В. Ступиной [9].

Проблеме использования больших данных в образовании посвящены работы О.А. Агатовой. Автор рассматривает перспективные направления исследования больших данных в образовании на различных организационных уровнях аналитики: учебная аналитика и применение открытых данных в организации познавательной деятельности обучающихся, аналитика управления развитием образования на основании данных, аналитика в построении доказательной государственной политики развития образования, доказательная аналитика в фундаментальных и прикладных исследованиях образования [1].

Дидактический потенциал технологий виртуальной и дополненной реальности, а также роль преподавателя, использующего эти технологии в условиях широкой трансформации образования, описаны в учебно-методическом пособии А.И. Азевич [2].

Чтобы полностью реализовать преимущества сквозных технологий в образовании, необходимо подготовить педагогов к их использованию. Проведенное ЮНЕСКО исследование показало, что без соответствующей подготовки учителя используют технологии лишь для того, чтобы решать с их помощью прежние задачи. При этом отсутствует трансформация и качественный рост уровня преподавания и усвоения знаний [6].

Целью исследования являлось изучение условий формирования сквозных цифровых компетенций будущих учителей в педагогическом вузе.

Под сквозными цифровыми компетенциями понимается способность использовать сквозные цифровые технологии в профессиональной деятельности. Структура сквозных цифровых компетенций обучающихся рассматривалась как совокупность трех компонентов: знание базовых понятий, инструментов и сервисов сквозных цифровых технологий (когнитивный компонент), умение использовать платформы и инструменты в образовательном процессе (деятельностный компонент), практический опыт разработки цифрового контента (практикологический компонент).

База исследования. В исследовании приняли участие 500 студентов 2 курса педагогического бакалавриата Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, обучающихся по дисциплине «Технологии цифрового образования».

Методы и методики исследования. Методы исследования включали в себя анализ методологических, теоретических и опытно-экспериментальных исследований и количественные методы, связанные с обработкой данных, полученных в рамках тестирования и анкетирования студентов. В основу разработки диагностических материалов была положена методика, описанная и реализованная в федеральном проекте по заказу Рособрнадзора «Апробация модели оценки ИКТ-компетенций работников образовательных организаций» (2022 г.). Тест включал в себя 15 заданий, по 5 заданий на каждый компонент сквозных цифровых компетенций. Тестирование проходило с использованием системы дистанционного обучения Moodle (<https://moodle.pspu.ru>). Полученные в итоге диагностического тестирования результаты позволили определить уровни сформированности компонентов сквозных цифровых компетенций. Уровень считался низким, если студент получил менее 40 % из возможного количества баллов (правильно выполнил 1–2 задания из 5), средним – от 41 до 60 % (3 задания из 5), высоким – 61 % и более (4–5 заданий из 5).

Результаты исследования. В ходе исследования были выявлены организационные, педагогические и кадровые условия формирования сквозных цифровых компетенций педагогов.

Организационные условия включают в себя использование средств цифровой образовательной среды для формирования сквозных цифровых компетенций. В цифровой образовательной среде обучающийся становится субъектом образовательного процесса, максимально самостоятельно влияя на свое развитие. Поэтому формирование сквозных цифровых компетенций осуществляется через работу студентов с платформами и инструментами сквозных цифровых технологий.

Педагогические условия обеспечивают методическое и дидактическое сопровождение процесса формирования сквозных цифровых компетенций через деятельностные образовательные практики.

Кадровые условия связаны с диагностикой профессиональных дефицитов обучающихся и выстраиванием индивидуальных образовательных маршрутов.

На лабораторных занятиях это может быть реализовано с помощью разноуровневых заданий, направленных на формирование когнитивного, деятельностного и праксиологического компонентов сквозных цифровых компетенций.

Для изучения влияния использования технологий и ресурсов цифровой образовательной среды на формирование сквозных цифровых компетенций было разработано содержание трех лабораторных работ по искусственному интеллекту, облачным технологиям и технологиям дополненной реальности, апробированных в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования». Данная дисциплина состоит из четырех разделов, включающих в себя семь лабораторных работ, рассчитанных на четыре часа каждая [11]. При проведении исследования три лабораторные работы по дисциплине «Технологии цифрового образования» были посвящены использованию сквозных технологий.

В лабораторной работе по изучению технологии искусственного интеллекта студенты работают с генеративными нейросетями, создают тексты и изображения в различных онлайн-сервисах на основе искусственного интеллекта, сравнивают их функциональность, удобство использования и качество результатов. Заданиями для генерации контента выступают: сценарий занятия, план мастер-класса, викторина к образовательному событию, задачи для решения на уроке, сценарий родительского собрания, визитки на различные конкурсы, изображения по теме образовательного события.

Лабораторная работа по облачным технологиям посвящена изучению возможностей документов и таблиц Яндекс Диска. Кроме того, студенты создают в сервисе Яндекс.Формы анкеты и тесты для проведения опросов и диагностики образовательных результатов.

При выполнении лабораторной работы по разработке приложений дополненной реальности на платформе Web-AR.Studio студенты создают проекты с цифровым контентом (учебными видеозаписями) и размещают их поверх триггеров – маркеров дополненной реальности.

Анализ степени удовлетворенности содержанием курса после его реализации выявил наибольший интерес студентов к лабораторным работам по сквозным технологиям. На первом месте среди семи лабораторных работ оказалась работа по изучению технологии искусственного интеллекта.

Результаты входного и итогового тестирования студентов продемонстрировали положительную динамику в развитии всех компонентов сквозных цифровых компетенций будущих учителей (табл. 1).

Наибольший прирост наблюдается у когнитивного компонента сквозных цифровых компетенций. Это еще раз подтверждает поэтапность формирования компетенций в соответствии с таксономией Б. Блума.

Описание организационных, педагогических и кадровых условий формирования сквозных цифровых компетенций педагогов может быть использовано при проектировании содержательного, процессуального и диагностического разделов методической системы подготовки учителей в педагогическом вузе к использованию сквозных цифровых технологий в профессиональной деятельности.

Результаты входного и итогового тестирования сквозных цифровых компетенций студентов, %

Компоненты сквозных цифровых компетенций	Уровень сформированности компонентов,					
	Входная диагностика			Итоговая диагностика		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	5	39	56	0	18	82
Деятельностный	80	8	12	27	54	19
Праксиологический	78	9	13	0	29	71

Заключение. Результаты, полученные в ходе исследования, показывают, что использование средств цифровой образовательной среды для формирования сквозных цифровых компетенций является целесообразным. Рефлексивные анкеты студентов демонстрируют необходимость и востребованность разработанных лабораторных работ. Однако необходимо обратить внимание на деятельностный компонент компетенций, связанный с умением использовать платформы и инструменты цифровой среды в образовательном процессе. Эта составляющая должна получить дальнейшее развитие в рамках дисциплин предметно-методического модуля учебного плана подготовки бакалавров педагогического образования.

Литература

1. Агатова О.А. Перспективные направления исследований больших данных в сфере образования / О.А. Агатова // Педагогика. – 2023. – Т. 87. – № 6. – С. 32–43.
2. Азевич А.И. Иммерсивные технологии обучения: теория и практика: учебно-методическое пособие / А.И. Азевич. – М.: Издательство Московского городского педагогического университета, 2023. – 128 с.
3. Безносюк Е.В. Подготовка будущих педагогов в аспекте моделирования профессиональных ситуаций / Е. В. Безносюк // Вестник Российской международной академии туризма. – 2023. – № 2. – С. 98–103.
4. Оценка ИКТ-компетенций педагогов. – URL: <https://edu-monitoring.ru/оценка-икт-компетенций-2022/> (дата обращения: 25.02.2024).
5. Пащенко О.И. Образовательная робототехника в современной школе – подходы, проблемы, перспективы / О.И. Пащенко // Современное программирование: материалы V Международной научно-практической конференции (Нижневартовск, 7–8 декабря 2023 г.). – Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета, 2024. – С. 150–156.
6. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения. – URL: http://ru.iite.unesco.org/files/news/639198/ISBN_978-92-3-400004-8.pdf/ (дата обращения: 25.02.2024).
7. Роберт И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И.В. Роберт // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (Москва, 8 июня 2021 г.). – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2021. – С. 404–428.

8. Сергеев А.Н. Практикум по информационным технологиям как компонент формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования / А.Н. Сергеев // *Технологическое образование: достижения, инновации, перспективы: материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 9–10 февраля 2021 г.)*. – Тула: Издательство Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого, 2021. – С. 133–135.

9. Ступина М.В. Разработка программы ДПО «Облачные технологии в образовании» / М.В. Ступина // *Информатизация образования – 2021: сборник материалов Международной научно-практической конференции к 85-летию со дня рождения Я. А. Ваграменко, к 65-летию ЛГТУ (Липецк, 23–25 июня 2021 г.)*. – Липецк: Издательство Липецкого государственного технического университета, 2021. – С. 274–277.

10. Холмс У. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы для преподавания и обучения / У. Холмс, М. Бялик, Ч. Фейдел; пер. с англ. В. Скворцова. – М.: Альпина PRO, 2022. – 304 с.

11. Худякова А.В. Разработка содержания дисциплины «Технологии цифрового образования» в рамках внедрения модели «Ядро высшего педагогического образования» / А.В. Худякова // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании*. – 2023. – № 19. – С. 103–110. – DOI: 10.24412/2222-7520-2023-1-103-110.

УДК 371

**Л.Ф. Чукмарова, кандидат психологических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ПРОБЛЕМА ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В современных условиях обновленного содержания основного общего образования на первое место выходит одно из важных и приоритетных направлений воспитания – формирование гражданско-патриотической позиции современных школьников, в связи с чем появляется необходимость провести исследование уровня сформированности у них гражданско-патриотической позиции. **Целью исследования** является выявить уровень сформированности гражданско-патриотической позиции современных школьников. Нами была использована методика Т.Б. Паршиной «Сформированность гражданско-патриотических убеждений». В исследовании приняли участие ученики 9-х классов в количестве 70 человек. **Выводы.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что современные школьники имеют сформированную гражданско-патриотическую позицию, они гордятся своей страной и любят ее. Это говорит о том, что воспитательная работа в школе по гражданско-патриотическому направлению проходит на высоком уровне.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, гражданско-патриотическая позиция, патриотическое воспитание.

THE PROBLEM OF CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN SCHOOLS

Abstract. *In modern conditions of the updated content of basic general education, one of the important priority areas of education comes out in the first place – the formation of the civil-patriotic position of modern schoolchildren, in connection with which there is a need to conduct a study of the level of formation of their civil-patriotic position. **The purpose of the study** is to identify the level of formation of the civil-patriotic position of modern schoolchildren. in the study. The methodology of T.B. Parshina “Formation of civil-patriotic beliefs” was used. The study involved students of the 9th grades in the number of 70 people. **Conclusions.** The results obtained in the course of the study show that modern schoolchildren have a well-formed civil and patriotic position, they are proud and love their country. This indicates that educational work in the school in the civil-patriotic direction is at a high level.*

Keywords: *patriotism, citizenship, civic-patriotic position, patriotic education.*

Введение. В современных условиях обновленного содержания основного общего образования на первое место выходит одно из важных и приоритетных направлений воспитания – формирование гражданско-патриотической позиции современных школьников. Актуальность данной проблемы обусловлена, с одной стороны, меняющимся отношением россиян к обществу и стране в целом, с другой – повышенным вниманием самого государства к этой проблеме, которая на сегодняшний день является одним из главных приоритетов образовательной системы России, нашедшим свое отражение в различных документах и стратегиях, таких как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [8], «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г.» [7].

В этих документах подчеркивается, что патриотическое воспитание является ключевым аспектом, который, следуя основным принципам целенаправленности и систематичности, осуществляется в тесном взаимодействии государственных органов власти и социальных институтов, в том числе института семьи. Ведущая и основная цель данного взаимодействия и сотрудничества заключается в сознательном формировании гражданского и патриотического проявления населения, при этом особый акцент делается на подрастающем поколении. Маркерами формирования и развития патриотизма выступают высокое патриотическое осознание, гордость культурными достижениями своей страны, неизменное чувство верности своей Родине и готовность выполнять свой гражданский долг по защите интересов страны [7, 8].

В связи с этим на современную школу возлагается особая миссия – воспитание гражданина и патриота своей Родины. Этими требованиями руководствуются федеральные государственные образовательные стандарты, в которых представлен «портрет выпускника» на каждой ступени образования: «...любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества...», «любящий свой край и свое Отечество, уважающий

свой народ, его культуру и духовные традиции; осознающий свою сопричастность судьбе Отечества...» [5].

Обзор литературы. Анализ различных литературных источников (Е.В. Казаева [1], Д.В. Монастырский [3], И.Я. Мурзина [4]) показал, что при определении патриотизма акцент в основном ставится на личной, глубокой привязанности, преданности своей Родине, своим этническим и национальным корням, всему, что определяет культурные и исторические традиции и обычаи. Потребность и стремление отстаивать интересы своей страны, защищать ее и даже жертвовать собой ради процветания общества – вот что отмечают авторы в своих многочисленных исследованиях по патриотическому и гражданскому самосознанию. На микроуровне патриотизм выражается, как правило, не только в уважении и почитании семейных ценностей в нуклеарной семье, но и в чувстве сопричастности с другими членами расширенной семьи и с родственниками. На макроуровне патриотизм и гражданственность рассматриваются через активную позицию в государственной и общественной жизни, через идентификацию и отождествление своих интересов с общественными. Результатом подобного отношения является сознательная активная деятельность на благо общества и своей страны.

Определяя гражданскую идентичность, Г.А. Караханова и Р.М. Дибиров отмечают в первую очередь совокупность сформированных идеалов, ценностей, культурных норм и др., которые связывают гражданина с основными социальными и политическими структурами государства. Отдельно выделяют такие характеристики и общественные принципы принадлежности к своей стране, позволяющие поддерживать и уважать фундаментальные ценности демократического общества, как свобода, равенство и право на участие в политической жизни [2].

Патриотизм и гражданственность играют значимую роль в социальном и духовном развитии современных обучающихся и являются неотъемлемыми компонентами их мировоззрения и становления гражданско-патриотического самосознания, являющегося частью социального сознания и ориентиром гражданского поведения.

О.В. Силаков и Т.А. Спицына обращают внимание на то, что образовательная среда современной школы способствует формированию гражданственно-патриотической позиции и включает в себя следующие компоненты:

1. Культурно-воспитательная среда, которая создает атмосферу, отражающую ценности российской нации, различных народов Российской Федерации, территориально-регионального и местного сообщества (символы российской государственности, такие как герб, флаг, гимн, а также изображения выдающихся лидеров государства и знаменитых людей российской истории).

2. При создании среды, способствующей активности и энтузиазму детей, следует стремиться к тому, чтобы они могли самостоятельно принимать решения, переходя от роли объекта педагогического воздействия к роли субъекта активной деятельности. Фактически воспитание должно базироваться на активной гражданской позиции по отношению к окружающему миру, к людям и к себе и должно быть направлено на формирование активной жизненной позиции.

3. Для того чтобы создать благоприятные условия для взаимодействия между различными участниками образовательного процесса, такими как семья, общественные организации, учреждения дополнительного образования, культуры, спорта и СМИ, необходимо создать среду для взаимодействия с ними.

4. Система уроков (история, обществознание, право, родная литература).

5. Масштабная система воспитательных мер, направленных на совершенствование знаний и навыков, приобретенных учащимися в процессе обучения, и на формирование гражданско-патриотического поведения у обучающихся [6].

Цель исследования. Если говорить об актуальности гражданско-патриотического воспитания в современной школе, то появляется необходимость провести исследование уровня сформированности гражданско-патриотической позиции современных школьников.

База исследования. Исследование проходило на базе средних общеобразовательных школ г. Набережные Челны (Республика Татарстан), в нем приняли участие ученики 9-х классов в количестве 70 человек.

Методы и методики исследования. В исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы, анкетирование, математическая обработка данных. Для выявления уровня сформированности гражданско-патриотической позиции современных школьников было проведено анкетирование по методике Т.Б. Паршиной «Сформированность гражданско-патриотических убеждений» [5].

Данный опросник позволяет выявить степень сформированности таких компонентов гражданско-патриотической позиции, как:

– сформированность знаний, представлений о системе ценностей гражданина России (когнитивный компонент);

– сформированность позитивной внутренней позиции личности обучающегося в отношении системы ценностей гражданина России (эмоциональный компонент);

– наличие опыта деятельности на основе ценностей гражданина России (поведенческий компонент).

Утверждения каждого блока оцениваются обучающимися по пятибалльной системе, где 1 – самая низкая степень согласия, а 5 – самая высокая. Далее по каждому блоку был произведен подсчет среднего балла касательно сформированности или несформированности каждого компонента гражданско-патриотической позиции у современных школьников.

Градация оценок следующая: 5 баллов – высокий уровень, 4–3 балла – средний уровень, 2–1 балла – низкий уровень.

Результаты исследования по опроснику представлены на рис. 1.

По данным рис. 1 выявлено, что современные школьники получили достаточно высокие оценки, которые свидетельствуют о сформированности у них гражданско-патриотической позиции. По когнитивному компоненту, оценивающему сформированность знаний, представлений о системе ценностей гражданина России, школьники получили 4,8 балла (при максимальном балле 5), по эмоциональному компоненту, оценивающему сформированность позитивной

внутренней позиции личности обучающегося в отношении системы ценностей гражданина России, школьники получили 4,6 балла (при максимальном балле 5), по поведенческому компоненту, оценивающий наличие опыта деятельности на основе ценностей гражданина России, школьники получили 4,5 балла (при максимальном балле 5).

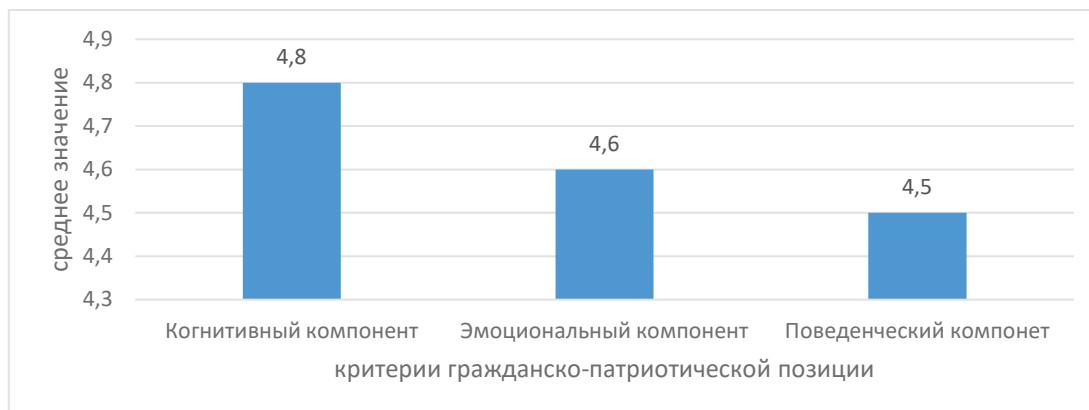


Рис. 1. Уровень сформированности компонентов гражданско-патриотической позиции у современных школьников

Также были заданы два открытых вопроса: 1) «За что ты испытываешь гордость как гражданин России?», 2) «Если ты патриот России, то в чем это проявляется?»

Самые распространенные ответы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Самые распространенные ответы школьников

За что ты испытываешь гордость как гражданин России?	Если ты патриот России, то в чем это проявляется?
За то, что Россия – мощная держава	Я готов ее защищать
За то, что Россия – красивая страна	Я пойду служить в армию
В России живут герои, которые готовы постоять за свою страну	Я хорошо учусь
В России много добрых и веселых людей	Я стараюсь заботиться о природе
Россия знаменита своими учеными, космонавтами и др.	Я занимаюсь спортом и хочу стать чемпионом
В России самые сильные спортсмены	Я горжусь своей Родиной
Россия – это моя родина	Я люблю свою страну
За то, что Россия – непобедима	Я рад, что я россиянин
В России живут патриоты, и они готовы ее защищать в самой трудной ситуации	Я уважаю законы России и готов их соблюдать

Заключение. Таким образом, патриотизм и гражданственность являются важными составляющими личной и общественной жизни. Они являются теми нитями, которые связывают обучающихся с историей, культурой и народом нашей страны. Исследование показало, что современные школьники имеют сформированную гражданско-патриотическую позицию, они гордятся своей

страной и любят ее. Это говорит о том, что воспитательная работа в школе по гражданско-патриотическому направлению проходит на высоком уровне.

Литература

1. Казаева Е.А. Патриотизм как инструмент формирования гражданской идентичности: анализ представлений студентов / Е.А. Казаева, Н.С. Чхетиани, Л.И. Пономарева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN223.pdf>.
2. Караханова Г.А. Теоретические подходы к организации патриотического воспитания учащихся в современных социокультурных условиях / Г.А. Караханова, Р.М. Дибиров // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 160–163. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-organizatsii-patrioticheskogo-vospitaniya-uchaschihsya-v-sovremennyh-sotsiokulturnyh-u.sloviyah/> (дата обращения: 06.03.2024).
3. Монастырский Д.В. Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности / Д.В. Монастырский // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – № 3-1. – С. 87–91. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-kak-faktor-formirovaniya-grazhdanskoj-identichnosti/> (дата обращения: 06.03.2024).
4. Мурзина И.Я. Перспективные направления патриотического воспитания / И.Я. Мурзина, С.В. Казакова // Образование и наука. – 2019. – № 2. – С. 155–175. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivnye-napravleniya-patrioticheskogo-vospitaniya/> (дата обращения: 06.03.2024).
5. Паршина Т.Б. Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся в период реализации ФГОС: методические рекомендации / Т.Б. Паршина, Т.П. Корнеева. – Пенза, 2016. – 116 с.
6. Силакова О.В. Патриотическое воспитание в общеобразовательных школах как приоритетное направление в российском образовании / О.В. Силаков, Т.А. Спицына // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5 (66). – С. 100–103. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-v-obscheobrazovatelnyh-shkolah-kak-prioritetnoe-napravlenie-v-rossiyskom-obrazovanii/> (дата обращения: 06.03.2024).
7. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

УДК 378

**Ю.Н. Эбзеева, доктор социологических наук, доцент,
заведующий кафедрой иностранных языков,
первый проректор – проректор по образовательной деятельности,
Ю.Б. Смирнова, кандидат филологических наук, доцент,
помощник первого проректора – проректора по образовательной деятельности,
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы,
г. Москва, Россия**

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В российских вузах сегодня обучается более 400 000 иностранных студентов. В соответствии с данными Минобрнауки, Россия занимает седьмое место среди всех стран мира по числу иностранных студентов. 11 000 иностранных студентов из 162 стран

мира обучаются в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Успешная адаптация и интеграция иностранных студентов обусловлена эффективной организацией образовательного и воспитательного процесса в университете с учетом регионального, национального и международного опыта, а именно с опорой на этнокультурное разнообразие народов и этническую идентичность личности. Мы рассматриваем ключевую роль этнокультурной компоненты в системе высшего образования с целью эффективного межкультурного взаимодействия российских и иностранных студентов в вузах Российской Федерации. Актуальность исследования обусловлена современными тенденциями переосмысления образовательной политики в полиэтничном обществе в условиях геополитических трансформаций с целью экономического, политического и социального развития Российской Федерации. Анализ последних исследований показывает, что такой этнокультурный фактор, как межкультурное взаимодействие, представляет собой междисциплинарное, многокомпонентное, достаточно сложное понятие, которое возможно рассмотреть и исследовать только комплексно. В рамках данной статьи мы проанализируем сегодняшнее состояние образования с учетом этнокультурной компоненты. Результаты работы вносят существенный вклад в теорию управления и могут широко применяться в практическом аспекте для успешной реализации систем образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: этнокультурный компонент, высшее образование, эффективное межкультурное взаимодействие.

***Yu.N. Ebzeeva, Doctor of Sociology, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
First Vice-Rector – Vice Rector for Education,
Yu.S. Smirnova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Assistant First Vice Rector – Vice-Rector for Education,
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba,
Moscow, Russia***

ETHNO-CULTURAL COMPONENT IN EDUCATION: PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Abstract. Over 400 000 foreign students are currently studying at Russian universities. According to the Ministry of Education and Science, Russia is 7th largest country in the world in terms of the number of foreign students. 11 000 foreign students from 162 countries are currently studying at the Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba. Successful adaptation and integration of international students is due to the effective organization of the educational and process at the university, taking into account the regional, national and international experience, in particular relying on the ethno-cultural diversity of peoples and ethnic identity of the individuals. We consider the key role of the ethno-cultural component in the system of higher education for the purpose of effective intercultural interaction between Russian and international students in Russian universities. The relevance of the research is provided by the modern tendencies of rethinking educational policy in multi-ethnic society in the conditions of geopolitical transformations for the purpose of economic, political and social development of the Russian Federation. An analysis of recent studies shows that such an ethnocultural factor as intercultural interaction is an interdisciplinary, multicomponent, rather complex concept that can only be considered and studied comprehensively. Within this article we will analyze the current state of education taking into account the ethno-cultural component. The results of the research make a significant contribution to the theory of management and can be widely used in the practical aspect for the successful implementation of the education system in the Russian Federation.

Keywords: ethno-cultural component, higher education, effective intercultural interaction.

Этнокультурное образование появилось в качестве нового направления педагогики в конце XX в. Это понятие стало употребляться наряду с понятиями «национальное», «этнонациональное», «поликультурное». Одни авторы определяют этнокультурное образование как «взаимодействие культуры и образования, основанное на ценностях этнических культур и педагогических достижений народов» [8, 45], другие авторы рассматривают его «как целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия (материального, духовного, социального), процесс становления и воспитания личности на традициях культуры этноса, сочетающий моноэтническую глубину постижения родной культуры и полиэтническую широту» [2, с. 101]. При этом очевидно, что это многогранное понятие, содержащее рассмотрение этнокультурного компонента в процессе обучения и/или «интегрирующее в себе проблемы изучения этнокультуры и ее интерпретации в процессе образования» [4, с. 181].

Стоит отметить, что глобализация оказала значительное влияние на мир и общество. С одной стороны, она создала новые возможности для экономического роста и технологического прогресса, с другой – стала причиной ряда социальных и политических проблем, оказав влияние не только на образование в целом, но и на этнокультурное образование в частности. К ключевым аспектам влияния глобализации на образование можно отнести следующие:

1. Глобализация открывает новые возможности для обмена знаниями и опытом между различными культурами, что позволяет людям получать образование в других странах, узнавать о новых методах обучения и перенимать лучшие практики.

2. Глобализация ставит под угрозу сохранение некоторых традиционных знаний и навыков, которые могут быть утрачены из-за распространения стандартизированных учебных программ и методов обучения.

3. Глобализация способствует усилению межкультурного понимания. Образовательные программы, которые включают изучение различных культур и языков, помогают лучше понимать и ценить разнообразие мира. Это способствует созданию более толерантного и взаимопонимающего общества.

4. Глобализация также требует способности адаптироваться к быстро меняющемуся миру, работать в межкультурной среде и эффективно использовать новые технологии, что является причиной разработки инновационных подходов к обучению и созданию гибких учебных траекторий.

Очевидно, что все вышеперечисленное не отражает в полной мере всех изменений, однако в целом можно сказать, что это послужило предпосылкой к тенденции переосмысления образовательной политики в современном полиэтническом обществе в условиях геополитических трансформаций.

Вопрос формирования этнокультурных ценностей, безусловно, связан с таким понятием, как этническое сознание (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. – в психологии, Н.А. Бердяев – в философии), через которое раскрывается понятие национальной культуры, а также ее воздействие на разные сферы человеческой жизни и процессы в обществе (политические, социальные и экономические).

Сегодня встречается все больше работ, посвященных педагогической культуре отдельных этносов (Ш.М.-Х. Арсалиев, В.Ф. Афанасьев, Г.Н. Волков, А.Ш. Гашимов), что, по нашему мнению, связано с вопросом эффективного межкультурного взаимодействия в образовательном пространстве и подтверждает тенденцию переосмысления образовательной политики в современном полиэтническом обществе.

В рамках данного исследования мы рассматриваем этнокультурный компонент в системе высшего образования как *инструмент* эффективного межкультурного взаимодействия. Основой этнокультурного компонента в образовании являются культура и традиции народа. Некоторые исследователи считают понятия «культура этноса» и «этническая культура» синонимичными, а Т.Г. Грушевицкая и В.И. Козлов разделяют эти понятия. Этнокультура как «совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей» [3, с. 190] составляет основу этнокультурного образования.

Взаимовыгодное сотрудничество и эффективная межкультурная коммуникация, нацеленная на достижение результата, возможны в современном мире только при условии как развития отдельно взятых стран и культур, так и их общего развития при тесном контакте и взаимосвязи. Взаимодействие рассматривается как «способ реализации совместной деятельности, требующей согласования и координации индивидуальных действий, система взаимообусловленных действий, при этом поведение каждого из участников выступает одновременно стимулом и реакцией на поведение остальных» [7, с. 5].

Безусловно, этнокультурный компонент должен быть инкорпорирован не только в образование, но и в воспитание ребенка с раннего возраста. Этнокультурное воспитание тесно взаимосвязано с этнокультурным образованием [10, с. 369]. Этнокультурный компонент в образовании требует «поликультурной и многонациональной системы обучения и воспитания» [11]. В современном быстроразвивающемся мире основополагающими задачами должны стать задачи, направленные на сохранение и поддержание языковой, религиозной и этнокультурной принадлежности. Одним из эффективных вариантов усовершенствования этнокультурного образования может выступить *модель*, систематизирующая материал в хорошо запоминающейся форме. Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН), где обучается 11 000 иностранных студентов из 162 стран мира, демонстрирует успешную адаптацию и интеграцию иностранных студентов. Несомненно, это обусловлено эффективной организацией образовательного и воспитательного процесса в университете с учетом богатого регионального, национального и международного опыта.

Этнокультурный компонент в образовании – это важная составляющая учебного и воспитательного процесса, которая помогает студентам лучше понять и оценить как свою культуру, так и культуру других народов. Одним из способов внедрения этнокультурного компонента в образование является создание специальных программ или курсов, которые знакомят студентов с культурой, историей и традициями разных народов. По мнению А.Б. Афанасьевой, «необходимо углубление этнокультурного компонента внутри содержания образования

на уровнях учебных предметов и учебного материала в тематических микромодулях, а также новые подходы к его педагогической реализации, учитывающие синкретизм взаимосвязи этнокультурных областей и необходимость формирования целостного представления об этнокультуре» [4, с. 181].

Другой способ – это включение этнокультурного компонента в уже существующие учебные программы. Например, при изучении истории преподаватели обращают внимание на вклад разных этнических групп в развитие общества, а при изучении географии – рассматривают особенности флоры и фауны, демографические особенности разных регионов.

Важно также создавать условия для межкультурного общения и взаимодействия между студентами разных национальностей. Это может происходить через организацию и проведение совместных мероприятий и проектов, а также создание специальных клубов и сообществ. Более того, необходимо не забывать о привлечении специалистов-практиков из разных областей знаний для проведения лекций и мастер-классов по этнокультурной тематике. Это позволяет студентам получить практический опыт и узнать больше о конкретных аспектах этнокультурного образования.

Изучение лексики и текстов, в которых содержится национальный компонент, может в должной мере поспособствовать формированию и развитию осознания национальной культуры и приобщению к ее ценностям [1, с. 700]. Безусловно, стоит принимать во внимание «национально-специфические аспекты культуры» [5, с. 27], т. е. те парадигмы, «которые выполняют функцию неосознанного приобщения к господствующей системе ценностей» [5, с. 27], т. е. традиции и обычаи, повседневное поведение и т. д. [9, с. 28].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в рамках учебной деятельности студентам стоит прививать способность «к наблюдению своих состояний, переживаний, мыслей, осознанию своей личностной иерархии ценностей и ее влияния на поведение, восприятие, деятельность, осознанию степени отражения в личностных ценностях ценностей и идеалов родной культуры» [5, с. 27].

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» одной из основ в сфере высшего образования выступает принцип «единства образовательного процесса на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [12, с. 3].

Понятие этнокультурной направленности в современном мире в рамках образовательной организации можно определить как «проекцию образовательных систем на воспитание, обучение, развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях глобализации» [6, с. 77].

Каждое образовательное учреждение должно строго следовать положениям данного закона, чтобы обеспечить качественное и соответствующее законодательству обучение своих студентов. В РУДН действует ряд правил внутреннего распорядка:

– в соответствии с п. 4.1.33 Правил внутреннего распорядка обучающихся в РУДН, утвержденных приказом ректора от 01.04.2024 № 181, «обучающиеся в университете обязаны не вести политической деятельности в стенах университета, не допускать действий и (или) высказываний, содержащих мотивы политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды, либо мотивы ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы, в том числе действий и (или) высказываний дискриминационного характера по признакам пола, расы, цвета кожи, национальности, языка, происхождения, имущественного, семейного, социального и должностного положения, возраста, места жительства, отношения к религии, политических убеждений, принадлежности или непринадлежности к общественным объединениям» [13, с. 10];

– в соответствии с Кодексом чести обучающегося в РУДН, утвержденным приложением № 1 к Правилам внутреннего распорядка обучающихся в РУДН, «обучающийся обязуется жить в дружбе и взаимопонимании со своими товарищами по учебе из разных стран мира; способствовать созданию здоровой обстановки в коллективе; не допускать проявлений дискриминации по какому-либо признаку; уважать культурные и религиозные особенности различных этнических и социальных групп и конфессий; толерантно относиться к национальным обычаям обучающихся, представляющих различные нации мира и народности России» [14, с. 5];

– в соответствии с Кодексом чести преподавателя РУДН, утвержденным приложением № 1 к приказу ректора от 05.02.2008 № 66, «преподаватель обязан воспитывать студентов в духе неуклонного стремления к приобретению знаний и активному участию в научной деятельности; в духе взаимопонимания и общения на основе принципов интернационализма, дружбы и уважения культурных и религиозных особенностей различных этнических и социальных групп и конфессий; толерантности к национальным обычаям обучающихся, представляющих различные нации мира и народности России; исключить любые проявления дискриминации по какому-либо признаку» [14, с. 2];

– в соответствии с Кодексом чести управленца (менеджера) РУДН, утвержденным приложением № 2 к приказу ректора от 05.02.2008 № 66, «управленец (менеджер) обязан строить свои отношения с обучающимися в Университете, а также сотрудниками РУДН на основе принципов интернационализма, дружбы и уважения культурных и религиозных особенностей различных этнических и социальных групп и конфессий; толерантности к национальным обычаям обучающихся, представляющих различные нации мира и народности России; исключить любые проявления дискриминации по какому-либо признаку» [14, с. 4].

В современном глобализированном мире происходит формирование глобальной космополитической культуры. Также существует острая необходимость в сохранении этнической самобытности народов и развитие их национальной культуры. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что сегодня остро стоит вопрос о пересмотре политики в области образования с целью последующего развития общества как в социальном, так и в политическом и экономиче-

ском плане. Такой этнокультурный фактор современного образования, как межкультурное взаимодействие, может сыграть ключевую роль в эффективной организации образовательного процесса, способного сочетать национальные и многонациональные интересы, научить с уважением и пониманием относиться к культуре других народов.

Литература

1. Араштаева Е.А. Использование этнокультурного компонента как условие развития речевой компетенции учащихся средних классов / Е.А. Араштаева // *Филологические науки*. – 2017. – № 10. – С. 700.

2. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование как проблема современной педагогической науки / А.Б. Афанасьева // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. – 2008. – № 68. – С. 100–116.

3. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования / А.Б. Афанасьева // *Знание. Понимание. Умение*. – 2009. – № 3. – С. 189–195.

4. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование как феномен культурного поля / А.Б. Афанасьева. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, 2014. – 188 с.

5. Гвоздева Е.Н. Приобщение студентов к ценностям национальной культуры и реализация межкультурного сравнительного подхода в процессе преподавания иностранного языка / Е.Н. Гвоздева, Е.Г. Логинова // *Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета имени Н.Г. Чернышевского. Серия: Педагогика*. – 2011. – № 5. – С. 26–30.

6. Егорова Е.Л. Опыт реализации этнокультурного образования в вузе (на примере ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина») / Е.Л. Егорова, Е.Н. Сибиркина // *Гуманитарный научный вестник*. – 2021. – № 12. – С. 76–81.

7. Ильязова М.Д. Межкультурное взаимодействие российских и иностранных студентов: основные категории проблемного поля педагогических исследований / М.Д. Ильязова, А.С. Абдуллаева, А.Р. Айналиева // *Высшее образование*. – 2023. – № 6. – С. 5.

8. Солодухина Т.К. Этнокультурное образование русских школьников в полиэтническом регионе (на материале Республики Бурятия): дис. ... д-ра пед. наук / Т.К. Солодухина. – М., 2005. – 414 с.

9. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие* / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2006. – 624 с.

10. Хубеиты А.Ф. Этнокультурный компонент в образовательном процессе / А.Ф. Хубеиты // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 369–371.

11. Salavatova A. *Ethnocultural education in universities* / A. Salavatova // *SHS Web of Science Conferences*. – 2019. – No. 69. – Art. 00097. – URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900097CILDIAH-2019>.

12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

13. Приказ Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы от 1 апреля 2024 г. «Правила внутреннего распорядка обучающихся в РУДН». – М.: Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 2024. – 20 с.

14. Приказ ректора Российского университета дружбы народов от 5 февраля 2008 г. «О Кодексах чести преподавателя, управленца (менеджера) и обучающегося РУДН». – М.: Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 2008. – 7 с.

*Электронное научное издание
сетевого распространения*

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ИННОВАЦИЙ**

**Сборник научных трудов
X Международного форума по педагогическому образованию
IFTE-2024**

Казань, 29–31 мая 2024 г.

Часть III

Корректор
Р.Р. Аубакиров

Компьютерная верстка
А.И. Галиуллиной

Дизайн обложки
Р.М. Абдрахмановой

Подписано к использованию 18.09.2024.

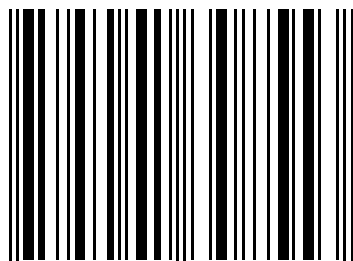
Гарнитура «Times New Roman».

Заказ 23/8

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1704), 206-52-14 (1705)

ISBN 978-5-00130-855-3



9 785001 308553 >